



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
- MESTRADO PROFISSIONAL -**

AMANANDA DE PAULA BARBOSA

**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO EM “*BISA BIA,
BISA BEL*”: UMA LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR SOCIAL
DO ALUNO E DA ALUNA**

CAMPINA GRANDE – PB
2019

AMANNA DE PAULA BARBOSA

**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO EM “*BISA BIA, BISA BEL*”:
UMA LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR SOCIAL DO ALUNO E DA
ALUNA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *Campus I*, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Kalina Naro
Guimarães

CAMPINA GRANDE - PB
2019

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

B795c Barbosa, Amanda de Paula.
Construção da identidade de gênero em "BISA BIA, BISA BEL" [manuscrito] : uma leitura no contexto escolar social do aluno e da aluna / Amanda de Paula Barbosa. - 2020.
153 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2020.
"Orientação : Profa. Dra. Kalina Naro Guimarães , Departamento de Letras e Artes - CEDUC."
1. Literatura Juvenil. 2. Gênero. 3. Formação de leitores. I.
Título

21. ed. CDD 808.889

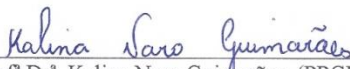
AMANNA DE PAULA BARBOSA


CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO EM “*BISA BIA, BISA BEL*”:
UMA LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR SOCIAL DO ALUNO E DA
ALUNA


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *Campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Kalina Naro
Guimarães

Aprovada em 05 / 09 / 2019.


Prof^ª Dr^ª. Kalina Naro Guimarães (PPGFP-UEPB)
Orientadora


Prof^ª. Dr^ª. Márcia Tavares Silva (PPGLE – UFCG)
Examinadora


Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva (PPGFP – UEPB)
Examinador

AGRADECIMENTOS

Ao Primeiro Amor, Fortaleza e Salvação: meu Amado Deus. Também, à Mãe Santíssima, que intercede ao Pai por minha vida e meus planos.

Aos meus pais, Nanci e Antônio, por serem abrigo, fonte inesgotável de amor e meus maiores exemplos de luta e perseverança.

À minha amada irmã, Alanne, que dividiu comigo os melhores e piores momentos até a concretização deste trabalho. Sem a sua força e amparo, eu não teria conseguido.

À Kalina Naro, minha orientadora que me inspira diariamente a ser uma mulher empoderada, por toda a sua sabedoria, paciência, empatia e mansidão.

À Marcelo Medeiros e Márcia Tavares, meu e minha ex-professor/a, por terem aceitado compor a banca examinadora trazendo contribuições enriquecedoras para esta pesquisa.

Aos meus colegas de curso, especificamente ao meu querido e eterno Quinteto Fantástico: Rosana, Leonora, Jéssica e Gercimária, pela amizade, acolhimento e parceria.

À Universidade Estadual da Paraíba, instituição pública que, em meio a tantas turbulências, se mantém como espaço político, construtor e que me permitiu diálogos enriquecedores e necessários para minha formação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores - Mestrado Profissional -, pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa e angariar meus conhecimentos.

A Escola Antônio Francisco de Paula e aos estudantes participantes desta pesquisa pela colaboração e construção de experiências a partir da literatura.

RESUMO

No caminho aberto por Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, em seu livro *Bisa Bia, Bisa Bel* (1981), constrói personagens femininas que, através de um enredo em que o ser e o mundo são questionados, passam por um processo de (re)construção de identidade. Nesse sentido, é fundamental que livros que problematizem as relações de gênero sejam discutidos em sala de aula, para que a formação do sujeito adolescente seja mais crítica e solidária. A escola, por ser uma instituição de formação, deve considerar essa discussão, porém essa prática não se faz presente. Dessa maneira, nossa pesquisa tem o objetivo de desenvolver um trabalho que possibilite ao sujeito uma leitura reflexiva sobre as questões de gênero presentes na obra *Bisa Bia, Bisa Bel* (MACHADO, 1981), a partir da observação sobre a construção da identidade dos personagens. Como problema, apresentamos o seguinte questionamento: como promover a discussão de gênero na escola através de leituras que enfatizem a construção da identidade das personagens do livro juvenil *Bisa Bia, Bisa Bel* (1981) considerando a recepção e o contexto social em que o sujeito adolescente está inserido? Para responder a essa questão, aplicamos uma sequência de leitura em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública, observando, à luz da estética da recepção e do letramento literário, como os alunos e alunas compreendem, discutem e ampliam sua percepção sobre a representação de gênero. O percurso metodológico deste trabalho dissertativo contou com: 1) a pesquisa documental, compreendendo a análise do questionário sondagem; 2) a pesquisa bibliográfica acerca de teorias literárias, do ensino de literatura e da perspectiva feminista; 3) a pesquisa-ação que elaboramos e aplicamos uma sequência de leitura, material que configura o produto desta pesquisa, 4) a pesquisa etnográfica, visto que as aulas foram registradas e descritas à luz dessa teoria para que pudéssemos construir o capítulo de análise. A aplicação desta pesquisa está ancorada na justificativa de considerar relevante, para a construção da identidade do adolescente e da formação do leitor literário, a reflexão sobre a questão de gênero. O suporte bibliográfico do nosso estudo abrange autores como Arroyo (2011), Cademartori (1992), Coelho (1993), Colomer (2007), Lima (2002; 2011), Machado (1983), Silva (2009), Tinoco (2010), e Zilberman (2003), acerca das teorias literárias sobre ensino da literatura e/ou literatura infantil e juvenil; sobre a abordagem da construção de identidade, gênero e educação, estudamos Carson (1995), Louro, Felipe e Goellner (2013), Silva, (2014), Accioly, (2016), Scott, (2005). Ao fim da pesquisa, constatamos que propor esta discussão nesta turma de 8º ano do Ensino Fundamental II fomentou uma perspectiva mais crítica sobre a discriminação, além de promover a tolerância e o respeito acerca das identidades de gênero, embora saibamos que a desconstrução dos estereótipos sobre homens e mulheres é uma tarefa que deve ser contínua no ensino que se pauta no compromisso ético e político rumo à cidadania.

Palavras-chave: Literatura Juvenil. Gênero. Formação de leitores.

ABSTRACT

On the path opened by Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, in her book *Bisa Bia, Bisa Bel* (1981), builds female characters that, through a plot in which the being and the world are questioned, go through a process of identity (re)construction. In this sense, it is essential that books which problematize gender relations are discussed in the classroom, so that the adolescent's formation becomes more critical and supportive. The school, for being a training institution, should consider this discussion, however this practice is not present. Thus, our research aims to develop a work which enables the subject a reflective reading on the gender issues in the work *Bisa Bia, Bisa Bel* (MACHADO, 1981), from the observation about the characters' construction of identity. As a research problem, we present the following questioning: how to promote the discussion of gender in school through readings that emphasize the identity construction of the characters from the juvenile book *Bisa Bia, Bisa Bel* (1981) considering the reception and the social context in which the adolescent is inserted? To answer this question, we applied a reading sequence in an 8th grade class of a public Secondary School, observing, in the light of reception aesthetics and of literary literacy, how male and female students understand, discuss and extend their perception about gender representation. The methodological path of this work included: 1) the documentary research, comprising the survey questionnaire analysis; 2) the bibliographical research on literary theories, on literature teaching and on feminist perspective; 3) the action research in which we elaborated and applied a reading sequence, material that sets up the product of this research; 4) the ethnographic research, since the lessons were recorded and described in the light of this theory, in order to build the analysis chapter. The application of this research is based on the justification of considering relevant, for the construction of the teenager's identity and of the literary reader's formation, the reflection on gender issue. The bibliographic basis of our study includes authors such as Arroyo (2011), Cademartori (1992), Coelho (1993), Colomer (2007), Lima (2002; 2011), Machado (1983), Silva (2009), Tinoco (2010), and Zilberman (2003), concerning literary theories about literature teaching and /or children's literature; about the approach to identity construction, gender and education, we studied Carson (1995), Louro, Felipe and Goellner (2013), Silva, (2014), Accioly, (2016), Scott, (2005). At the end of the research, we found out that to propose this discussion in this 8th grade class of Secondary School fostered a more critical perspective on discrimination, in addition to promoting tolerance and respect about gender identities, although we know that the deconstruction of the stereotypes about men and women is a task which must be a continuous in the teaching based on ethical and political commitment towards citizenship.

Keywords: Juvenile Literature. Genre. Readers formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Área externa da escola	65
Figura 2: Sala de aula	65
Figura 3: Biblioteca da escola	66
Figura 4: Aula inicial	76
Figura 5: Tateando objetos da caixa.....	77
Figura 6: Objetos antigos trazidos pelos alunos e alunas.....	81
Figura 7: Observações dos discentes sobre o possível conteúdo do livro.....	85
Figura 8: Dinâmica do balão	92
Figura 9: Alguns cartazes produzidos pelos alunos e alunas	96
Figura 10: Continuação da frase seguindo o possível posicionamento das personagens	98
Figura 11: Resposta para pergunta 1 do questionário final – Aluna O	120
Figura 12: Resposta para pergunta 4 do questionário final – Aluna C	120
Figura 13: Resposta para pergunta 1 do questionário final – Aluno N	121
Figura 14: Resposta para pergunta 1 do questionário final – Aluno G	122
Figura 15: Resposta para pergunta 1 do questionário final – Aluno I	123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I

1. <i>BISA BIA, BISA BEL</i>: UMA TRILOGIA TEMPORAL	16
--	-----------

1.1 ISABEL	17
------------------	----

1.2 BEATRIZ	23
-------------------	----

1.3 NETA BETA	28
---------------------	----

CAPÍTULO II

2. CAMINHOS DO FEMINISMO E A SUA ABORDAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR A PARTIR DO LIVRO “<i>BISA BIA, BISA BEL</i>”	32
---	-----------

2.1 PERCURSOS DA HISTORICIDADE FEMINISTA	32
--	----

2.2 O GÊNERO E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE.....	39
--	----

2.3 DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR A PARTIR DA LITERATURA.....	44
--	----

2.4 A RECEPÇÃO DO LEITOR E A FORMAÇÃO PELO LETRAMENTO LITERÁRIO ..50	
--	--

2.4.1 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO.....	51
-----------------------------------	----

2.4.2 COMPASSO DO LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II ...54	
---	--

CAPÍTULO III

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	60
---	-----------

3.1 NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA	61
--	----

3.1.1 A ETNOGRAFIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	63
--	----

3.2 CONHECENDO A ESCOLA E A PROFESSORA-PESQUISADORA.....	64
--	----

3.3 CONHECENDO OS ALUNOS E AS ALUNAS	66
--	----

3.3.1 QUESTIONÁRIO SONDAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DOS DADOS	67
3.4 SOBRE A SEQUÊNCIA DE LEITURA APLICADA	72

CAPÍTULO IV

4. CAIXINHA DE SEGREDOS: OBSERVANDO AS LEITURAS DOS ALUNOS E DAS ALUNAS ACERCA DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO EM <i>BISA BIA</i>, <i>BISA BEL</i>	75
4.1 O BURACO DA FECHADURA E A CAIXA MISTERIOSA	76
4.2 FOTOGRAFIAS E MEMÓRIAS	80
4.3 NO FUNDO DE UMA CAIXINHA: EXPLORANDO O UNIVERSO DE BISA BIA E BISA BEL	84
4.4 COMPREENDENDO A FANTASIA – COMO BISA BIA PASSOU A MORAR EM ISABEL?	91
4.5 MENINAS QUE ASSOVIAM.....	95
4.6 UM ESPIRRO E UMA TRAGÉDIA	103
4.7 DISCUTINDO SOBRE IDENTIDADE DE GÊNERO ATRAVÉS DE ISABEL.....	108
4.8 TRANÇA DE GENTE: CONVERSANDO SOBRE GÊNERO.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICES	135
QUESTIONÁRIO SONDAÇÃO E RESPOSTAS DOS ALUNOS E DAS ALUNAS	136
DEPOIMENTOS PRODUZIDOS PELOS DISCENTES SOBRE TRECHO DA OBRA	142
TRANÇA DE GENTE: PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES E LEITORAS E A DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO ATRAVÉS DE <i>BISA BIA</i> , <i>BISA BEL</i> , (1981)	143

INTRODUÇÃO

A literatura juvenil sempre nos encantou. Ainda durante a graduação no curso de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, por meio da disciplina Literatura Infanto-Juvenil, tivemos o primeiro contato com a obra *Bisa Bia, Bisa Bel* (1981), e Ana Maria Machado. Após a leitura do livro e de sua análise para a construção do nosso trabalho monográfico¹, sentimos a necessidade de aprofundar nossos estudos sobre a obra, pois esta nos possibilita um importante espaço para tratar da discussão de gênero no âmbito literário e escolar, conforme demonstramos neste trabalho dissertativo.

Diante do disso, destacamos que, no Brasil, a maioria da produção literária infanto-juvenil, até meados da década de 1940, esteve fundamentada em conceitos pedagogizantes com o objetivo de instituir regras morais e de comportamento que deveriam ser seguidas pelas crianças. Desse modo, a leitura de livros infanto-juvenis era geralmente direcionada para o campo pedagógico e moralizante, deixando o entretenimento e o prazer da leitura escanteados. Na narrativa, com Monteiro Lobato² e suas obras, o viés estético e literário ganhou notoriedade, apesar de alguns de seus textos manterem certo caráter didático. Nesse contexto, novos autores principiam suas obras embaladas pelo ritmo estético que esse escritor engrenou, como a escritora Ana Maria Machado.

A leitura dos livros de Machado aponta uma experiência com a literatura infantil e juvenil mais estética. A escrita de Ana Maria Machado é conhecida pela preocupação com a realidade histórica e social do Brasil, embora esse conhecimento não se sobreponha ao viés estético e literário. A escritora trata a criança/adolescente como um ser inteligente e crítico e, por isso, a maioria de suas obras são sempre direcionadas para a expansão do universo que estimula sua liberdade e se apoia em uma

¹ Trata-se do trabalho de conclusão de curso intitulado “Indícios da ruptura com a tradição literária através das personagens femininas de *Bisa Bia, Bisa Bel* de Ana Maria Machado”, orientado pela professora Dra. Márcia Tavares Silva, no ano de 2015, na Universidade Federal de Campina Grande.

² A construção das personagens de Lobato foi essencial para essa nova roupagem da literatura voltada para crianças. A ênfase na elaboração de Emília é fundamental para compreendermos a introdução de uma personagem menina que é autônoma e questionadora, abandonando a passividade de personagens femininas na literatura infantil e juvenil e influenciando a escrita de outros autores e autoras. Assim, os livros passaram a revelar, de forma mais direta, o contexto fantasioso e a construção dos personagens permitiu um enredo divertido e menos comprometido com as propostas educacionais.

Diferentemente do modelo das princesas, criados pela tradição da literatura infanto-juvenil, Lobato cria a personagem Emília que destoa do modelo convencional e conservador das personagens femininas. É, portanto, nesse sentido, que o cenário da literatura infanto-juvenil brasileira começa a se emancipar, sendo Monteiro Lobato o responsável por incentivar essa linha inovadora.

linguagem em que o lúdico se faz presente. Considerando as características da escrita de Machado, é válido destacarmos que o seu livro *Bisa Bia, Bisa Bel*, publicado no início da década de 1980, revela o alargamento da produção estética com a presença de um discurso atualizado e que tem alcançado grande visibilidade: o debate sobre as questões de gênero.

O livro *Bisa Bia, Bisa Bel* (MACHADO, 1981) aborda algumas características nas personagens femininas, sobretudo em Isabel, que possibilitam uma leitura diferente daquela que, normalmente, constitui os textos tradicionais direcionados para as crianças e pré-adolescentes: de figuras mitificadas e pouco complexas, que se acomodam harmoniosamente na classificação de bem ou do mal, o leitor passou a interagir com personagens em sua travessia identitária, como Isabel, no referido livro.

O enredo conta a história de Isabel, também conhecida por Bel, que encontra uma fotografia antiga de sua bisavó Beatriz, chamada de Bia. A menina se encanta com a foto e, no bolso de sua calça, quer levá-la por todo lugar e em toda brincadeira. Ao agir de forma espontânea e fazendo o que gosta, a fotografia de sua bisavó começa a incomodá-la, fazendo com que a menina compreenda que, possivelmente, sua parente não esteja “gostando” do jeito com que ela age. Nesse momento, Isabel inicia um diálogo imaginário com a sua bisavó e, por meio dele, a garota apresenta sua opinião em contraste ao da sua bisavó Beatriz, revelando, nesse processo, a construção da sua identidade feminina. A personagem de Beatriz reclama das atitudes de Isabel e as critica fazendo referência às posturas das meninas de antigamente: o modo como se vestiam, as brincadeiras de que participavam, a exaltação da fragilidade e ingenuidade. No entanto, Isabel não recrimina o que a sua bisavó diz, pois ela parece compreender que as formas de pensar e de ser estão sujeitas à cultura num espaço-tempo histórico. Dessa forma, a personagem Isabel é construída a partir da reflexão crítica sobre as marcas tradicionais que estabelecem a definição do ser menina ou mulher, validando a sua emancipação como sujeito.

As personagens femininas do livro, Beatriz, Isabel e Neta Beta, constituem uma trilogia temporal: o passado, revelado por Beatriz; o presente, vivenciado por Isabel; e o futuro, apresentado por Neta Beta. O diálogo presente no livro nos permite compreender os processos individuais que cada personagem passou para que pudessem construir a sua própria identidade de gênero. Desse modo, a escolha deste livro para a presente pesquisa se deu pela identificação da professora-pesquisadora com a personagem Isabel e, também, por considerarmos o enredo propício para inserirmos em sala de aula

discussões necessárias para formação de cidadãos e cidadãs reflexivos/as e solidários/as com o/a próximo/a.

Nesta pesquisa, destacamos uma das reflexões presentes no livro de Machado (1981) que dialoga com o que presenciamos, cotidianamente, sobre a luta das mulheres em nossa sociedade: a desigualdade de gênero. Esta, conforme Lins (p. 24, 2016), “nos provoca a pensar o quanto as diferenças de gênero são produtos da história e da educação em nossa sociedade.” Quando falamos em gênero, refletimos sobre os estereótipos e o que cada indivíduo constrói sobre o que é “de mulher” e o que é “de homem”. Essa rotulação, formada culturalmente e socialmente, carrega desigualdades em vários níveis: salarial, social, em âmbitos de repressões e opressões, discriminações e violência.

Joan Scott (1995), ao discutir sobre a terminologia da palavra “gênero” e o que este termo comporta, reflete sobre o que dizem os (as) historiadores (as) acerca das relações sociais entre os sexos. Para a autora, a própria palavra “gênero” exclui o contexto biológico e se torna “uma maneira de indicar as construções sociais”: a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios dos homens e das mulheres.” (SCOTT, 1995, p.3). O binarismo, sustentado por uma perspectiva essencializante sobre a relação sexo e gênero, fomenta a opressão de gênero, violência e exclusão, pois atribui ao masculino um conjunto de representações culturais positivas, relegando ao feminino interpretações que subordinam às mulheres aos desejos e interesses de outrem.

Nesse contexto, o gênero enquanto produto e processo da representação nos faz compreender que o sistema atribui significações diferentes a homens e mulheres, e a partir dessas significações outros homens e mulheres são produzidos à sua imagem e semelhança, buscando controlar não apenas a construção dessas identidades, bem como a posição e valor sociais a elas agregados.

Diante da desigualdade simbólica e material fomentada pelo gênero, bem como da violência advinda de uma cultura que dá supremacia a um dos sexos, cabe a nós, professores e professoras, levarmos essa discussão para as escolas, no intuito de debatermos com os alunos e alunas sobre a desigualdade de gênero, a violência doméstica, a cultura do estupro, os abusos etc. No entanto, a discussão acerca de gênero é pouco realizada nas salas de aula, como também é escassa a sua presença nos livros didáticos e em muitos dos currículos que regem o ensino.

A despeito da ausência de um debate mais efetivo sobre gênero na escola, consideramos que discutir este tema é imprescindível para que os alunos e as alunas

conheçam e compreendam as problemáticas enfrentadas pelas mulheres (desigualdades simbólicas e materiais, abusos e violências de todo tipo), com a intenção de promover a reversão deste quadro, apontando que eles, elas e todos nós fazemos parte desta realidade concreta. Por isso, trazer essa discussão para a sala de aula pode fazer com que todos e todas se aproximem da própria vida.

É alarmante uma sociedade em que o índice de feminicídio, segundo dados do site oficial³ das Nações Unidas Brasil (ONUBR) de 2016, é de 4,8 para cada 100 mil mulheres, colocando o Brasil como o quinto país com maior índice de violência e homicídios, por questão de gênero, no mundo. O Estado faz parte de um processo opressor sexista, percebido no momento em que as mulheres que vão às delegacias especializadas para denunciar o abuso sofrido são, muitas vezes, recebidas com arrogância e despreparo por parte da equipe que compõe a entidade responsável por registrar e investigar os casos de violência e abusos de gênero. Este cenário precisa de um olhar específico, debates, medidas e atitudes que possam contribuir para a diminuição ou, até mesmo, a sonhada erradicação destes problemas citados.

Nesse sentido, justifica-se o interesse em ler criticamente o livro *Bisa Bia, Bisa Bel* (MACHADO, 1981) em sala de aula, com o propósito de possibilitar aos estudantes uma visão diferente daquela apontada por livros que são constituídos por um enredo tradicional, em que os papéis atribuídos a homens e mulheres pouco divergem da norma social hegemônica, como também de verificar e compreender as leituras que surgiram no contexto escolar relacionadas com as práticas sociais dos leitores e da atuação do professor.

A escola como instituição de valor, formadora de sujeitos críticos, deve abrir espaço para essa discussão, viabilizando a relação entre teorias e experiências sociais femininas, visando à promoção da conscientização da mulher como sujeito e não como objeto (BEAUVOIR, 1970), além da importante valia que é o tema para a construção de identidades⁴. Com base nisso, norteamos nossa pesquisa com a seguinte questão-

³<https://nacoesunidas.org/onu-femicidio-brasil-quinto-maior-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao/> Acesso em 02 de maio de 2018;

⁴ Para o desenvolvimento desta pesquisa, contamos com esta categoria considerando a Perspectiva dos Estudos Culturais. Precisamente, observamos o que Stuart Hall *in* Silva (2014) aborda sobre identidade. Para ele, o reconhecimento da identidade não está fixado numa oposição binária. Hall defende que embora o significado da identidade seja construído por meio da diferença, não se trata de algo fixo e acabado, considerando a fluidez dessa constituição. “Ao ver a identidade como uma questão de “tornar-se”, aqueles que reivindicam a identidade não se limitariam a ser posicionados pela identidade: eles

problema: Como promover a discussão sobre a questão de gênero na escola, através da análise da construção da identidade das personagens do livro *Bisa Bia, Bisa Bel*, considerando a recepção e o contexto social em que o sujeito-aluno/aluna está inserido?

Relacionado à pergunta desta pesquisa, tivemos como objetivo geral investigar a recepção dos alunos por meio de uma sequência de leitura que considerasse a compreensão do sujeito-adolescente na discussão sobre identidade de gênero, tendo como fonte o livro infanto-juvenil *Bisa Bia, Bisa Bel* (MACHADO, 1981). Para isso, realizamos as seguintes ações conforme os objetivos específicos da pesquisa: a) observar a percepção dos adolescentes sobre questões de gênero, para, diante do que elas partilham em termos de saberes e valores, planejar os caminhos para realização do trabalho proposto; b) analisar o livro *Bisa Bia, Bisa Bel* observando as possibilidades de estudo em sala de aula; c) discorrer sobre as teorias que envolvem o gênero e a estética da recepção; d) construir e aplicar uma sequência de leitura em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II, observando a recepção dos alunos e alunas sobre a obra *Bisa Bia, Bisa Bel* e e) descrever e refletir sobre a experiência didática como um todo, debatendo a pertinência do trabalho realizado.

Dessa forma, para alcançar os objetivos traçados, iniciamos a pesquisa com a elaboração de um questionário em que sondamos os alunos e alunas acerca da sua formação como leitor literário e suas experiências com a leitura, como também investigamos o que os discentes compreendem sobre a constituição da representação de gênero por meio de perguntas que englobaram situações cotidianas entre meninos e meninas. Assim, após a análise das respostas do questionário, elaboramos uma sequência de leitura direcionada para uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, almejando possibilitar ao aluno e aluna condições para que ele e ela desenvolvam uma leitura reflexiva do livro *Bisa Bia, Bisa Bel* (MACHADO, 1981), apresentando, a partir deste processo, alguns entraves e caminhos para o debate sobre questões de gênero na escola. A experiência de leitura foi mediada pela professora-pesquisadora que fez uso de alguns aspectos temáticos e formais, com ênfase na análise das personagens femininas, indicados na sequência que foi disponibilizada para a escola colaboradora, para que outros professores e professoras possam servir-se desse planejamento, adaptando-o ao contexto específico da sua sala de aula.

seriam capazes de posicionar a si próprios e reconstruir e transformar identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum.” (SILVA, 2014, p. 29).

Trata-se de uma pesquisa de base qualitativa e envolveu levantamento bibliográfico sobre as teorias de formação de leitores, teorias sobre gênero, de construção de identidade, da literatura infanto-juvenil e sua abordagem no contexto escolar; pesquisa documental, visto que houve análise do questionário aplicado; pesquisa-ação, pois contou com a elaboração de um plano de ação, sua aplicação e reflexão da proposta metodológica que teve como objetos de análise os seguintes instrumentos: gravações de voz, nota e diário de campo, e fotografias que registraram as ações realizadas no campo de pesquisa, uma sala de aula de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino; e, por fim, a pesquisa etnográfica, pois o *corpus* foi coletado e descrito à luz dessa teoria, em que as aulas ministradas foram descritas detalhadamente, obedecendo os preceitos estudados para a análise do material posteriormente.

O planejamento e elaboração da sequência de leitura, produto desta pesquisa, procurou promover a construção de uma leitura reflexiva do aluno de Ensino Fundamental acerca de questões de gênero presentes no contexto interno e externo do âmbito escolar. O alunado, a partir das reflexões de gênero do livro, foi conduzido a se posicionar e expor sua leitura frente às situações apresentadas construindo ou ressignificando o mundo e sua própria identidade, sem, contudo, desconsiderar o enredo da obra lida que possibilita vários significados e níveis diferentes de leitura.

Com isso, a experiência desta aplicação contribui para que o professor e professora possam refletir e elaborar suas aulas direcionadas à inclusão da discussão de gênero na sala de aula, explorando a linguagem do texto, mas também sua dimensão sociocultural, tornando a pesquisa necessária e relevante.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos, sendo dois de fundamentação teórica, um de metodologia e outro de análise. No primeiro capítulo, discutimos sobre a constituição das personagens femininas no livro *Bisa Bia, Bisa Bel*, analisando os processos temporais e sociais pelos quais Isabel, Beatriz e Neta Beta passaram para poderem construir suas próprias identidades de gênero, à luz das teorias da literatura infanto-juvenil discutidas por Arroyo (2011), Coelho (1995) e Zilberman (2003), como também Cademartori (1992) que aborda a literatura e a pedagogia e Santos (2009) acerca da literatura infanto-juvenil e gênero. No segundo, discorremos sobre o percurso da historicidade feminista, buscando compreender o feminismo e a construção da identidade de gênero, abordando as teorias de Carson (1995; 2013), Beauvoir (1970), Lauretis (1987) e Louro (1997). Ainda no segundo capítulo, discutimos sobre as

questões de gênero na sala de aula por meio da literatura, e realizamos um estudo sobre a estética da recepção, considerando os trabalhos de Jauss (1994), Lima (2011) e Tinoco (2010). O terceiro capítulo apresenta a metodologia, responsável por evidenciar a natureza da pesquisa, a constituição e delimitação do *corpus*, assim como os procedimentos adotados para realização da análise do objeto da pesquisa e uma fotografia inicial da turma, com base na observação de um questionário sondagem respondido pelos alunos e alunas. No último capítulo, referente à análise de dados, de abordagem descritivo-interpretativista, descrevemos as aulas e o posicionamento dos alunos e alunas, segundo as teorias apresentadas nos primeiros capítulos.

A aplicação desta pesquisa e a análise das aulas ministradas nos permitiram observar a inquietação dos alunos e das alunas diante da temática sobre gênero. Inicialmente, percebemos que alguns discentes apresentavam um discurso moralista e machista, traduzido na ideia de que as meninas não deveriam realizar determinadas atividades se apoiando na justificativa de que isso era “coisa para homem”. Com a leitura do livro e as discussões possibilitadas pela obra, notamos oscilações de discursos nas participações dos discentes, pois, em determinados momentos, o tom machista e patriarcal permanecia e, em outros, a fala dos alunos nos deram indícios de um possível distanciamento desse pensamento. Acreditamos que, por se tratar de apenas de 8 encontros, esta pesquisa-ação tenha sido o pontapé inicial para discussões posteriores e alargamento dos horizontes de expectativas dos discentes participantes. Ressaltamos que o debate e a participação dos alunos e alunas foram efetivos e realizados com êxito e, por isso, compõem a essência da construção do capítulo de análise desta dissertação.

CAPÍTULO I

Mediante o uso evocador das palavras, recorrendo a histórias, aos exemplos, aos casos particulares, a obra literária produz um tremor de sentido, põe em movimento nosso aparato de interpretação simbólica, desperta nossas capacidades de associação e provoca um movimento de ondas de choque que se prolongam muito tempo depois do contato inicial. (Tzvetan Todorov)

1. BISA BIA, BISA BEL: UMA TRILOGIA TEMPORAL

O livro “*Bisa Bia, Bisa Bel*” de Ana Maria Machado (1981) permite ao leitor um vasto panorama de reflexões que se inicia com o seu contexto de produção. Por ter sido um texto escrito na década de 80, o livro conta com um grande peso da tradição cultural: é o período conhecido como o fim da era industrial e o início da idade da informação. Vale ressaltar que, no Brasil, nesta mesma época, houve o fim do regime militar (1985) e a primeira eleição direta para presidente.

Ana Maria Machado apresenta em seu livro o peso da tradição destacado pela personagem Beatriz. No entanto, a autora também busca mostrar para o seu leitor que a literatura, assim como o contexto político do Brasil, é capaz de se reinventar. Para isto, cria as personagens Isabel e Neta Beta que se opõem ao modelo tradicional de Beatriz. Dessa maneira, Carvalho (2004) assegura que as “histórias originais e inovadoras que mesclam a realidade e fantasia, ao mesmo tempo em que revelam uma grande crítica a tudo aquilo que represente desmando, opressão e desrespeito às liberdades individuais e coletivas.” (CARVALHO, 2004. p.67). Essa multiplicidade da escrita de Ana Maria Machado se explica pela densidade de crítica social que compõe seus textos e que ganharam grande repercussão e são importantes fontes para estudos e pesquisas. Sobre isso, Carvalho (2004) afirma que

Mas, por mais diferentes que sejam suas histórias, elas apresentam sempre uma marca estilística inconfundível, que se resume no modo democrático e reflexivo como a autora se comunica com seus leitores, ao criar narrativas em que o discurso literário fica ao cargo de um narrador, muitas vezes onisciente, que se torna cúmplice do leitor, a exemplo do que fez Monteiro Lobato nos anos de 20 e 30; ou quando a narração fica sob a responsabilidade de um narrador-personagem, quase sempre uma criança ou jovem, que conta a história do seu ponto de vista. (CARVALHO, 2004, p.68).

Carvalho (2004) menciona a presença do narrador-personagem na escrita de Ana Maria Machado, que se torna onisciente e mantém um diálogo com o leitor, discorrendo sobre os fatos com o seu ponto de vista. Em *Bisa Bia, Bisa Bel* destacamos a presença de Isabel, a narradora-protagonista da novela. A narração tomada de diálogos, recurso muito apreciado pelo público juvenil, é uma estratégia da autora para aproximar o leitor ao enredo da sua obra. É importante acrescentar ainda a constituição da pré-adolescente no livro de Ana Maria Machado que é totalmente emancipada. Isabel, que possui por volta dos 12 anos de idade, não descrimina os conselhos que lhes são transmitidos nas conversas com sua bisavó, no entanto, não aceita que eles lhes sejam impostos.

Com a finalidade de compreender a obra escolhida para compor esta pesquisa, analisamos as personagens femininas Isabel, Beatriz e Neta Beta, a partir de fragmentos dos diálogos trocados entre elas, já que foram de fundamental importância para que Isabel pudesse entender a construção de sua própria identidade.

1.1 ISABEL

Ao longo do tempo, os textos infantis adquiriram um caráter mais preocupado com a estética, em que a noção de tempo e espaço atinge o campo da fantasia e a existência de mundos paralelos propicia a criação imaginária do leitor por meio da observação de mundo criada pela linguagem, sua verossimilhança interna em diálogo com o mundo. Também a literatura passou a envolver personagens questionadoras, emancipadas, críticas e que possibilitam a reflexão da mulher como ser ativo.

É nesse contexto que o livro *Bisa Bia, Bisa Bel* (1981), de Machado, se constitui. Isabel, narradora-personagem, se estrutura nessa configuração de menina/mulher emancipada, ativa. Trata-se de uma narrativa que gira em torno de um contexto feminino, em que a presença de personagens masculinos é mínima. O ponto chave na escrita de Machado é a utilização de recursos, através do diálogo, que tentam escantear os mecanismos tradicionais da literatura infantil, tais como: a ausência de um antagonista e a forte presença de um personagem mais independente.

A história se baseia em torno de Isabel, filha única de uma engenheira, possui cerca de 12 anos de idade (sua idade é omitida no texto) e que encontra um retrato antigo de sua bisavó Beatriz. A menina se encanta com a fotografia antiga e pede para que a mãe permita que ela fique com o objeto encontrado. A mãe, inicialmente, recusa, mas logo cede a vontade de filha e exige que a menina seja cautelosa com a única

recordação em foto de sua avó. Em certo momento da história, Isabel perde a fotografia e fantasia uma desculpa para a sua mãe: Agora a bisavó Beatriz mora dentro dela e ninguém mais pode ver. O enredo da novela em análise, já nas primeiras linhas, ao mesmo passo em que já esclarece do que se trata a história, aguça no leitor a curiosidade de saber como a história aconteceu.

A escolha de uma história fantasiosa é uma das estratégias de Ana Maria Machado para prender os leitores, atiçando a sua curiosidade, fazendo com que os mesmos elaborem a interpretação textual de acordo com as suas próprias perspectivas, compreendendo a narradora-personagem. O fragmento a seguir nos aponta esta característica do texto de Machado.

Sabe? Vou lhe contar uma coisa que é segredo. Ninguém desconfia. É que Bisa Bia mora comigo. Ninguém sabe mesmo. Ninguém consegue ver. Pode procurar pela casa inteira, duvido que ache. Mesmo se alguém for bisbilhotar num cantinho da gaveta, não vai encontrar. Nem se fuçar debaixo do tapete. Nem atrás da porta. Se quiser, pode até esperar uma hora em que eu esteja bem distraída e pode espiar pelo buraco da fechadura do meu quarto. Pensa que vai conseguir ver Bisa Bia? Vai nada...Sabe por quê? É que Bisa Bia mora comigo, mas não é do meu lado de fora. Bisa Bia mora muito comigo mesmo. Ela mora dentro de mim. E até pouco tempo atrás, nem eu mesma sabia disso. Para falar a verdade, eu nem sabia que Bisa Bia existia. (MACHADO, 2001, p.5).

Também, nessas primeiras linhas, o leitor pode entender como Machado utiliza do discurso de Isabel para apresentar uma das características mais evidente da garota: a imaginação apoiada no uso de uma linguagem que aproxima intuitivamente o leitor do enredo fantástico. É por meio do diálogo que Isabel passa a conhecer muitas coisas do passado, período em que a sua avó viveu, fazendo com que o desenvolvimento de sua personalidade seja permeado entre o antigo, o presente e o novo.

Ana Maria Machado se utiliza da fantasia e o contexto infantil para trazer à tona alguns dos diversos problemas sociais, muitas vezes questões que envolvem o preconceito com o universo feminino, retratado com cautela nos seus textos. No fragmento abaixo, ainda nas primeiras páginas do livro, podemos compreender como a autora apresenta aos leitores o contexto feminino do seu texto, por meio da apresentação de um personagem masculino na perspectiva da narradora-personagem:

[...] Mas quem vinha chegando era o Sérgio, e para mim, ele é uma pessoa muito especial, o garoto mais bonito da classe, o mais divertido, o que tem melhores ideias. Adoro quando ele vem conversar comigo. Tem horas que eu acho que a gente devia se casar quando crescer, porque eu tinha vontade de ficar o resto da vida olhando para ele, ouvindo o que ele conta, fazendo coisas para ele... e eu queria muito que ele conhecesse Bisa Bia : - Sérgio, olha só... Adivinhe de quem é esse retrato... – Não sei, mas é de alguém que eu conheço, deixa eu ver melhor. Ele olhou bem para o retrato e disse, de repente: - Ah, já sei! Claro! Como é que eu não vi logo? Também, com essa fantasia, você ficou tão diferente... É seu. Mas com essa roupa caipira não deu para reconhecer logo. [...] – Só que aqui no retrato você estava mais gordinha, mais bochechuda. Mas é claro que eu ia conhecer... E, vendo que outros meninos da turma vinham se aproximando, foi dizendo em voz alta: - Imagine se eu não ia conhecer em qualquer lugar do mundo essa sua cara de pastel. (MACHADO, 2001, p. 13 e 14).

O fragmento acima nos faz compreender o paralelismo existente entre a perspectiva feminina *versus* a perspectiva masculina que acentua a contraversão dos gêneros. Isabel deixa claro para o leitor sua visão sobre Sérgio, destacando seus interesses – o de casar; Sérgio aponta sentir carinho por Isabel no momento em que oferece atenção à menina, porém, ao perceber a proximidade de seus amigos, pronuncia em voz alta palavras que descaracterizam o afeto apresentado por ele inicialmente. Sérgio se dirige a Isabel com arrogância, enfatizando o fator culturalmente construído de que meninos não devem ser amigos de meninas, já que quanto mais apontar repugnância ao gênero oposto, mais ele será bem visto pelo círculo de amizade. Esse episódio dialoga com valores oriundos do modelo patriarcal, demonstrando que a obra em perspectiva possibilita a reflexão da misoginia que ainda perdura em nossa sociedade.

Em *Bisa Bia, Bisa Bel*, o diálogo imaginário, principal recurso estabelecido entre Isabel e Beatriz, apresenta a carga de ensinamentos comportamentais que a bisavó tenta transferir para sua neta. Inicialmente, é a própria Isabel quem determina o que irá proceder, isso nos dá sinais de que ela é uma criança emancipada, que interpreta fatos de acordo com a sua vontade e perspectiva.

- Bisa Bia, vamos brincar lá embaixo? Responder mesmo, ela não respondeu. Mas eu logo vi que ela estava louca para ir. Primeiro, porque quem cala consente. E depois, você precisava só ver como os olhos dela brilharam animados na hora em que ouviu falar que ia brincar. Já imaginou? Ela devia estar louca para sair um pouco, depois de ter ficado todo aquele tempo trancada no escuro, metida dentro de um envelope, dentro de uma caixa, dentro da gaveta, aquela história toda, feito a vida do gigante. Vai ver, era por isso que ela tinha ficado brincando de pique no pátio, correndo o vento, pulando janela, se escondendo na sala de aula. Era isso mesmo! Bisa Bia ia brincar comigo! (MACHADO, 2001. p.17).

A partir do momento em que o diálogo entre ambas as personagens começa a ser destrinchado no livro, percebemos, já na primeira “aparição de Beatriz”, sua crítica em relação às brincadeiras da menina e seu repúdio sobre o comportamento, como podemos observar em: “-Ah, menina, não gosto quando você fica correndo desse jeito pulando assim nessas brincadeiras de menino. Acho melhor quando você fica quieta e comportada num canto, como uma mocinha bonita e bem comportada.” (MACHADO, 2001, p.19). A resposta dada ao que Beatriz “diz” confirma o que foi exposto acima: Isabel, a protagonista, é uma criança emancipada, é independente – vale salientar que a aparição da mãe da menina é muito escassa, contribuindo para essa constatação – e consegue distinguir, baseada em sua constante formação de personalidade o que considera como certo e errado, fazendo com que os conselhos advindos de sua bisavó não sejam instituídos em sua educação comportamental:

- Sossega, Bisa Bia! Tanto cutuquei que ela acabou ficando quietinha, bem sossegada. Bem como ela achava que devia ser uma mocinha bonita. E eu pude então curtir minha brincadeira em paz, o quanto eu quis. Ela ficou tão bem-comportada que eu até esqueci dela. (MACHADO, *op.cit.*).

Machado cria Isabel com marcas que sustentam uma nova concepção da criança no contexto social. Elas não são mais submissas às vontades dos adultos e da escola, são seres capazes de designar os próprios desejos e não se submetem a incapacidade que por muitas vezes lhes são atribuídas. Essa formatação do ser criança que a autora expõe em *Bisa Bia, Bisa Bel* deixa explícito que se trata de um sujeito repleto de marcas da própria formação de identidade e o diálogo é a evidência dessa construção.

Sobre isso, Carvalho (2004) afirma que o texto de Ana Maria Machado assevera que essa fase vivenciada por Isabel – a pré-adolescência- é o momento em que sua mente está em “estágio de ebulição e seus sentimentos são colocados em cheque por ela mesmo a todo momento” (CARVALHO, 2004, p.73) facilitando, através da narrativa, a comunicação entre o conteúdo abordado e o público leitor, afinal há o reconhecimento e a adaptação de muitos fragmentos do texto com a vida real. Zilberman (2003) explica que o foco da história na criança acendeu outras mudanças: a ação tornou-se contemporânea, isto é, datada, e seu desenvolvimento apresenta o confronto entre o mundo do herói e o mundo dos adultos. A presença da criança na história possibilita, portanto, a aproximação do mundo fantasioso com o real sem excluir o ser adulto, mas afastando dele o caráter heroico e principal da narrativa, fazendo com que ele coexista à presença da criança.

No que compete à fantasia, linha que costura esta narrativa, Machado traz à tona, além da presença do diálogo, a capacidade da criança de criar estórias para contornar situações. Após perder a fotografia de sua bisavó, Isabel sabendo da pouca atenção que receberia de sua mãe, elabora um discurso para dizer que não estava mais com o presente que lhe foi concedido.

- E cadê o retrato? O que eu disse foi o seguinte – só que ela não prestou muita atenção, porque já estava indo ver outra coisa, minha mãe tem a mania de fazer isso, falar e não ligar para a resposta: - Sabe, mãe, aconteceu uma coisa muito interessante. Bisa Bia gostou muito de mim, da minha escola, dos meus amigos, do meu quarto, de tudo meu. Ela agora quer ficar morando comigo. [...] Eu guardei ela grudada na minha pele, junto do meu coração, muito bem guardada, no melhor lugar que tinha. E ela gostou tanto – sabe, mãe?- que vai ficar aqui para sempre, só que pelo lado de dentro, já imaginou? Também, era fácil, porque eu tinha corrido e estava suando muito, o retrato dela ficou molhado, colou em mim. Igualzinho uma tatuagem. Ela ficou pintada na minha pele. Mas não dá pra ninguém mais ver. Feito uma tatuagem transparente, ou invisível. [...] (MACHADO, 2001, p.21).

A história inventada por Isabel se torna essencialmente criativa por envolver a fantasia. A menina relata essa desculpa por saber que sua mãe tem essa “mania” de perguntar e não dar ouvidos a resposta. Machado, embora não apresente detalhadamente a mãe de Isabel, que além de ter seu nome omitido no texto, traz indícios de que é uma mulher que trabalha fora do lar, tem pouco tempo para se dedicar aos filhos, é independente, e essa postura também é ressaltada através da exclusão da presença do pai da protagonista, deixando implícito que se trata de um lar onde a mãe é a principal responsável. O trecho acima confirma, também, o desenvolvimento da criança através de suas próprias aventuras, receios e imaginações.

Destacamos, ainda, o seguinte fragmento:

[...] e saí pela rua assoviando, vestindo minha calça desbotada, calçada nos meus tênis, chutando o que encontrava pela frente. Bem moleca mesmo. Num instante estava encarapitada no muro, vendo aquela chata da Marcela, toda frosô, arrumada numa roupa de butique, fivela de florzinha no cabelo, falando mole, cheia de nhenhém, jogando sorrisos para o Sérgio. Ai, eu não aguento! Puxa, se eu não tivesse demorado tanto tempo na discussão com Bisa Bia, tinha chegado antes dela... (MACHADO, 2001.p.32).

O trecho acima confirma que Isabel assume gostar de ser moleca e se vestir como tal, diferentemente de Marcela, personagem secundário que reforça a caracterização da mulher que necessita de ajuda, este é o modelo de menina que Beatriz deseja para sua bisneta.

[...] - Vocês já viram como está cheio de goiaba no quintal de Dona Nieta? Pena que ela está viajando, nem dá pra a gente pedir, né? – Não faz mal – Disse o Sérgio -, ela sempre dá mesmo, a gente pode ir lá e pegar. Depois, quando ela voltar, é só contar. Já fiz isso uma vez e ela disse que podia. – Mas como é que vamos abrir o portão para entrar? E a garagem também está trancadinha – a voz de Marcela parecia um chorinho de neném, - Não vai dar... – Você vai de carro, é? Precisa de garagem? – perguntei. – Tem medo de cansar sua beleza, é? – É que Dona Nieta guarda na garagem aquela vara com um saquinho na ponta, para tirar goiaba – explicou Marcela. – E quem precisa de vara? A gente sobe na goiabeira... – foi dizendo o Sérgio. – E o portão? – Ué, pulamos o muro...- completei eu. – Eu não posso – explicou Marcela. – Mamãe disse para eu não me sujar, que ia estragar a roupa toda. E eu nem sei fazer essas coisas de moleque... (MACHADO, 2001.p. 33 e 34).

A oposição entre ambas personagens se torna nítida a partir do momento que Isabel mostra seu repúdio ao jeito de Marcela. Ao protagonizar essa cena com a colega, Isabel demonstra independência aos conceitos instituídos sobre como uma mulher/menina deve se comportar. E, através dos diálogos trocados, a menina constrói sua personalidade de maneira que suas convicções vão se moldando de acordo com as escolhas e interpretações que faz das situações que lhes acometem. Isabel, em seus momentos conflituosos, afirma e reafirma sua identidade “– Eu sou eu! Eu sou eu!” (MACHADO, 2001, p. 44) “Porque eu sou eu, ora.” (MACHADO, 2001, p.47), em meio a duelos vivenciados – ouvindo sua bisavó e bisneta – concordando por vezes, discordando por outras, até conseguir se autodefinir.

[...] É que eu também sou inventora, inventando todo dia um jeito novo de viver. Eu, Bel, uma trança de gente, igualzinho a quando faço uma trança no meu cabelo, dividido em três partes e vou cruzando uma com as outras, a parte de mim mesma, a parte de Bisa Bia, a parte de Neta Beta. E Neta Beta vai fazer o mesmo comigo, a Bisa Bel dela, e com alguma bisneta que não dá nem pra eu sonhar direito. E sempre assim. Cada vez melhor. Para cada um e para todo mundo. Trança de gente. [...] (MACHADO, 2001, p.62).

Nesse último trecho do livro, podemos considerar que a personagem principal consegue compreender o que se passa em torno dela e com as outras personagens coexistentes. A autoafirmação da menina como um ser independente precisou dessa “trança de gente” para poder entender qual o caminho deveria percorrer para alcançar a compreensão de sua identidade. Carvalho afirma que

A recorrência à memória de um tempo passado, materializada pela visão da personagem da bisavó Beatriz e, também, a projeção para o futuro de uma personagem que viverá um outro tempo, diferente daquele vivido pela menina Isabel, através da sua bisneta Neta Beta, possibilitam ao leitor uma tomada de consciência de seu momento histórico e também a percepção da mudança de valores no transcorrer do tempo. (CARVALHO, 2004, p.74).

É sobre essa mudança de valores no transcorrer do tempo que Ana Maria Machado pauta recursos narrativos para incitar o leitor a perceber que Isabel caminha para novas descobertas, para possíveis reflexões críticas sobre as situações vivenciadas e sobre os conselhos que recebe. É a partir desse ponto que o leitor pode acompanhar o que se passa com a personagem, da mesma forma que pode se reconhecer diante do que é revelado em *Bisa Bia, Bisa Bel*.

Quando eu começo a ficar muito moderna, muito decidida, a me sentir muito forte e muito capaz de enfrentar tudo, às vezes me dá uma “recaída de bisavó”, como Neta Beta chama. Quer dizer, quero denego, descubro que sou fraca numas coisas, tenho vontade de pedir colo e procurar alguém que me ajude, passasse a mão na minha cabeça e tome conta de mim um pouquinho. Não dá pra ser mulher maravilha. Pelo menos, não dá o tempo todo, sem fingir. Vou descobrindo que dentro de mim é uma verdadeira salada. (MACHADO, 2001, p.54)

Analisando o trecho acima, percebemos que ele nos apresenta que a identidade feminina é sempre cambiante, sujeita a contextos específicos da vida e do mundo interior. Ela é fluida e aberta, por isso, trata-se de um processo. Por este motivo, as recaídas de Isabel convivem com a experiência de se sentir moderna e forte, capaz de enfrentar tudo. No contexto da obra, é simbólico o fato da menina portar em si, mediante sua imaginação, dois modelos de mulheres (conservador x moderno). Isso aponta para o caráter múltiplo, descentrado do sujeito feminino: Isabel é o que consegue ser a partir destas duas referências que carrega consigo.

1.2 BEATRIZ

Beatriz, bisavó de Isabel, surge na vida da menina através de uma fotografia e passa a manter diálogos frequentes que envolvem ensinamentos sobre coisas antigas: móveis, bordados, comidas, vestuário e modelo comportamental adequado para meninas. Este último, além de ser o mais insistente no livro de Ana Maria Machado, é o critério utilizado pela autora para rememorar e criticar os métodos utilizados pela literatura tradicional para padronizar as crianças. Beatriz é formulada com características de delicadeza e fragilidade, fatores que recordam a particularidade de uma bisavó. É Bisa Bia que tenta mostrar para Isabel, personagem que destoa consideravelmente desse modelo frágil, o modo como “mocinhas comportadas” devem agir. É ela quem passa a maior parte do tempo aconselhando Isabel, tomando vida própria e se colocando como o adulto mais presente na vida da menina, já que a mãe da

garota ocupa pouquíssimo espaço na narração, decidindo, também, quais as ações de Isabel precisam mudar. Sobre a influência que a personagem Beatriz exerce sobre sua bisneta, Carvalho (2014) explica que

Os valores de um momento distante de seu tempo, vividos e defendidos por alguém que mantém com ela um elo sanguíneo, fazem com que Isabel se sinta enraizada em uma família, sendo ela responsável pela continuidade de uma história familiar. Por isso, ela precisa construir a própria identidade feminina, como fez sua bisavó, para poder sustentar a continuidade do processo que vai resultar na existência de outras pessoas, descendentes suas em um tempo futuro. (CARVALHO, 2014, p. 74).

É pela relação familiar que a menina mantém com Beatriz que a faz respeitar e considerar o que lhe é transmitido através do diálogo imaginário. Machado impôs em Beatriz uma carga de doçura que, além de acentuar o tom digno de bisavó, facilita o processo de ensinamento protagonizado a personagem Bia. Usando frases como “- Meu coraçãozinho, eu estou falando é para o seu bem... um dia, você vai crescer e vai me dar razão... Ou então: - Escute o que eu estou lhe dizendo, aprendi com a minha experiência...” (Machado, 2001, p. 30), Beatriz aconselha Isabel e a adverte com base em sua experiência que nos faz lembrar as dificuldades sociais do tempo em que viveu, especificamente, o período em que a submissão das mulheres em relação aos homens era mais pontual.

Isabel confronta indiretamente o que não concorda, chegando a responder algumas vezes o que Beatriz lhe diz: “- Por isso mesmo, ué, se eu não puder fazer a minha própria experiência, como é que eu vou aprender? – bem que eu respondo às vezes.” (Machado, 2001, p.30). De acordo com o posicionamento de Isabel, observamos a procura pela sua própria formação enquanto sujeito, excluindo parcialmente Beatriz de suas decisões, sendo capaz de se firmar por suas próprias experiências. A discordância é um sinal de que Isabel está em processo de amadurecimento e que já consegue distinguir o que lhe é pertinente ou não. O trecho abaixo nos mostra que, algumas vezes, Beatriz consegue convencer Isabel.

Meninas que assoviam e galinhas que cantam nunca têm bom fim... – Pois fique sabendo, Bisa Bia, que toda galinha que eu já vi é galinha que canta. – Pois fique sabendo, Isabel, que todas elas acabam na panela. É ou não é? Provavelmente, é. Tive que concordar. [...] Fui começando a discutir e de repente percebi que Bisa Bia já tinha me enrolado de novo, ela é uma danadinha. Quer dizer, consegui o que queria: eu tinha parado de assoviar e já estava prestando atenção na conversa dela. (MACHADO, 2001, p.31).

Desse ponto de vista, percebemos que Beatriz tem grande influência sobre Isabel. Ela consegue manipular o seu discurso para conseguir que a bisneta siga o que acha correto, muito embora a menina não concorde com a opinião da bisavó. O que Beatriz deseja para sua bisneta é que ela se comporte delicadamente, ou melhor, que Isabel se torne o que Beatriz era. Essa tentativa de transferência de valores para Isabel é uma maneira de dar continuidade à tradição, mas essa transferência acontece parcialmente ao passo em que a bisneta vai conhecendo o contexto de anos atrás e compreendendo que esse não é adequado ao seu conhecimento do universo feminino. Ana Maria Machado apresenta, em um momento do seu livro, a personagem de Sérgio, um dos poucos personagens masculinos que aparecem na obra, mas que possui o intuito de reforçar o feminino. Isabel enxerga nele um futuro amoroso apontando reflexos na idealização de uma vida estável:

Num instante estávamos subindo na goiabeira. Lá em cima, depois de devorarmos as primeiras goiabas, Sérgio me olhou de novo e disse: - Puxa, Bel, você é a menina mais corajosa que eu já conheci! Fiquei quieta, o coração batendo forte. Ele continuou: - E você sobe em árvore feito um menino. [...] – Você é mesmo a menina mais legal que eu já conheci, não é feito essas bobonas por aí, que parecem que vão quebrar a toa. Tem horas que eu tenho vontade de casar com você quando crescer. Pelo menos, assim meus filhos não iam ter uma mãe chata feito tantas que têm por aí. Eu ainda nem tinha recuperado do susto de ouvir isso, quando o Sérgio fez um carinho no meu cabelo e me deu um beijo! Aí, pronto, meu coração pulou tanto que eu perdi o equilíbrio. Vi que ia cair, tentei agarrar o galho, agarrei o Sérgio e caímos juntos. Morrendo de rir, enquanto nos abraçávamos e o Rex nos lambia, na maior confusão. Mas foi também me dando uma vontade de chorar de felicidade. Achei que não podia dar a ninguém esse gostinho de me ver chorar, nem a ele, nem a Bisa Bia, nem a Marcela [...]. (MACHADO, 2001, p.36,37 e 38).

Os trechos acima confirmam a idealização da menina acerca da estabilidade de vida através do casamento, o que também é desejado pelo menino que cogita a possibilidade de ter filhos. Porém, o que é mais relevante nesse trecho é o pensamento de Sérgio a respeito de meninas “bobonas que parece que vão quebrar à toa”. O personagem masculino destaca o seu interesse por uma mulher que possui uma postura mais independente e que é, conseqüentemente, “a mais legal”. Essa caracterização dada por Sérgio discorda do discurso de Bisa Bia que tenta aconselhar a menina a agir de forma frágil e delicada no momento em que ele começa a elogiar Isabel:

- Viu só? Ele acha você parecida com um menino. Homem não gosta disso. Agora ela fica pensando que você é moleque igual a ele e vai levar uma goiaba de presente para aquela menininha bem arrumada e penteada que está esperando quieta na calçada... Finge que se machuca, sua boba, assim ele te ajuda. Chora um pouco, para ele cuidar de você. (MACHADO, 2001, p.36 e 37).

Beatriz tenta conduzir Isabel manipulando a menina com base nos sentimentos dela em relação a Sérgio. Essa estratégia da bisavó poderia suscitar algum resultado se Isabel não possuísse um ideal já definido sobre seu comportamento. A maneira como Beatriz pensa está diretamente relacionada com a visão patriarcalista de como educar mulheres, já que para este contexto as que são tidas como adequadas para a sociedade são aquelas que seguem os modelos comportamentais submissos.

As intervenções da bisavó na vida de Isabel não ficam meramente no discurso. Desse modo, a fim de fazer com que a menina apresente um perfil fragilizado para que Sérgio possa ajudá-la, trazendo à tona as características do perfil submisso da mulher, a bisavó retira os lenços de papel da bolsa da garota para que, quando necessitasse, Sérgio pudesse oferecer algum apoio, elaborando um possível contexto que provocaria, talvez, ma atitude cavalheiresca típico de homens do seu tempo. O que a bisavó não contava era com o perfil de Sérgio na pré-adolescência: que esnoba a presença de uma menina quando está na presença dos amigos, para não deixar transparecer a simpatia pelo gênero oposto. Sérgio já demonstrou esse afastamento na presença dos amigos e, nesse episódio do lenço, o amigo dele, Fernando, fez o mesmo: “- Não adiantou nada você em casa todos esses dias, hem, Bel?...Não deu tempo nem para tomar banho. Olha só pessoal, que cara mais suja de meleca...” (MACHADO, 2001, p.42). Todos os meninos riram de Isabel, inclusive Sérgio, provocando uma cena constrangedora para a menina além da irritação, já que Sérgio age diferente quando está a sós com Bel, levando Beatriz ao arrependimento, é o que podemos perceber no seguinte trecho:

Os rapazes do meu tempo eram muito diferentes, mais cavalheiros... Entendi que eram mais cavaleiros e não sabia o que isso tinha a ver com a situação: - Pra que é que alguém precisava andar bem de cavalo numa hora dessas, Bisa Bia? - Não, eu disse cavalheiros, quer dizer, gentis, educados, solícitos com as damas... Se eu deixasse cair um lenço perto de um namorado, ele logo pegava e vinha trazer para mim com todo cuidado... Comecei a desconfiar do que poderia ter acontecido com meus lenços sumidos: - Bisa Bia, você andou querendo me ajudar, foi? Dessa vez ela ficou bem silenciosa, como se nem tivesse ouvido minha pergunta. Tive que insistir e esperar um tempão até que ela comentasse, como quem não quer nada: - Também, usar papel como se fosse lenço, não pode dar certo. Meus lenços eram de linho ou de cambraia, engomadinhos e tinham rendas e bordados. Insisti furiosa: - Não desconversa, Bisa Bia. Podiam ser mais bonitos, mas os de papel são mais higiênicos. E não é isso o que me interessa. Só estou querendo saber se foi você que deixou cair meus lenços. Ela confessou, toda triste: - Fui eu sim, querida, com a melhor das intenções. Eu não podia imaginar que fosse acontecer uma coisa dessas. No meu tempo... Aí estourei: - Não me interessa o seu tempo! Quando é que você vai entender que hoje em dia tudo é muito diferente? Eu sou eu, vivo no meu tempo, e quero fazer tudo o que tenho vontade, viver minha vida, sacou Bisa Bia? Eu sou eu, ouviu? (MACHADO, 2001, p. 42,43).

Por vezes, Beatriz causa em Isabel emoções e situações que fogem do controle emocional da menina. Vale ressaltar, ainda, que embora não aceitando os conselhos de Beatriz, Isabel não os discrimina. A menina respeita o que Beatriz propõe e não condena a personagem, por isso, ela entende que se trata de outro contexto e alguns conselhos de Bia podem ser deixados de lado. Para Cademartori (1992),

A consciência reflexiva provoca uma coincidência do sujeito consigo mesmo, decorrendo disto a concepção de sujeito como agente absoluto – ele é o ponto de partida de seus atos. A consciência é caracterizada como o plano absoluto, o ser se identifica com o pensar e o pensar com a consciência, não há ruptura do sujeito, nem determinação que o transcenda. A possibilidade de o sujeito coincidir consigo mesmo valida a estratégia da adequação e da conformação do sujeito àquilo que lhe for ensinado. (CADEMARTORI, 1992, p.43).

Conforme a autora, é o sujeito quem toma as decisões, é ele próprio o ponto de partida de suas atitudes por meio de seu pensamento consciente e esse pensar reflete naquilo que ele deve aceitar ou se conformar com o que lhe é transmitido. No livro de Machado esse é o ponto crucial dos monólogos de Isabel. Os ensinamentos que sua bisavó tenta transmitir só são aceitos pela menina quando ela os considera pertinentes, porém o que não pode ser instituído conforme as reflexões da própria menina. Embora estes ensinamentos não sejam desconsiderados pelo fato de Bel perceber que são adquiridos da experiência de sua bisavó, não são instituídos em sua educação pela consciência individual e reflexão que Isabel adquire através da sua maturidade e da própria construção de identidade.

A autora de *Bisa Bia, Bisa Bel* apresenta outra personagem, Neta Beta, para enfatizar a nova formação da mulher por meio de outra voz, desconstruindo o que Beatriz tenta passar para Isabel.

1.3 NETA BETA

A personagem de Neta Beta surge no livro como a bisneta de Isabel intervendo no diálogo existente entre a bisavó Beatriz e a menina. Beta assume uma postura que é oposta a de Beatriz, divergindo diretamente das ideias apresentadas pela bisavó e contribuindo, também, para que a narradora-personagem construa sua própria identidade. A bisneta de Isabel se caracteriza como uma menina autônoma e representa a posição da mulher do futuro, construindo, portanto, a trilogia temporal existente no livro de Machado: o passado, presente e futuro. Para Carvalho, “Ela se mostra emancipada e decidida, atitudes que Isabel almeja em sua luta por mudanças no modo de ver as mulheres” (Carvalho, 2004, p.77). É na voz de Beta que Isabel apoia o seu discurso, mas nunca desmerecendo as experiências de Beatriz.

- O que é feio não é um assovio. É uma menina assoviando, uma mocinha que não sabe se comportar e fica com esses modos de moleque de rua. Pronto! Pra que é que ela foi dizer isso? Bem nesse momento, parecia que tinha uma voz dentro de mim, bem fraquinha, mas bem nítida, me dizendo assim: - Faça o que você bem entender! Não deixe ninguém mandar em você desse jeito. Era justamente o que eu queria ouvir. (MACHADO, 2001, p.32).

Desde a primeira aparição da voz de Neta Beta percebemos o apoio que Isabel dá a menina. Ao dizer “Não deixe ninguém mandar em você” notamos a intensidade de autonomia e independência que essa personagem possui e o quanto Isabel concorda ao ouvir: “- Não finge nada. Se ele não gosta de você do jeito que você é, só pode ser porque ele é um bobo e não merece que você goste dele. Fica firme. Preferi esse conselho. Não estava entendendo nada dessa voz, quem seria? Mas fiquei firme.” (MACHADO, 2001, p.37). Nesse trecho, é nítido que Beta se opõe às opiniões de Beatriz – que pediu para Isabel fingir-se de frágil para chamar a atenção de Sérgio– e Isabel concorda com essa segunda voz ainda desconhecida que utiliza um discurso mais altruísta e sem receios.

- Bisa Bia, a senhora me desculpe, mas não é nada disso. Bel não precisa fingir para ele. Aliás, ninguém tem nada que fingir para ninguém. Se ela estiver com vontade de falar com alguém, vai lá, ou telefona, e fala. Pronto. É tudo tão simples, para que complicar? – Isso mesmo – concordei, animada. A voz continuou, agora falando comigo: - E você aí, deixe de ser boba, perdendo seu tempo, espetando agulha num pano, só para agradar um bobalhão que ri de você, só para bancar a menininha fina. Para que fingir? Tem horas que não dá mesmo para fingir. Largue isso e vá fazer alguma coisa útil. (MACHADO, 2001, p.49).

No trecho acima, quando Neta Beta fala com Isabel usando palavras e argumentos, define a menina que está aprendendo a bordar como alguém que está se preparando para agradar o menino que ri e faz zombarias dela, além de estar perdendo tempo com algo inútil. Além disso, Neta Beta defende o direito da mulher de procurar alguém quando quiser e de zelar por sua personalidade. Essa é a primeira vez que Isabel não gosta do que ouve de Beta e revida:

Foi a vez de me chatear com ela: - Não se meta onde você não é chamada. Nem sei quem você é, e fica aí dando palpite na minha vida. Pois fique sabendo que eu não estou perdendo tempo nenhum, estou descobrindo que eu gosto muito de bordar, como gosto de patinar, de ler, de dançar, de ver televisão, de ir à praia, de brincar na calçada, de fazer um monte de coisas... e não estou fazendo isso para agradar ninguém. Só a mim mesmo. Pensei mais um pouco e acrescentei: - Também não tenho muita certeza se o Sérgio é um bobalhão. Às vezes, acho que a bobalhona sou eu, que gosto dele. Às vezes, acho que nós dois somos mesmo um pouco bobos. Todos dois. E, outras vezes, acho que nenhum dos dois é bobo, é só um jeito de ser, ainda não tenho certeza de nada. E tem mais: não quero saber de gente que se mete na vida dos outros sem dizer quem é. Afinal, que é que você quer? (MACHADO, 2001, p.50).

Isabel revida o posicionamento de Neta Beta por ser rude com ela e com Beatriz e por dar palpites sem ao menos se apresentar. Além de tentar controlar o que Beta pronuncia, Isabel oferece ao leitor indícios de sua maturidade de opinião acerca de comportamentos. Ao citar as brincadeiras que mais gosta, Isabel passeia entre aquelas que são estereotipadas como femininas: dançar, bordar, e aquelas que são consideradas como masculinas: patinar, brincar na calçada, deixando claro que ela foge das restrições de gêneros estabelecidas pela cultura.

Tanto Beatriz quanto Neta Beta são fundamentais para que Isabel se firme com independência, se autoconheça e compreenda o processo de formação pelo qual está passando. Carvalho (2004, p.79) explica que as intervenções que Isabel sofre por meio dessas personagens femininas, que se situam através de um elo de gerações, são decorrentes do devaneio da menina e que apontam para a busca da identidade da mulher que está apenas se iniciando em Isabel que é pré-adolescente. É em sua imaginação que

Bel enfrenta as ideias advindas de sua bisavó e bisneta e se impõe sempre que os conselhos que lhes são passados não correspondem com sua expectativa. Dessa forma, sabendo que o posicionamento de Beatriz é diferente de Neta Beta, cabe a Isabel lidar e amadurecer com os ensinamentos que são transmitidos:

– E então, um pouco de mim vai ficar para sempre morando dentro de você...
– Junto comigo? – quis saber Bisa Bia. – Será que tem lugar? – Tem que ter – confirmou Neta Beta. – E, pelo jeito, a gente vai discutir um bocado. Confesso que eu estava gostando tanto da ideia que bati palmas. – Mas temos uma coisa em comum, minha querida – percebeu logo Bisa Bia. – Nós duas gostamos muito, muito de Bel, e só queremos o bem dela. – Isso é verdade – disse Neta Beta. – Mas os nossos palpites são tão diferentes... Como é que ela vai saber quem tem razão? Essa é uma coisa, por exemplo, que Neta Beta tem toda a razão. Impossível saber sempre qual o palpite melhor. Mesmo quando eu acho que minha bisneta é que está certa, às vezes meu coração ainda quer porque-quer fazer as coisas que minha bisavó palpita, cutum-cutum-cutum, com ele... Mas também tem horas em que, apesar de saber que é tão mais fácil seguir os conselhos de Bisa Bia, e que nesse caso todos vão ficar contentes com o meu comportamento de mocinha, tenho uma gana lá de dentro me empurrando para seguir Neta Beta, lutar com o mundo, mesmo sabendo que ainda vão se passar muitas décadas até alguém me entender. Mas eu já estou me entendendo um pouco – e às vezes isto me basta. (MACHADO, 2001, p.53).

Neste fragmento, entendemos que Isabel já está mais madura no processo de construção de sua identidade e compreende que é ela quem deve determinar o que é melhor para sua vida. Sendo assim, esse elo entre o passado, o presente e o futuro, representado pela geração histórica de uma família, formam uma corrente para ajudar e apoiar Isabel em suas decisões. A bisavó Beatriz é fundamentada em estratégias que apresentam o tradicional, a bisneta Isabel destaca a necessidade da independência, em busca de firmar sua identidade e Neta Beta apresenta a mulher do futuro, ainda mais independente.

Com base nessa perspectiva, já nas últimas páginas de seu livro, Machado destaca a presença de um casal de gêmeos que, embora crianças são totalmente independentes.

- Que mais? Eles não tem empregada, porque a família mesmo é que faz tudo, eles preferem assim, já imaginou? Dificil imaginar, num primeiro momento. Claro, a gente sabe que tem gente que não tem empregada porque não pode. Mas porque prefere? Aí ouvi a voz de Neta Beta: - Grande coisa! Um espanto é essa gente que não sabe fazer nada sem empregada... Deus me livre de ser patroa de alguém... Esse tempo já ficou muito pra trás... Mas como Adriana não ouviu, continuou: - A mãe e o pai trabalham fora, e os gêmeos preparam o almoço deles sozinhos, fazem a cama, tudo isso... - A gêmea, você deve estar querendo dizer... Como é que ela se chama? - Maria, e ele é Vítor. Mas são os dois mesmo que fazem. O Vítor sabe cozinhar, Bel. E Maria sabe consertar tomada. Aliás, ela sabe consertar um monte de coisas. Outro dia até trocou a corrente da bicicleta do Fernando, se eu não visse não acreditava. Todo mundo está adorando os dois, são uns amigões... Neta Beta disse: - Grande coisa! Eu também sei consertar mil coisas, tenho banca de carpinteiro, adoro mecânica... (MACHADO, 2001, p.55 e 56).

A descrição das características dos gêmeos chama a atenção de Isabel por representarem uma realidade ainda distante da narradora, mas que se aproxima a de Neta Beta. A cultura e educação recebida por Maria e Vítor evidenciam uma mentalidade que cultiva a independência na educação de ambos. Menino que cozinha e menina que conserta corrente de bicicleta ainda não são coisas comuns para o universo Isabel, mesmo possuindo um pensamento menos estereotipado sobre questões de gênero em relação ao da sua bisavó. No entanto, Beta considera comuns às atitudes dos gêmeos, pois sua realidade e sua educação foram enveredadas para pensar assim.

A narrativa de Machado, que aproxima o universo da personagem com o dia-dia do leitor, pode proporcionar o reconhecimento da sequência dos fatos descritos: brincadeiras, conflitos, paqueras, sala de aula. Esse reconhecimento advém da linguagem utilizada pela autora, assim como do reflexo que o leitor pode ter em relação a Isabel, fazendo com que a narrativa o envolva. Também, as dificuldades e os ensinamentos que Bel enfrentou podem possibilitar uma postura diferente em meio às situações que os leitores devem vir a passar.

Portanto, consideramos que o livro de Machado apresenta discussões atuais e necessárias, e que a leitura dessa obra literária pode formar leitores críticos e solidários, ampliando o seu acervo cultural e do seu meio social, como, por exemplo, a compreensão do universo feminino nos dias atuais e a construção da identidade de gênero. O próximo capítulo desta dissertação, portanto, irá abordar um percurso acerca das teorias feministas e de como a literatura, por meio do livro *Bisa Bia, Bisa Bel* (1981), pode contribuir para a compreensão da identidade de gênero e a sua abordagem no contexto escolar através da ótica da Estética da Recepção.

CAPÍTULO II

“Que nada nos defina, que nada nos sujeite. Que a liberdade seja a nossa própria substância”. (Simone de Beauvoir).

2. CAMINHOS DO FEMINISMO E SUA ABORDAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR A PARTIR DO LIVRO “BISA BIA, BISA BEL”

A escola, como ambiente propício para a formação de sujeitos, deve incluir discussões que vinculem os valores sociais e culturais às experiências humanas individuais dos alunos e alunas. Assim, ao abordar temas presentes em nossa sociedade através da literatura infanto-juvenil, espera-se contribuir para a formação de sujeitos, capazes de fazer leituras que alcancem as esferas do texto literário. Assim, este leitor poderá compreender a criação artística e, através dos recursos narrativos, também poderá se identificar com o contexto abordado no livro, personagens e situações. Dessa forma, por meio da pluralidade cultural, a literatura na sala de aula pode ser um espaço favorável para a abordagem de temas que se fazem constantes na vida do aluno e da aluna, contribuindo, assim, para sua formação enquanto sujeito plural e social.

Essa concepção nos permite compreender os processos sociais vivenciados pelos estudantes que dão base para a sua formação como sujeitos imersos em uma determinada sociedade que, ainda, é demarcada por uma cultura patriarcal que institui uma concepção binária de gênero: o universo masculino e, o outro, o universo feminino, um sendo excludente do outro.

Para debater sobre este tema, o presente capítulo percorre um caminho da historicidade do feminismo, discutindo o conceito de gênero e identidade, bem como o gênero no espaço escolar a partir da literatura.

2.1 – PERCURSOS DA HISTORICIDADE FEMINISTA

O papel da mulher na sociedade atual guarda relação com o de algumas décadas atrás, apesar do evidente avanço na esfera privada e pública. A tradição preservava uma perspectiva em que a mulher não possuía direitos sobre os seus próprios bens ou do seu marido, assim como eram excluídas do campo de trabalho e do direito ao voto. Além disso, cultivava-se uma ideia rígida de mulher e de funções femininas: a dona do lar que

tem o papel de organizar a casa e cuidar dos filhos, gerindo também os seus escravos/empregados. Santos (2009) explica que

Tudo indica que as relações entre os sexos eram, antes de tudo, relações de poder, e marcaram a história feminina, visto que as poucas mulheres que se permitiam alguma iniciativa que vislumbrasse horizontes de atuação fora dos limites domésticos encontravam sérios obstáculos para concretizar seu intento. Medidas de proteção em relação às mulheres tinham um único objetivo: mantê-las distantes do mundo do trabalho, para se dedicarem, exclusivamente, à perpetuação da espécie, cuidando da prole e do lar. (SANTOS, 2009, p.159).

Conforme as leituras realizadas nos textos de Siqueira (2015) e Pinto (2010), cerca de 300 anos após as ideias advindas do Iluminismo, é que as mulheres começaram a ser inseridas no campo de trabalho, mas em condições desfavoráveis em relação aos homens. No entanto, como método de afastá-las do âmbito do trabalho, normas foram instituídas para que as mulheres se tornassem totalmente submissas e que seus posicionamentos fossem omitidos, já que não tinham direito à voz.

Ao longo do tempo e depois de grandes lutas feministas, sobretudo, nos anos sessenta e setenta, as mulheres lutaram para conquistar autonomia e independência, colocando em xeque as desigualdades entre o gênero masculino e feminino, em prol da igualdade definida por Joan Scott (2005, p.15) como “um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente.”.

Para compreender efetivamente o movimento feminista, é fundamental fazer um percurso histórico sobre a luta e o porquê das reivindicações das mulheres. Para isto, discutiremos sobre as ondas feministas que tiveram suas conjunturas e pensamentos definidos na Europa e nos Estados Unidos a partir do século XIX.

A primeira onda feminista ocorreu durante o século XIX. Nela, as mulheres buscavam direitos para alcançar a igualdade com os homens por meio da educação e de uma relação mais simétrica no casamento. Essas reivindicações iniciaram já no início da modernidade, configurando um cenário próprio. É possível perceber que desde o Renascimento, já houve uma mudança de pensamento na esfera política e, também, na educação, e as mulheres foram acompanhando estas mudanças. Mas, sobretudo, foi durante o Iluminismo que se abriu espaço para esta discussão, pois foi neste período que o pensamento burguês de igualdade foi vinculado aos ideais da Revolução Francesa (Igualdade, Liberdade e Fraternidade). Foi através deste discurso que as mulheres começaram a se pensar como sujeitos iguais e sobre a sua condição dentro daquela

sociedade. Este fato corroborou para que elas participassem ativamente da Revolução, tanto teoricamente com o pensamento iluminista, como ativamente, na linha de frente da batalha.

Porém, com o fim da Revolução Francesa, a publicação do documento “Direitos do homem e do cidadão” destacava que os direitos são conquistados pelos homens, para os homens, excluindo as mulheres desse processo, ou seja, elas não foram consideradas como sujeitos de direito e, então, passaram a requerê-los também. Aqui, vale ressaltar a importância de mulheres deste período que participaram ativamente da Revolução e questionaram a exclusão das mulheres, como Olympe de Gouges, francesa, que escreveu um documento de reivindicação intitulado “Os direitos das mulheres e das cidadãs” (1791) e Mary Wollstonecraft, inglesa, que redigiu o documento “Reivindicação dos direitos da mulher” (1792). Tais documentos foram publicados, no entanto, os objetivos e direitos descritos neles não foram conquistados. Apenas no século XXI, é que as mulheres conseguiram se organizar e realizar, de fato, um movimento feminista, conhecido como o Movimento das Sufragistas. No Brasil, destacamos Bertha Lutz que foi a principal figura do sufragismo no país e, posteriormente, Nísia Floresta, primeira educadora feminista brasileira que teve o seu primeiro livro intitulado “Direito das mulheres e injustiça dos homens” (1832).

Tais movimentos, no início, foram pacíficos e não obtiveram muitos resultados, além de sofrerem ridicularizações pelos homens. Ressentidas e almejando a conquista de direitos, passaram a requerer de forma mais ostensiva uma maior visibilidade, realizando campanhas na rua e chamando atenção da população para a causa.

Nos Estados Unidos, as reivindicações das mulheres primavam a igualdade de direitos, sobretudo, a conquista do direito ao voto. Para isto, o movimento de mulheres se integrou ao movimento dos homens lutando, lado a lado, pelo abolicionismo e, também, pela conquista de direito das mulheres. No entanto, o movimento abolicionista teve mais sucesso do que o das mulheres.

Neste mesmo cenário, aconteciam grupos de discussões entre mulheres e, em uma destas conferências, uma ex-escrava, Sojourner Truth, fez um discurso hoje muito conhecido que evidenciou que as demandas entre as mulheres brancas sobrepõem as das mulheres negras, pois estas são tratadas pela sociedade como diferentes. Em seu discurso, Truth ressaltou o paradoxo masculino: a mulher é sexo frágil, porém, quando se trata de uma negra, ela deixa de ser. A compreensão ajudou a compor o que, mais tarde, deu origem ao movimento feminista negro.

A primeira onda feminista, então, se deu, principalmente, através de mulheres brancas da classe média e de elite, com a necessidade da conquista de direitos iguais, tanto no campo da educação, quanto na busca pelo direito ao voto.

Opondo-se a esta classe de mulheres, havia, também, as demandas das mulheres da classe trabalhadora, as proletárias, que tinham seu salário desigual em relação ao dos homens dentro das indústrias e, a partir disso, deram origem a um movimento socialista/operário. Alguns nomes como Flora Tristan, que se situava no socialismo utópico, Clara Zetkin e Alexandra Kollontai, que tinham uma visão marxista, foram de grande importância para a formação do pensamento do movimento operário e feminista, como também partiu destas a ideia de instituir o dia internacional da mulher.

A segunda onda feminista ocorreu entre 1960 e 1980. Neste período, os direitos das mulheres, perante a lei, já tinham sido conquistados em quase todos os países, porém, muitos deles não foram colocados em prática. O seu objetivo era buscar compreender acerca da existência e continuação da submissão das mulheres. Nesse sentido, a segunda onda possuía uma perspectiva de compreender o universo feminino, questionando se elas eram naturalmente inferiores aos homens e qual a concepção de ser mulher.

Na França, embora escrito em 1947, o livro *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, ressurgiu no contexto feminista da segunda onda, fomentando discussões que posteriormente foram melhores sistematizadas e aprofundadas com os estudos de gênero. Nele, Beauvoir discute por que motivo o mundo se constituiu no androcentrismo (perspectiva masculina); Nos Estados Unidos, Betty Friedan, uma dona de casa, questiona a essência feminina americana como sujeito presa ao lar, denominando a *Mística Feminina*, que investiga por que as mulheres são colocadas como misteriosas, intuitivas, com instinto submisso, mais próxima à natureza e o motivo de não conseguirem transcender à cultura.

Nesta época, a grande massa da sociedade dos Estados Unidos estava interessada em promover a vida doméstica, representada, principalmente, pela venda e consumo de eletrodomésticos. Esta visão estadunidense está ancorada no sistema patriarcal que objetivava retirar a mulher da vida pública depois da segunda guerra mundial. Para Friedan, por causa dessa mística, as mulheres começaram a sofrer com doenças de ansiedade, depressão, etc.. Também os Estados Unidos, Carol Hanisch busca proporcionar reflexões às mulheres sobre as questões que o país estava vivenciando na época dos anos 60 e 70 (o movimento de contracultura, pacifista, contra a guerra do

Vietnã) relacionando-as com as demandas das mulheres dentro destes movimentos. Porém, ela percebeu que os homens são beneficiados pelo patriarcalismo e, com isso, criou o Movimento Feminismo Radical, constituído apenas de mulheres, pois, para os homens, as demandas delas são tidas como secundárias. Esta feminista também trouxe o questionamento de que as opressões sofridas em casa são iguais para todas e, por isso, “o pessoal também é político”.

A terceira onda feminista ocorreu a partir de 1990. Nesse período, as feministas chegaram à conclusão de que não há uma categoria universal de mulher, visto que os sujeitos femininos são atravessados por outros aspectos – classe, etnia, sexualidade, raça, etc – e, por este motivo, precisam de demandas específicas. Com isso, originam-se com maior força o Movimento Negro, o Movimento de Mulheres e Homens Trans, Movimento das Lésbicas etc. É, também, a partir deste período, que as teorias feministas passam a ter uma leitura pós-estruturalista⁵, principalmente, em concomitância com as teorias de Foucault e Derrida.

Discutir sobre as ondas feministas é necessário para compreendermos que as reivindicações das mulheres buscam, primordialmente, a igualdade de direitos. Embora sejam lutas que ganham forças com o passar dos anos, é inegável que ainda há muito que ser exigido e muitos direitos a serem colocados em prática. Nossa sociedade é, ainda, configurada por um discurso patriarcal que está presente em muitas atitudes de homens e, também, de mulheres. Mesmo com alguns direitos já alcançados, este discurso tem a tendência de oprimir as mulheres, silenciá-las, torturá-las, assassiná-las. As abordagens teóricas sobre o feminismo discutidas neste tópico procuram compreender o papel social da mulher e os reflexos de uma submissão historicamente imposta.

Quando Scott (2005) fala sobre igualdade afirma que “é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração.” (SCOTT, 2005, p. 15). Partindo desta premissa de reconhecimento da

⁵ Louro, Felipe e Goellner (2013) explicam que a leitura do feminismo pós-estruturalista se fundamenta em teorizações de Michel Foucault e Jaques Derrida, dando ênfase na discussão de gênero considerando a centralidade da linguagem em seu sentido amplo como “*locus* de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder.” Segundo as autoras, “as abordagens feministas pós-estruturalistas se afastam daquelas vertentes que tratam o corpo como uma entidade biológica universal” e teorizam-no como “um construto sociocultural e linguístico, produto e efeito das relações de poder.” (LOURO, FELIPE e GOELLNER, 2013, p.18).

diferença, podemos refletir acerca da desigualdade presente na relação entre homem e mulher e o como essa desigualdade é herança de um modelo cultural e social.

Simone de Beauvoir (1970), ao escrever *O segundo sexo*, com base na filosofia Existencialista, se opõe ao Essencialismo – linha filosófica grega – que consistia em ver o mundo através da essência. Para Platão, cabe a nós, sujeitos, buscarmos a verdade que já existe e essa verdade é a essência. O Existencialismo, com base na teoria darwinista, propõe que não há essência em nada, pois as coisas estão em constante devir, em movimento. Nessa relação de oposição de teorias, Sartre diz que “A existência precede a essência”, e é nesta perspectiva de que o homem se cria e depois constrói a sua essência é que Beauvoir redige o seu livro. Em seu primeiro capítulo, “Fatos e Mitos”, a autora questiona os pensamentos da Biologia, da Psicanálise e do Materialismo Histórico. No que compete à biologia, a autora feminista não nega a natureza, porém diz que isso não é suficiente para explicar a causa da subordinação feminina na sociedade, a sua permanência na vida doméstica, privada e sem possibilidade de transcender por meio da cultura. Nesse sentido, Beauvoir (1970) assevera que

A mulher tem ovários, um útero; eis as condições singulares que a encerram na sua subjetividade; diz-se de bom grado que ela pensa com suas glândulas. O homem esquece soberbamente que sua anatomia também comporta hormônios e testículos. Encara o corpo como uma relação direta e normal com o mundo que acredita apreender na sua objetividade, ao passo que considera o corpo da mulher sobrecarregado por tudo o que o especifica: um obstáculo, uma prisão. "A fêmea é fêmea em virtude de certa carência de qualidades", diz Aristóteles. [...] A humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si mas relativamente a êle; ela não é considerada um ser autônomo. [...] Ela não é senão o que o homem decide que seja; daí dizer-se o "sexo" para dizer que ela se apresenta diante do macho como um ser sexuado: para êle, a fêmea é sexo, logo ela o é absolutamente. A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro. (BEAUVOIR, 1970, p. 10).

Segundo Beauvoir, a mulher é definida em relação ao homem, não se caracterizando como um ser autônomo, pois o próprio homem é quem determina o que ela deve ser. Assim, a mulher é concebida como o Outro, papel que a coloca como uma singularidade da espécie humana. Dessa forma, podemos refletir e questionar por que o homem também não pode ser considerado uma singularidade assim como a mulher o é.

Neste ponto de vista, podemos retomar a ideia do androcentrismo, o pertencimento do mundo aos homens. Um dos problemas que podem explicar a submissão feminina pode ser o fato de que os homens construíram o mundo com a sua

própria perspectiva, colocando-os como o essencial (Sujeito) e a mulher como inessencial (Objeto). Essa constituição nos remete a tentativa de se tornarem sujeitos de direito, buscando superar a opressão que tem base histórica, por meio da igualdade salarial, legalidade do aborto, sexualidade feminina. Para Beauvoir, as mulheres são, de fato, inferiores, mas não por questões de natureza, nem de essência, mas por uma construção social. Desse modo, pensar em uma construção social feminina equivale compreender como os processos e experiências vividas constituem a existência da mulher na sociedade. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas compreender que a diferença não pode servir como pretexto para a construção da desigualdade de gênero. Acerca dos movimentos de 60 e 70, Carson (1995) afirma que

Apesar da enorme diversidade de necessidades e pontos de vista que formaram o movimento e ainda prevalecem no pensamento feminista, o que permitiu ao movimento dos anos sessenta e setenta ter sua enorme difusão e sua atual permanência foi o acordo geral sobre alguns pontos: que as mulheres vivem sujeitas a um sistema de discriminação pelo fato de pertencer a um sexo; que elas têm suas necessidades específicas permanentemente negadas e insatisfeitas; que a satisfação dessas necessidades requer profundas alterações ao nível da subjetividade, das relações interpessoais, dos âmbitos cultural, social, econômico e político. [...] A obtenção da igualdade de direitos civis perante o Estado nacional só resolve parcialmente o problema, sendo claramente insuficiente para combater a permanente discriminação social vivenciada pela mulher. (CARSON, 1995, p. 193).

Ao abordar a luta pela igualdade de direitos das mulheres, Carson se refere às situações opressoras que elas ainda sofrem dentro deste sistema. Algumas considerações, no que diz respeito aos movimentos feministas, ainda precisam ser colocadas em prática. Considerando os pontos citados e os papéis que a mulher ocupa na sociedade, espera-se que a igualdade seja respeitada e inviolada. A escritora Chimamanda Ngozi Adichie (2014), em seu livro *Sejamos todos feministas*, argumenta que, a partir do momento em que apenas os homens ocupam lugares de chefia importantes na sociedade, começamos a achar “normal” que somente eles ocupem tais cargos, duvidando, muitas vezes, da competência feminina. Simone de Beauvoir diz que precisamos mudar a estrutura, através de uma unidade, pois o mundo ainda é androcêntrico. Assim, nós, mulheres, precisamos deixar de ser o outro para criarmos a nossa própria existência.

Dessa maneira, no movimento feminista, as formas de reivindicar direitos estão intrinsecamente relacionadas às necessidades distintas de cada mulher, já que é um ser plural e, por isso, ocupam lugares diferentes numa mesma sociedade. Pensar em um

movimento liderado por mulheres brancas requer a reflexão de que as demandas exigidas por esse movimento não suprem as necessidades das mulheres negras. Por isso, a formação de um movimento negro, liderado por mulheres negras, é fundamental para que as suas demandas específicas possam ser correspondidas. Da mesma forma, esses movimentos citados não suprem a necessidade das demandas, por exemplo, das transgêneros e lésbicas, sendo necessário, portanto, movimentos específicos para cada estrutura que se sente desigual diante da sociedade.

O movimento feminista abrange um ato político de mudança do cenário opressor em que as mulheres estão situadas. Pretender essa mudança requer que este movimento reconheça a pluralidade feminina e considere-a em suas reivindicações e ações de luta política.

Sabendo da historicidade da luta feminista, é preciso compreender como isto contribuiu para a construção do conceito sobre gênero e a construção da identidade, tema a ser desenvolvido no tópico seguinte.

2.2- O GÊNERO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Em nossa sociedade, a perspectiva acerca de gênero delimita os contextos direcionados ao sexo feminino e ao sexo masculino. Assim, compreendemos gênero como um “dispositivo cultural, constituído historicamente, que classifica e posiciona o mundo a partir da relação entre o que se entende como feminino e masculino”. (LINS p.10, 2016).

O termo “gênero” foi popularizado em 1990, porém, desde 1970 foi utilizado pela teoria social como forma de distinguir as maneiras de agir dos homens e das mulheres, como também para compreender o modo como essa diferença era lida no plano sociocultural.

No Brasil, as discussões sobre gênero são recentes. Louro, Felipe e Goellner (2013) dizem que estudiosas anglo-saxãs começaram a utilizar o termo *gender* que foi traduzido para o português como gênero, apenas no início da década de 70. Para as autoras, a introdução deste termo foi cercada de controvérsias, principalmente, porque tornava invisível o sujeito da luta feminista. Ainda assim, foi incorporado a várias correntes feministas que passaram a utilizar o termo com acepções nem sempre convergentes. No entanto, coincidiam em acreditar que as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres não eram apenas delimitadas biologicamente, mas também

pelo pressuposto social e cultural. Ainda para as autoras, o conceito de gênero foi ressignificado, sobretudo, pelas feministas pós-estruturalistas, como Scott (1995), Weedon (1999), Louro (1997) e Nicholson (2000) e fez com que, por meio de questionamentos sobre as noções de corpo, sexo e sexualidade, mudanças importantes fossem introduzidas no campo dos estudos feministas. O intuito foi/é tornar visível aquelas que foram/são ocultadas por muito tempo em nossa história.

Para discutir sobre as questões de gênero é necessária uma desconstrução da história patriarcal em nossa cultura: um homem deixará de ser homem por trabalhar cuidando da casa? Uma mulher não se constituirá como mulher se dirigir bem? Para Lins (2016), ninguém se comporta da mesma maneira que o outro. Para a autora, se, por exemplo, o cromossomo Y definisse que “homem não chora”, eles não teriam a capacidade de produzir lágrimas. Esta é uma daquelas típicas frases que ouvimos desde os nossos primeiros anos e que rotulam o agir da mulher e do homem como o objetivo de definir valores e comportamentos. Nesse sentido, Louro assevera que os

Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas. (LOURO, 1997, p.24)

Responder a expectativas é o que a sociedade espera dos sujeitos. Segundo a estudiosa, essa concepção é simplista e redutora, pois essa separação de papéis femininos e masculinos propõe a desigualdade nas relações interpessoais e que são desenvolvidas em instituições de esferas sociais, como os discursos, códigos, práticas, que protagonizam a “hierarquia entre os gêneros”. (LOURO, *op.cit.*).

O conceito de gênero pós-estruturalista se constitui, sobretudo, nas teorias escritas por Michael Foucault e Jaques Derrida. Nesta perspectiva, o foco da discussão de gênero está direcionado às “abordagens da linguagem como *locus* da produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder”. (LOURO, FELIPE e GOELNER, 2013, p. 18). Para as autoras, essa perspectiva pós-estruturalista busca um afastamento das teorias que tendem a conceituar o gênero incluindo a perspectiva biológica como um dos seus parâmetros, ou seja, um afastamento da ideia de que o corpo é uma entidade biológica universal, para elaborar um conceito pensando na vertente sociocultural e linguística, sendo produto e efeito de relações de poder.

Nesse sentido, o conceito de gênero favorece, precisamente, os processos de construção das distinções biológicas, comportamentais ou psíquicas notadas entre homens e mulheres e, por isso, tem a tendência de nos distanciar de propostas de papéis construídos culturalmente para homens e mulheres para nos levar a refletir acerca dos diversos símbolos existentes em nossa construção de identidades e que estão em constante resignificação. Louro (1987) diz que “poderíamos dizer que, assim como a sexualidade, o gênero não é uma propriedade de corpos, nem algo existente *a priori* nos seres humanos, mas, nas palavras de Foucault, “o conjunto de efeitos produzidos em corpos, comportamentos e relações sociais””. (LOURO, 1987, p. 208).

Pensando nisto, Louro, Felipe e Goelner (2013) fazem um detalhamento sobre esta concepção de gênero e suas implicações como ferramenta teórica e prática. A primeira delas é que a noção de gênero assinala que somos constituídos como homens e mulheres nas vivências de várias práticas sociais ao longo da vida, em um sistema que não é unidimensional, progressivo e está em constante transformação, incluindo os processos educativos como produtores de estratégias para o reconhecimento e problematização. Também a implicação de que o conceito de gênero é demarcado, desde o nosso nascimento, por estados peculiares que delimitam como devemos viver a feminilidade e a masculinidade. Uma terceira implicação remete às teorias feministas, pois toma as condições de vida das mulheres como objeto de análise. Nessa perspectiva, está implícita a ideia das relações de poder entre homens e mulheres e as formas sociais e culturais que os formam como “sujeitos de gênero”. As autoras, citando Beauvoir (1980), afirmam que “nós não nascemos mulheres, nos tornamos mulheres” e sugerem a aplicação da mesma frase aos do sexo masculino. A última premissa desta sequência de implicações direciona aquilo que já fora mencionado anteriormente: o afastamento do que foi construído culturalmente acerca dos papéis para homens e mulheres, buscando conceituar o gênero como construto histórico, social, cultural e linguístico.

Em concomitância com o exposto, Scott diz que o gênero, como uma prática social e cultural busca amenizar as ansiedades coletivas sobre os significados da diferença sexual, de impor estes significados que são normalmente imprecisos, pois, para a autora, não podemos delimitar a anatomia e as suas variações aos significados externos que os corpos carregam:

Gênero como uma categoria analítica pode parecer estar diretamente ligado à arena que chamamos de social, mas o objeto de análise (as construções históricas das relações entre os sexos) é, irrevogavelmente, conectado à esfera psico-sexual. É por esta razão que gênero não pode estar livre de sua associação com sexo, isto é, com a diferença sexual. Desde que diferença sexual é referente de gênero, e desde que diferença sexual não tem nenhum significado inerente e fixo, gênero permanece uma questão aberta, um lugar de conflito sobre as definições que nós atribuímos (e outros) a ele. Ou, como Weed coloca “É, de fato, a impossibilidade da diferença sexual que garante que gênero nunca será totalmente cognoscível ou semanticamente estável”. (SCOTT, 2012, p. 346).

Considerando isso, as discussões sobre gênero estão intrinsecamente vinculadas ao construto social, cultural, linguístico e, também, na compreensão de que a diferença sexual não está relacionada apenas ao sexo biológico. Essa relação entre sexo e gênero pressupõe a representação de significados numa perspectiva semiótica. Lauretis (1987) diz que

O sistema sexo-gênero, enfim, é tanto uma construção sociocultural quanto um aparato semiótico, um sistema de representação que atribui significado (identidade, valor, prestígio, posição de parentesco, status dentro de uma hierarquia social, etc.) a indivíduos dentro de uma sociedade. Se as representações de gênero são posições sociais que trazem consigo significados diferenciais, então o fato de que alguém ser representado ou se representar como masculino e feminino subentende a totalidade daqueles atributos sociais. Assim, a proposição de que a representação de gênero é a sua construção, sendo cada termo o produto e o processo do outro, pode ser reexpressa com mais exatidão: “A construção do gênero é tanto produto como processo de sua representação.” (LAURETIS, 1987, p. 212).

Conforme a citação, precisamos levar em consideração a concepção de gênero como próprio produto e processo de sua representação. Nesta ótica, é impossível definir as rotulações para o feminino e masculino, como pressupostos finalizados para cada representação, o que nos leva aos questionamentos e problematizações feitas no início deste tópico: Podemos definir papéis para os homens e para as mulheres? Esses papéis definidos modulam e representam as atitudes tomadas por cada homem e mulher?

Diante disso, é necessário compreender as pessoas como agentes constituídos de identidade. Nos Estudos Culturais, compreendemos que os sujeitos possuem identidades, ou seja, são seres múltiplos e plurais, que estão predispostos às transformações e que, em algumas vezes, podem ser ambíguos. Assim, a construção da identidade está relacionada aos contextos em que os sujeitos são inseridos e da forma em que esses contextos podem modificar ou reformular as concepções já adquiridas. Silva (2000), em estudo da obra de Hall e Woodward, diz que “a identidade é marcada pela diferença”, ou seja, a identidade é construída na perspectiva daquilo que o sujeito não é. Para o autor, pensar na identidade pressupõe a sua relação com a subjetividade,

pois “as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades. A subjetividade inclui as dimensões inconscientes do eu, o que implica a existência de contradições.” (SILVA, 2000, p. 56). Dessa forma, a constituição desses seres implica a subjetividade, aquilo que compreendemos sobre o nosso eu. Para o autor, o termo subjetividade engloba o que temos no nosso consciente e inconsciente, ou seja, aquilo que temos de mais pessoal.

Nesse contexto em que observamos a identidade relacionada à subjetividade, precisamos considerar a construção da identidade feminina que é o foco desta pesquisa. Carson (1995) explora essa identidade segundo uma concepção sociológica. Dessa forma, o autor discute e aponta três dimensões constituintes: *o pertencer a algo* (a um gênero, por exemplo), que aborda sobre a identificação; *a desigualdade*, sobre uma organização social em que os sujeitos exercem as suas vontades; e *a diversidade*, para compreender o nível da unicidade. Essas dimensões, assim como o autor se refere, não são excludentes e fazem parte da construção da identidade do sujeito.

De acordo com o exposto, o autor considera que essas três dimensões são constituintes do processo, pois “os três vetores e suas dimensões atuam em um mesmo tempo e espaço social (passível de reconhecimento histórico), produzindo a identidade do sujeito através de um processo repleto de contradições, tensões e conflitos.” (CARSON, 1995, p.188).

É neste cenário discutido por Carson que as mulheres foram e estão inseridas. Enquanto sujeito histórico e social, as mulheres compartilham uma condição social opressiva pelo fato de viverem em uma sociedade patriarcalmente estruturada e em uma cultura que permanentemente a legitima. Entretanto, a opressão vivenciada por cada mulher manifesta variações e importantes diferenças relacionadas à classe social a que ela pertence e ao lugar que ocupa na estrutura desigual de oportunidades. (CARSON, 1995).

Segundo o autor, toda mulher na construção de sua identidade está em constante processo de reformulação. Para ele, existem três eixos que compõem a unicidade da mulher: maternidade, matrimônio e trabalho. São essas vertentes que orientam socialmente o que a mulher deve constituir: ou se casa ou é solteira; ou se é mãe ou não se tem filho; ou é dona de casa ou trabalha. O rearranjo dessas configurações é constante. Assim, Carson (1995) pontua que

A identidade se estrutura mediante um processo permanente e contínuo. Ela não é linear nem acumulativa, mas está sujeita a constantes transformações, constantes alterações de curso. Além disso, é preciso salientar que as rupturas e redefinições são parte substantiva do processo, devido à permanente tensão entre o exercício da vontade individual e as coerções econômicas, sociais, políticas, culturais e simbólicas. (CARSON, 1995, p. 212 e 213).

Quando refletimos sobre identidade de gênero e sua representação, é necessário dar ênfase à essa tensão, mencionada por Carson, que está inserida nos meios sociais, políticos, culturais e simbólicos nas relações entre homens e as mulheres. Para o autor, “entende-se porque a relação entre o homem e a mulher no ambiente de trabalho, na profissão, na amizade e na relação a dois, se apresenta e se manifesta como uma relação de poder não só singular, mas singularmente complexa de ser compreendida.” (CARSON, 1995, p.216).

Estas diferenças estão presentes no nosso dia a dia e é herança de um sistema baseado no patriarcado. Nesse sentido, não podemos deixar de abordar, na sala de aula, as lutas das mulheres pela conquista da igualdade de gênero e a sua busca em reafirmar-se como sujeito e não como objeto. O ambiente da sala de aula deve fomentar essa discussão com o objetivo de formar cidadãs e cidadãos capazes de questionar e refletir sobre a sua própria identidade e constituição como sujeitos sociais. Assim, a literatura infanto-juvenil é um instrumento capaz de inserir tais reflexões, já que, através da criação artística, é possível a identificação com o texto narrativo, motivando o leitor e leitora. Portanto, o tópico seguinte se propõe a abordar a importância do debate sobre as questões de gênero na escola a partir da literatura.

2.3 – DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR A PARTIR DA LITERATURA

É de conhecimento geral que o espaço escolar ocupa papel importante na formação dos sujeitos. As crianças, adolescentes e jovens passam a construir as suas identidades através da convivência e troca de experiências com os outros. Discutir sobre gênero em um ambiente em que muitos deles estão propícios a sofrer violências de gênero se torna imprescindível, pois, além de acolher os oprimidos, pode propor reflexões e mudanças de atitudes e pensamentos dos opressores, já que a construção da identidade nunca é um processo pronto e fechado.

Para Louro (1997), a escola se fundamenta na diferença e sua hierarquização entre os indivíduos, pois em uma ação distintiva “ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização”. (LOURO, 1997, p. 57). Esses mecanismos de distinções são instituídos até hoje, por exemplo, através das composições de filas de meninos e filas de meninas, brincadeiras de meninos diferentes das brincadeiras de meninas etc. Essas separações que ordenam os sujeitos escolares dificultam a socialização que é fundamental para a construção das identidades. Também, favorecem o discurso que reproduz as desigualdades.

A literatura infanto-juvenil, enquanto gênero que está associado à sala de aula, é normalmente vista sob duas perspectivas: como teor didático ou mecanismo para a discussão de temas sociais, mediante a compreensão também da linguagem. Colomer (2017) se refere à função da literatura para crianças e jovens através dos seguintes objetivos: 1- Iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade; 2- Desenvolver o domínio da linguagem através das formas do texto e do discurso literário; e 3- Oferecer uma representação articulada do mundo que contribui como veículo de socialização entre sujeitos. Desse modo, objetivamos dar ênfase a esta representação como instrumento que promove a socialização entre os sujeitos.

Primordialmente, a literatura deve ser concebida pela escola como um meio de desenvolver as capacidades de criatividade e imaginação dos alunos e das alunas na interação com textos, considerando o conhecimento de mundo que já possuem. Este trajeto diz respeito, fundamentalmente, à orientação que se faz da seleção de obras literárias que levem em conta leituras prévias e o conhecimento de mundo, bem como as expectativas do público-leitor. Quando o ensino de literatura não segue esse curso, os desafios do professor e professora aparecem. As abordagens, por vezes vazias e inadequadas do texto literário, contribuem para que o aluno desenvolva uma compreensão limitada do fenômeno literário, bloqueando a ampliação de seus horizontes em atividades que, muitas vezes, se limitam apenas ao caráter formal da obra. Nota-se, neste contexto, o tratamento que a escola parece dar ao texto literário: aborda-o como objeto de análises superficiais e isoladas, como uma expressão artística que denota significação própria e não carece da atualização do aluno-leitor para interpretação. Nesse sentido,

Se as práticas escolares direcionadas à literatura acompanhassem as teorias literárias contemporâneas, não estaríamos analisando a obra literária nas escolas, segundo abordagens formalistas, estruturalistas, biográficas, entre outras. Se a teoria da literatura tivesse uma maior penetração em sala de aula, a voz do aluno, no ato da recepção textual, não seria recalcada pelos roteiros de interpretação, pelas fichas de leituras, pelos exercícios propostos pelos livros didáticos e pela leitura já instituída pelo professor (MARTINS, 2006, p. 84).

Por isso, a importância do estudo e da aplicação crítica de teorias literárias. O docente, então, tem o desafio de se atualizar sobre o que dizem essas teorias, visto que elas podem influenciar positivamente no contexto de sala de aula. É necessário, e de responsabilidade do docente, que ele confronte o aluno e a aluna com a diversidade de leituras do texto literário. Sobre isso, Beach & Marshall (*apud* MARTINS, 2006, p. 85) afirmam que o desafio do professor é ajudar os alunos a elaborar e rever interpretações iniciais, colaborando com a construção/reconstrução dessas interpretações e não apresentando leituras prontas. Para tanto, deve-se considerar, no ensino de literatura, a interação entre professor, aluno e texto literário. Essa interação deve promover discussões acerca das leituras apresentadas, abordando temas que permeiam a sociedade em que os alunos e alunas estão inseridos e que constituem a criação do texto.

A escola deve dar espaço à leitura do texto literário e à reflexão acerca das diferenças que permeiam a nossa sociedade almejando a compreensão da diversidade, para que a violência não pertença a este espaço de formação. Lins (2016) reitera que a escola não está isenta das violências de gênero e

Isso não se dá somente porque situações de violência também fazem parte do cotidiano de alunos e alunas, educadores e educadoras, mas porque a escola é o espaço que concebemos para estimular a reflexão, o aprendizado e o desenvolvimento de comportamentos mais compatíveis com a diversidade e a democracia. (LINS, 2016, p. 63).

Em concomitância com o exposto, Colomer (2017) assevera que a literatura infanto-juvenil amplia as possibilidades e “permite estabelecer uma visão distinta sobre o mundo, pôr-se no lugar do outro e ser capaz de adotar uma visão contrária, distanciar-se das palavras usuais ou da realidade em que alguém está imerso e vê-lo como se o contemplasse pela primeira vez.” (COLOMER, 2017, P.21). Para estimular a reflexão entre os alunos e alunas sobre a constituição de uma sociedade de diversidades, a leitura literária pode e deve ter espaço na sala de aula para contribuir e permitir reflexões sobre

a desigualdade humana, sobretudo no que diz respeito ao gênero, contribuindo para a formação crítica da identidade do sujeito leitor. Segundo Santos (2009)

Isso remete a pensar sobre a potencialidade da obra de arte como forma de reflexão sobre o ser humano e sua circunstância, auxiliando-o a ter mais segurança diante de suas próprias vivências. Para Lima (1969, p. 35) a obra literária “expressa uma visão articulada do tempo”, visão que oportuniza ao leitor “entendimento crítico da realidade. E quando dizemos crítico, pensamos em um ato que não se encerra em compreender, mas em atuar a partir dessa compreensão”. (SANTOS, 2009, p.157).

Assim, no que compete às discussões sobre gênero, o texto literário pode proporcionar ao leitor e leitora o entendimento e autoconhecimento que são importantes para que se constituam como agentes solidários em uma sociedade. Ainda, para Santos (2009), a potencialidade que a literatura possui é inerente, visto que a obra “permite ao leitor um trajeto de entendimento que, possivelmente, não alcançaria se fosse privado desse processo.”. (SANTOS, 2009).

Dessa forma, oferecer possibilidades de leituras para os alunos e alunas, através da criação artística que o texto literário possui, fomenta a compreensão dos traços que estão em constante transformação, como, por exemplo, a nova mulher do século XXI, que, em grande parte, é um ser ativo, trabalha, e que desfruta de sua vida e sexualidade, questionando regras sociais impostas, para tentar viver a “liberdade de ser e de agir” (SILVA, 2009. p. 211). Louro (1997) afirma que

É preciso notar que essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como o "verdadeiro" universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompida, por algumas mulheres. Sem dúvida, desde há muito tempo, as mulheres das classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora do lar, nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras. Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, "de apoio", de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação. As características dessas ocupações, bem como a ocultação do rotineiro trabalho doméstico, passavam agora a ser observadas. (LOURO, 1997, p. 17).

Não obstante, o contexto masculino também adquire um papel diferente daquele desenhado pela sociedade. Cada vez mais os homens passam a desempenhar, também, a função que era destinada apenas às mulheres. Atualmente, é comum vermos homens que se dedicam ao lar e ao cuidado das crianças. Trata-se, portanto, de uma nova relação entre homens e mulheres, resultante de um longo processo de mudanças

por que passa a nossa sociedade, o que leva à redefinição das atribuições para o masculino e para o feminino. Segundo Rocha-Coutinho (1994),

Desde sempre, em sua socialização a criança é colocada a desenhar atividades estereotipadas, forjando, paulatinamente, diferenças psicológicas e acentuando a assimetria entre os sexos. Assim, ao contrário dos homens, “as meninas eram encorajadas a serem dóceis, boazinhas, úteis, prestativas, cooperativas, cordiais, tolerantes, compreensivas, a não incomodarem as pessoas e a não dizer não”. Nessa dimensão, o sujeito feminino constitui-se sem discurso próprio, amorfo, repetindo estereótipos, construindo-se a identidade da mulher a partir da divisão entre público e privado, panorama em que se desenha, diversamente, o comportamento adequado ao homem e à mulher, cabendo a esta, aprender, muito cedo, a lição da desvalorização, que visa a sua sujeição à ideologia hegemônica. (ROCHA-COUTINHO, 1994, p.59).

Nesse fragmento, o autor mostra como o sujeito, por meio da socialização, é direcionado a compreender que há atividades distintas para o gênero feminino e masculino. Essa constatação possibilita a observação sobre o que se ensina à criança, alertando para a influência de um discurso patriarcal que pode moldar o seu pensamento. É por isso que se deve pensar na leitura de textos literários voltados para esse público como ferramenta para provocar reflexões críticas, na ótica de desenvolver um pensamento autônomo que compreenda o mundo em sua complexidade. Essa mudança de valores que ultrapassa uma cultura conservadora altera o modo como a literatura infanto-juvenil se comporta. Colomer (2017) pontua que

A mudança de valores supôs também ir além do considerado habitualmente “para crianças”, incorporando temas não tratados até então na literatura infantil e juvenil. Considerou-se que meninos e meninas deviam ser educados na complexidade da vida e já não se postulou a existência de um caminho pré-fixado de normas para resolver problemas claramente graduados desde a infância até a adolescência. (COLOMER, 2017, p.192 e 193)

Nesse sentido, considerando o ambiente escolar como um dos locais sociais em que a criança ou adolescente está boa parte do seu tempo, os discursos que circulam nessa instituição são formadores. Dessa maneira, o professor, a professora, como agentes mediadores, devem proporcionar a leitura de livros que permitem essas reflexões de valores. Sobre isso, Jover-Faleiros (2013) afirma que

O leitor está, pois, diante da obra, que é o mundo em escala reduzida em sua complexidade, mas ela (a obra), diferentemente dele (o mundo), guarda certa estabilidade – podemos afirmar que o ato da leitura implica relativa atualização do texto em seu contexto de recepção- e estabelece com ela uma relação que é em certa medida solitária, individual [...], mas em permanente diálogo porque a linguagem é uma dimensão coletiva, social e histórica (porque mundo). Parece-me claro que ensinar a ler literatura pressupõe uma visão, uma figuração dos leitores que se pretende formar. (JOVER-FALEIROS, 2013, p.115).

Trabalhar com a leitura da obra literária permite a recorrente atualização do texto, visto que o leitor, a partir de sua leitura, se adequa ao cenário de recepção e faz constante relação com o seu conhecimento de mundo. Portanto, o educador, a educadora, por meio da seleção de leituras com objetivos previamente determinados, podem fazer com que o leitor-criança/adolescente perceba o que é pertinente no texto. As leituras devem possibilitar a este leitor um contato autônomo com o texto para que consiga relacionar o que foi lido/interpretado com o seu contexto social e conhecimento de mundo, concordando ou não com as ideias veiculadas na obra.

Dessa forma, a utilização do texto literário pode contribuir para que a escola seja um local de inclusão, propondo o contato com as diversidades e o contexto social em que os alunos e as alunas estão inseridos. Lins (2016) pontua que todos e todas podem ser agentes participantes deste projeto de inclusão na escola, contribuindo para que as discussões sobre as diversidades sejam realizadas em um ambiente acolhedor aos oprimidos e oprimidas e de reflexão sobre a constituição das identidades de gênero que fazem parte da sociedade.

A leitura de textos literários em sala de aula permite que, através da discussão e da compreensão sobre diversidades, o aluno e a aluna possam se identificar com o conteúdo trabalhado. Assim, a escolha de livros deve considerar o texto literário que precisa dar indícios de correspondência do conteúdo com o meio em que o discente está inserido. Por este motivo, validando as reflexões discutidas até aqui, o livro “*Bisa Bia, Bisa Bel*” (1981), de Ana Maria Machado, pode corresponder às premissas discutidas sobre o trabalho com o texto literário na sala de aula.

Essa obra constitui o *corpus* utilizado para a construção e elaboração do produto deste trabalho dissertativo, pois desenvolve um enredo pertinente para promover discussões capazes de propiciar uma formação humanizadora pela literatura infanto-juvenil, com foco no gênero como sistema estruturante da desigualdade entre homens e mulheres.

A autora veicula em sua obra ideias feministas, pois a tríade de personagens é composta por mulheres, duas delas, Isabel e Neta Beta, emancipadas e com discursos autônomos, confrontando àquela, Beatriz, que é marcada pela cultura patriarcal.

No tópico seguinte, com o fim de promovermos, por meio da obra, uma educação literária pautada na interação criativa do leitor com o texto, formando leitores e cidadãos nesse processo, apresentamos alguns aspectos da teoria da recepção e do letramento literário.

2.4 – A RECEPÇÃO DO LEITOR E A FORMAÇÃO PELO LETRAMENTO LITERÁRIO

A constituição de um leitor ou leitora de literatura requer que as propostas metodológicas propiciem a ruptura de um ensino regido pelo autoritarismo discursivo, que defende a existência de apenas uma interpretação possível para os textos. Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013) dizem que é necessário possibilitar ao sujeito leitor a liberdade e a responsabilidade, para que ele possa ter o contato livre com o texto, criando possibilidades para a sua recepção. Para elas, “trata-se de, ao mesmo tempo, partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e de técnicas.” (DALVI, REZENDE e JOVER-FALEIROS, 2013, p.20).

Esta aquisição de saberes é possível através do hábito da leitura, por este motivo, é fundamental que a escolha de livros seja feita de maneira que dialogue com a realidade do sujeito leitor, favorecendo o seu interesse de ler. A literatura infanto-juvenil oferece muitas destas possibilidades e pode contribuir efetivamente para o aprendizado e para a formação de um leitor literário, pois a leitura dessas obras, segundo as autoras citadas, pode ampliar ou criar um novo horizonte de expectativas. Também, a LDB dá prioridade para que temas sociais sejam discutidos na sala de aula, pois a literatura é um importante veículo para essas discussões, já que é um recurso da expressão da arte e da alma de um povo. (GREGORIN, 2009).

Além disso, nessa literatura, é possível que o leitor se identifique com os personagens do livro, atraindo-o, mais ainda, para a leitura, bem como, por meio desta identificação, atitudes possam ser revistas e refletidas, aguçando o senso crítico do aluno leitor.

Para que se desenvolva a prática de leitura e, com isso, a formação de um leitor literário, a escola deve dar espaço para que isto aconteça na sala de aula, possibilitando a construção de sentidos sobre do que foi lido, por meio das discussões e relatos de leitura entre alunos e alunas e professor ou professora. Sobre isso, Colomer (2007) pontua que

É a partir deste valor formativo que se pode afirmar que o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para *a formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitaram a forma em que as gerações anteriores e contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem. (COLOMER, 2007, p.31).

Para a autora, a formação do leitor literário como justificção da tarefa educativa faz parte das reflexões e dos programas curriculares. Quando o texto literário deixa vazios, o sujeito leitor, através do processo de leitura, precisa preenchê-los conforme as suas expectativas e o seu conhecimento de mundo. Assim, a significação construída faz parte de um processo que constitui o leitor literário. Dessa forma, do ponto de vista do planejamento didático e execução da mediação da professora-pesquisadora, apresentamos estudos sobre o ensino e a leitura literária a partir da Estética da Recepção e o Letramento Literário.

2.4.1 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

A Estética da Recepção é uma das vertentes que embasaram a elaboração do produto desta pesquisa, a sequência de leitura. Assim, para a sua aplicação, procuramos compreender os processos vivenciados para a formação do leitor literário e os modos de recepção do leitor em relação ao texto. Destacamos neste tópico a teoria da Estética da Recepção, elaborada por Jauss (1994), e o Método Receptional, descrito por Bordini e Aguiar (1993).

Em seus escritos, Jauss compreende o leitor como o principal elo na experiência literária. O autor descreve sobre as funções da ação humana na atividade estética evidenciando que “a técnica transparece como *Poesis*, a comunicação como *Katharsis* e a visão de mundo como *Aisthesis*, isto é, na experiência da arte, que afirma a autonomia da ação humana, através da história das relações sucessivas de domínio.” (JAUSS, 2011, p. 75). Tais funções fazem parte do processo de recepção do texto e é a

experiência literária do leitor que irá torná-lo autônomo diante da técnica utilizada na criação, que o próprio leitor faz com o texto a partir da sua visão de mundo.

Diante disso, Jauss se aproxima da hermenêutica de um leitor independente, emancipado, pois, para ele, há a necessidade de se considerar a sua recepção original. Sobre esta teoria da recepção que considera o *horizonte de expectativa*, Compagnon (2010, p.154) apresenta que, para Jauss, se trata de “um conjunto de convenções que constituem a competência de um leitor (ou de uma classe de leitores) num dado momento”. Nesta perspectiva sobre recepção, é preciso preservar a experiência do teor estético para que possamos recuperar o prazer em ler textos literários. Tinoco (2010) afirma que

Para Jauss, o texto se compõe como sistema de combinações (linguísticas, literárias, etc.) e, nesse sistema – organizando-o e inferindo-o, deve haver também um lugar para o *leitor-combinador*. Esse lugar de combinação é oferecido pelos “vazios” no texto, que assim se apresentam para a devida ocupação de quem o está *recebendo*. (TINOCO, 2010, p. 25).

Desse modo, cabe ao leitor combinador preencher os espaços que o texto literário oferece no ato da recepção e, por isso, é importante para a experiência estética compreendê-la como processo que pode emancipar o leitor. Para que essa emancipação possa constituir leitores críticos, o Método Receptional, descrito por Bordini e Aguiar (1993), sugere um caminho possível para que o professor medeie as leituras de seus alunos e eles se tornem leitores efetivamente críticos.

O Método Receptional é apresentado em cinco passos: 1º- *Determinação do horizonte de expectativas* (sondagem do conhecimento e do interesse dos alunos); 2º - *Atendimento do horizonte de expectativas* (o texto escolhido deve agradar ao gosto e nível do entendimento dos alunos); 3º - *Ruptura do horizonte de expectativas* (a diferença entre os recursos que constituem o texto e os já conhecidos pelos alunos, fazendo com que as certezas que eles possuem sejam estremecidas); 4º - *Questionamento do horizonte de expectativas* (comparação das leituras que foram realizadas anteriormente, fazendo com que o aluno observe quais etapas lhe exigiram mais atenção em sua reflexão); e o 5º - *Ampliação do horizonte de expectativas* (discussão de um novo texto junto à atividades que aprofundem os conhecimentos que os alunos já adquiriram com a leitura dos textos anteriores). Diante disso, compreendemos que o professor pode e deve encaminhar o aluno à sua formação como leitor literário crítico, não limitando suas capacidades interpretativas.

Em concomitância com o exposto, Bordini e Aguiar (1993, p. 26) afirmam que o contato com o conhecido faz com que o leitor se encontre no texto. No entanto, quando o leitor se depara com o desconhecido, ele conhece novas formas de ver e de se relacionar com o mundo. Assim, as autoras determinam dois princípios básicos que embasam o ensino de literatura: o atendimento aos interesses do leitor e a provocação de novos interesses que lhe agucem o senso crítico e a preservação do caráter lúdico da literatura. Para as autoras, o professor precisa conhecer a obra em sua amplitude para que não direcione a leitura literária apenas para conhecer a estrutura da obra e vida do autor. Sobre isto, Jauss indica que o ensino de literatura “segue a cronologia dos grandes autores e apreciando-os conforme o esquema de vida e obra” (JAUSS, 1994, p.6). Essa metodologia não cativa o leitor e nem o impulsiona a concretizar experiências.

Dessa forma, a experiência com textos literários pode ressignificar os horizontes de expectativa do leitor, pois em uma mesma obra pode haver dois ou mais modos de recepção por meio da releitura. Lima (2002, p. 878) diz que “a experiência da primeira leitura torna-se o horizonte da segunda leitura: aquilo que o leitor assimilou no horizonte progressivo da percepção estética torna-se tematizável no horizonte retrospectivo da interpretação.” Para o autor, a percepção estética está intrinsecamente ligada ao processo histórico, isto é, o horizonte necessita da hermenêutica literária para se constituir. Segundo Jauss, a interação leitor e texto, para a Estética da Recepção, tem como pré-condição observar que ambos estão em horizontes históricos que, muitas vezes, são diferentes e defasados, mas que precisam fundir-se para que ocorra a comunicação. O que Jauss chama de Horizonte de Expectativas incluem as convenções estético-ideológicas que possibilitam a produção/recepção do texto.

Dessa maneira, o Método Recepcional se fundamenta na atitude participativa do aluno com os diferentes textos. Nessa esteira, o professor deve provocar situações de questionamento e ampliação destes horizontes considerando o repertório sociocultural os horizontes dos alunos e a oferta de diferentes leituras que incitem estes estudantes a refletirem.

Conforme essa propositura, Bordini & Aguiar (1993) asseveram que a aplicação do Método Recepcional implica em: 1) Efetuar leituras compreensivas e críticas; 2) Ser receptivo a novos textos e leituras de outrem; 3) Questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural; 4) Transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade

familiar e social. Assim, a estética da recepção na literatura enfatiza a comparação entre o familiar e o novo, o próximo e o distante, em que o leitor atua como sujeito da história. Zilberman (1989) afirma que

A estética da recepção apresenta-se como uma teoria em que a investigação muda de foco: do texto enquanto estrutura imutável, ele passa para o leitor, o “Terceiro Estado”, conforme Jauss designa, seguidamente marginalizado, porém não menos importante, já que é condição da vitalidade da literatura enquanto instituição social (ZILBERMAN, 1989, p. 10-11).

Portanto, o método recepcional pretende formar um leitor ativo, participativo, contribuindo para a formação de sentidos do texto por meio da oferta de momentos de debates sobre a obra lida, permitindo ao aluno a ampliação de seus horizontes de expectativas. Nessa perspectiva, Rildo Cosson aborda o Letramento Literário compreendendo o processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos. Na prática pedagógica, este letramento pode ser efetivado em algumas formas distintas. O tópico seguinte aborda a teoria de Cosson (2014) sobre letramento literário e a formação do leitor literário do Ensino Fundamental II.

2.4.2- COMPASSO DO LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

A literatura infanto-juvenil que foi renovada e, hoje, ultrapassa os limites de sua tradição. Desse modo, os textos direcionados para crianças e jovens excedem a proposta de leitura de formação e passam a ser validadas como espaço estético singular, liberta do discurso do adulto. Cadermatori (1986, p.23) diz que essa literatura permite a superação da “dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento”.

Em 13 de julho de 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.8.069), que valida à criança a pessoa que possui até doze anos de idade e, o adolescente, a pessoa que tem entre treze anos e dezoito anos. Para refletir sobre esta autonomia do pensamento dos alunos e alunas do Ensino Fundamental II, é preciso compreender que essas faixas etárias correspondem às mesmas dos alunos e alunas que, normalmente, estão incluídos na fase escolar II. Nesse sentido, se tratando de uma etapa de transição, é comum que seja notável a diversidade de padrões e valores que cada sujeito carrega consigo.

A literatura em sala de aula, através de uma linguagem específica, é um veículo fundamental para que a criança e o jovem possam compartilhar suas próprias experiências humanas, como também possam compreender, por meio de uma construção estética, tais experiências em um sentido social e cultural.

A Estética da Recepção compreende a obra como fato presente, pois, para esta teoria, o texto se atualiza conforme as experiências literárias do leitor. São essas experiências que colaboram com a ampliação do horizonte de expectativas que deve ser algo gradual, pois, se há um grande distanciamento entre o leitor e a obra, a comunicação pode não acontecer, não ampliando esse horizonte. Essa consequência pode ocorrer, também, se o texto não representa nada de novo ao leitor.

Cosson (2014a) apresenta o Letramento Literário como processo de apropriação da literatura como linguagem. Nesse sentido, o autor diz que “a literatura no Ensino Fundamental tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem” (COSSON, 2014a, p.20). Para ele, a temática e a linguagem devem considerar os interesses da criança, do professor e da escola, da mesma forma que o texto precisa ser “curto, contemporâneo e “divertido”.” (COSSON, 2014a.).

Para o autor, alguns dos problemas presentes do livro didático (LD) encaminham a interpretação que o leitor fará do texto através de questões sistematizadas que compreendem, muitas vezes, apenas fragmentos de textos ou de obras. Na maioria dos LD's, não há nada de inovador e que aguce o leitor a refletir acerca do que leu. Em concordância com a teoria da Estética da recepção, nessas atividades não há a expansão do horizonte de expectativas, pois poucas são as que permitem uma reflexão aprofundada sobre o que foi lido. Segundo Cosson, o letramento literário é uma prática social e, como tal, é responsabilidade da escola trabalhar a leitura literária sem descaracterizar o texto, incluindo o leitor no processo de apropriação da obra.

Nesse sentido, a leitura não é um ato individual, pois transita entre as construções de sentido do leitor e do outro. Cosson (2014a) assevera que

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. [...] O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário. (COSSON, 2014a, p.25).

O ato solidário a que o autor se refere corresponde à diversidade de vozes que o leitor agencia, às vezes isoladamente, no momento da leitura. Para Cosson, a leitura pode ser realizada solitariamente, no entanto, o ato continua sendo solidário, já que ler pressupõe uma abertura para o outro. Assim, o processo de apropriação da literatura permite que o ato de leitura seja tido como algo mais significativo, capaz de observar outros sentidos e leituras, em que a compreensão do texto se dá por meio de experiências anteriores que permanecem latentes a cada atualização do texto no ato de ler. O modo de ler que nos foi ensinado enclausura e não nos permite compreender sentidos diferentes, por isso Cosson defende que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Para ele,

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura [...], mas, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem.” (COSSON, 2014a, p.30).

Para compreender a leitura, o autor esclarece que precisamos compreendê-la como um fenômeno simultaneamente cognitivo e social e destaca três grandes grupos elaborados por Leffa (1999) em *Perspectivas no estudo da literatura*. O primeiro deles se refere à centralidade no texto, ou seja, a extração de sentidos está nele, tanto nas letras quanto no conteúdo abordado. O segundo grupo coloca o leitor como o centro da leitura, o ato de atribuir sentido ao texto parte do leitor, assim, a leitura depende mais do leitor do que do texto. Para Cosson, esses dois primeiros grupos apresentam problemas quanto a sua estruturação e centralidade, pois o texto e o leitor não devem ser partes separadas no processo de construção de sentidos. O último grupo está apoiado na conciliação das teorias anteriores. Nesse caso, tanto o leitor quanto o texto são partes fundamentais do processo da leitura: “Trata-se, pois, de um diálogo entre leitor e autor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse período de interação.” (COSSON, 2014a, p.40).

Nessa perspectiva, Cosson elabora e discute algumas estratégias de leitura no seu livro *Círculos de leitura e letramento literário* (2014b). Ele determina a primeira estratégia como a *ativação do conhecimento prévio*, ação que consiste em direcionar o texto a ser lido para um contexto que geralmente está associado às atividades que antecedem a leitura. A segunda estratégia é a *conexão*, em que o leitor faz associações pessoais com o texto. Outra estratégia abordada pelo autor é a *inferência*, método em

que o leitor reúne pistas que são oferecidas pelo texto para que se alcance uma conclusão e/ou interpretação daquilo que foi lido. A quarta estratégia é a *visualização*, que consiste na construção de imagens mentais sobre o que está sendo abordado no texto. Essa estratégia presume a busca da experiência de mundo que o leitor possui. A quinta estratégia é denominada como *sumarização*, que é a seleção das partes e elementos mais importantes do texto. (COSSON, 2014b, p.117 e 118).

De acordo com o autor, podemos considerar que não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é necessário dar ao aluno a oportunidade de interagir diretamente com os textos literários. Dessa forma, o processo do letramento literário advém da constituição de uma comunidade de leitores, ou seja, de um lugar de compartilhamento de leituras no qual há interação entre os textos literários e consideração pelo interesse e dificuldade que o aluno pode apresentar em relação à leitura.

Ainda, é importante considerar o objetivo para a ampliação do repertório literário, em que o professor deve propor na sala de aula diversas manifestações e expressões culturais, observando que a literatura não está apenas nos textos escritos, mas também em outros diferentes meios e suportes. Assim, o objetivo de ampliar o repertório literário é alcançado quando há oferta de atividades destinadas para o desenvolvimento da competência literária, não apenas de identificação como é proposto pelos livros didáticos. Com isso, completa-se o papel da escola em formar leitor literário.

Cosson (2014a) descreve os caminhos para o Letramento Literário por meio da elaboração de Sequências Didáticas. Ao apresentar a Sequência Didática Expandida (SD expandida), o autor afirma que “ao percorrer todos os passos da sequência didática expandida, o aluno realiza uma leitura aprofundada da obra literária, que dificilmente seria alcançada se o professor privilegiasse a leitura de um número maior de obras.” (COSSON, 2014a, p. 103). Na descrição dessa sequência didática, Cosson defende o estudo da obra literária com mais ênfase, sendo necessário percorrer um caminho de estratégias. Por se tratar de um estudo detalhado e necessitar de um tempo razoável, o autor sugere que os professores e professoras devem trabalhar uma obra literária para cada bimestre, pois, mais que a quantidade, é importante que os leitores possam desenvolver o aprimoramento de sua capacidade de interpretar e da sensibilidade de ler no texto elementos que compõem a cultura.

As estratégias da SD expandida de Cosson (2014a) deixam mais evidentes as articulações entre experiência, saber e educação literária inscritos no horizonte desse letramento na escola. Assim, o autor utiliza a seguinte metodologia: 1) motivação – atividade de preparação, de inserção dos alunos no universo do livro a ser lido; 2) introdução - primeira entrada: temática, que toma a motivação como eixo e segunda entrada: utilização do acervo da biblioteca da escola analisando as edições da obra literária; 3) leitura – o autor sugere que deve ser feita extraclasse, mas que o professor e aluno devem estabelecer prazos para finalização; 4) primeira interpretação – destina-se à compreensão geral da obra, em que o aluno pode inferir a compreensão a partir do título; 5) contextualização – refere-se à contextualização como movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou seja, compreender que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para o leitor, visto que contexto e texto se mesclam de forma que é impossível dissociá-los; 6) segunda interpretação – a leitura aprofundada de um dos aspectos da obra; e 7) expansão – investimento nas relações entre textos, considerando a intertextualidade no campo literário.

Esses passos descritos por Cosson constituem uma metodologia que tem como alvo expandir o ensino de literatura buscando a efetivação do letramento literário. O autor esclarece que a aplicação da sequência expandida pode ser reformulada de acordo com as necessidades específicas de cada etapa de ensino e, também, de cada obra. Para Cosson (2014a), o objetivo é “proporcionar ao aluno o conhecimento da literatura que só pode ser feito, antes de qualquer coisa, pela leitura do texto literário.” (COSSON, 2014a, p.105).

Em concomitância com a teoria apresentada por Cosson, Zilberman (1987) diz que o texto, como objeto de valor, precisa promover a identificação do leitor ou leitora favorecendo a comunicação com a narrativa. É através dessa identificação que o aluno ou aluna pode fazer suas leituras sociais e culturais com base nas características estéticas escolhidas pelo autor do livro. Com base na teoria literária, a autora diz que é preciso um enfoque estético na abordagem do texto para crianças e jovens. Segundo Zilberman,

Trata-se, pois, mais uma vez de dar relevo a função formadora da literatura, pois seu desenvolvimento incrementa no leitor a capacidade de compreender o mundo e investiga-lo, e de, ao mesmo tempo, pôr em tela de juízo o comportamento que promove obras e as considera boas, porque transmitem valores socialmente úteis, que só interessam ao adulto. (ZILBERMAN, 1987, p.30.).

Segundo a autora, a função formadora da literatura contribui para que o leitor possa compreender o mundo em uma perspectiva mais ampla, investigando-o, por meio de textos que abordem os construtos sociais que deixam de ser particularidade do universo adulto. Ainda, neste sentido, Gregorin afirma que “a formação da pluralidade de um leitor se consegue por meio da motivação, com atividades que chamem a atenção para os elementos culturais onde o indivíduo está imerso, vive e de onde observa o mundo.”. (GREGORIN, 2011, p.68).

Assim, para formar leitores através da literatura, é necessário que haja uma motivação, atentando para assuntos e conteúdos culturais do universo do indivíduo leitor a partir daquilo que ele vive e observa. Colomer (2017), ao abordar o tópico “socialização cultural”, assevera que a literatura infantil e juvenil sempre exerceu uma “função socializadora das novas gerações”, desde o seu objetivo inicial como atividade educativa junto à escola e a família. Por isso, para a autora, “não há melhor documento que a literatura infantil para saber a forma como a sociedade deseja ver-se a si mesma.” (COLOMER, 2017, p.62).

Dessa forma, considerando a análise do livro de Machado, *Bisa Bia, Bisa Bel*, compreendemos que esta obra nos oferece suporte estético para propor em sala de aula discussões para a socialização cultural defendida por Colomer (2017), sendo, portanto, norteador para a construção da sequência de leitura que compõe este trabalho dissertativo. Esclarecemos, ainda, que a SD produzida e aplicada por nós não seguiu fielmente as vertentes aqui discutidas. Optamos por elaborá-la livremente, adaptando alguns preceitos da Estética da Recepção, especialmente as estratégias do Método Recepcional descritas por Bordini e Aguiar (1993), e, também, alguns pontos do Letramento Literário, tal como o apresenta Cosson (2014a), de maneira que realizamos reformulações de acordo com as necessidades surgidas no decorrer das aulas.

CAPÍTULO III

“[...] Mudanças que eu mesma vou fazendo, por isso é difícil, às vezes dá vontade de chorar. Olhando para trás e andando para frente, tropeçando de vez em quando, inventando moda. É que eu também sou inventora, inventando todo dia um jeito novo de viver. Eu, Bel, uma trança de gente, igualzinho a quando faço uma trança no meu cabelo, divido em três partes e vou cruzando uma com as outras, a parte de mim mesma, a parte de Bisa Bia, a parte de Neta Beta.” (Ana Maria Machado)

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A discussão acerca da construção da identidade de gênero na sala de aula pode favorecer ao aluno e aluna o autoconhecimento, solidariedade e compreensão da constituição do gênero em nossa sociedade. Para isso, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a recepção do sujeito-adolescente acerca da discussão sobre identidade de gênero por meio da aplicação de uma sequência de leitura do livro juvenil *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado (1981).

Nesse sentido, propomos a construção de uma leitura reflexiva acerca de questões de gênero que estão presentes no contexto de produção e contexto de recepção da obra literária (AMORIM, 2011). Para atingir o que está estabelecido no objetivo geral desta pesquisa, foi necessário percorrer um caminho que teve como objetivos específicos os seguintes procedimentos: 1) observar o nível de interpretação de mundo dos alunos e alunas, de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II; 2) preparar uma sequência de leitura e aplicá-la na aula de Língua Portuguesa, registrando essa experiência por meio de diário de campo e gravações de vídeo; 3) analisar as leituras e discussões apresentadas pelos alunos e alunas, mediante a base teórica desta pesquisa.

3.1- NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA

Considerando a interação entre pesquisadora-colaboradora⁶ e sua objetivação no fazer docente, a natureza da pesquisa é, inicialmente, a exploratória, visto que fomos a campo conhecer, através de um questionário sondagem⁷, a formação dos alunos e alunas como leitores e leitoras literários, bem como o conhecimento dos discentes acerca das discussões sobre gênero. Também, este trabalho se constitui de uma pesquisa-ação, pois foi aplicada a sequência de leitura elaborada previamente, com o intuito de propor a leitura do livro *Bisa Bia, Bisa Bel* (1981) e, a partir dele, discutir a construção da identidade de gênero na obra em questão entre os e as discentes. Sobre a pesquisa-ação, Thiollent (1986) afirma que se trata de uma pesquisa de base empírica que é “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. (THIOLLENT, 1986, p.14).

Quanto à abordagem da metodologia a ser utilizada, trata-se de uma abordagem de base qualitativa, pois considera os eventos que se desenvolveram durante o processo de leitura, validando os posicionamentos através da interpretação, explicação e descrição do que foi observado e colhido no cenário da sala de aula. É a partir da perspectiva do pesquisador sobre o objeto de estudo que se assenta a sua base analítica (MINAYO, 1998). Assim, a pesquisa qualitativa faz parte de um processo de interpretação e descrição de dados, concordando com o que Chizzotti (1998) afirma:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1998, p.79)

⁶ No tópico 3.2 deste capítulo, esclareço a minha participação como pesquisadora e, também, colaboradora.

⁷ Também, o tópico 3.3, tratará acerca deste questionário sondagem e a consolidação dos dados.

Em anuência com o exposto, serão considerados para análise da pesquisa o contexto da complexidade do objeto, as situações particulares encontradas, assim como os indivíduos (alunos e alunas) específicos que farão parte do trabalho.

A proposta de trabalho envolveu uma pesquisa bibliográfica acerca das teorias da formação do leitor literário, teorias acerca do feminismo, da literatura infanto-juvenil e sua abordagem no contexto escolar. Posteriormente, houve a descrição e interpretação dos dados obtidos.

Para isso, consideramos fundamental para a análise de dados os registros da pesquisa-ação. O *corpus* da pesquisa constará do questionário sondagem, imagens, notas e diário de campo, com o fim de registrar as ações realizadas no campo de pesquisa. As aulas foram registradas por gravação de vídeo e voz.

A seleção de dados deu-se através da análise do material registrado, sendo escolhidos os mais significativos, para que seja observada a aplicabilidade e eficácia da sequência de leitura no processo de ensino e formação de leitores e, também, para as discussões sobre gênero com os alunos e alunas.

Nesse sentido, foi empregada uma abordagem de cunho etnográfico, uma vez que o sujeito professor foi a campo interagir com o sujeito aluno, fazendo uso da aplicação de uma sequência de leitura, que caracterizou, por sua vez, o viés de uma pesquisa-ação, propondo um trabalho correspondente à construção do senso reflexivo dos alunos e das alunas de EF. Segundo Bortoni-Ricardo (2004),

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que dela participam. Dito em outras palavras, os atores acostumaram-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério – têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas também é por ela condicionada. (BORTONI-RICARDO, 2004.).

É por meio dessa análise do dia-a-dia e das discussões oriundas e formuladas no espaço escolar que o professor ou professora pode observar como a rotina da sala de aula se desenvolve, compreendendo os mecanismos utilizados pelo docente que contribuem para a formação dos sujeitos. Assim, a ciência etnográfica, através do olhar detalhado, favorece o entendimento amplo das ocorrências presentes durante a aula.

3.1.1 A ETNOGRAFIA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

O estudo etnográfico permite um entendimento dos fatos gerais que acontecem no campo de pesquisa, além daquilo que se pretende observar. Para isso, é necessário que seja realizada uma descrição densa do que foi observado, atentando para todos os acontecimentos vistos e presenciados. Portanto, não há como desassociar a etnografia do contexto social. Para Castro (2015),

Decorre da importância do relato etnográfico a ênfase no interacionismo simbólico (valores, práticas e vivências) no processo de derivar conhecimento. De tal forma que ao entrar no campo, seja contínuo o compartilhar de conhecimento dos participantes com o pesquisador reinterpretando a situação observada e ampliando as interlocuções do mundo do sujeito com o mundo social em que vive. (CASTRO, 2015, p.76)

Assim, ainda segundo Castro (2015), o ambiente escolar possibilita ao professor pesquisador um olhar mais atento para os fatos que ocorrem ali. A escola como ambiente social é um local de inserção do sujeito para a interação com o outro, daí podem surgir espaços para compreender esses processos de interação. Para Mattos e Castro (2005) citado por Castro (2015),

Faz-se necessário um olhar minucioso sobre a escola e, particularmente, sobre a sala de aula, que serve como pano de fundo para essa realidade, pois é ela o espaço físico eleito pela sociedade moderna para o exercício da comunicação e disseminação de sentidos e valores sócio-culturais. (MATTOS e CASTRO (2005) citado por Castro 2015, p.77).

Nessa perspectiva, a escola é o *locus* onde se realiza a observação dos sentidos e dos valores socioculturais inseridos tanto pelo professor pesquisador, quanto pelos alunos e alunas. A partir dessa observação, considerando as ações e esses valores socioculturais, é que Mattos (2006), citado por Castro (2015), defende que a pesquisa etnográfica deve ser desenvolvida por aqueles que consideram que algum “fenômeno social” deve ser problematizado para desenvolver uma boa pergunta a ser respondida/solucionada.

Considerando o que Mattos diz sobre o “fenômeno social” que não está indo bem, pode-se fazer uma ponte com o objeto de estudo dessa pesquisa etnográfica: as questões que envolvem o gênero na escola. Embora, hoje, existam discussões e leis que asseguram a igualdade dos sexos, é comum ver discursos construídos por uma cultura patriarcal, que menosprezam e oprimem o sexo feminino. Esses discursos circulam em

todas as instâncias sociais, inclusive na escola. A etnografia é capaz de descrever as ações decorrentes de uma cultura. Castro (2015) explica que

Autores (André, 1996; Mattos, 1992; 2001) que utilizam o referencial etnográfico nas suas pesquisas, definem etnografia como a descrição de uma cultura, a preocupação com o significado, com a matéria própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. (CASTRO, 2015, p. 82)

Dessa forma, o trabalho em etnografia possibilita a busca e a observação pelos discursos, contextos, valores e situações em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos. A descrição, portanto, prevalece com a “preocupação do significado” no momento da descrição de uma cultura. Na educação e no processo de ensino/aprendizagem, este estudo permitiu à professora pesquisadora conhecer o seu local de atuação, bem como os alunos e alunas, sujeitos que participaram ativamente do trabalho desenvolvido nesta pesquisa. Para Geertz (2008) é importante que o/a docente esteja familiarizado/a com o ambiente da sala de aula para que, com a pesquisa etnográfica, ele/ela possa estranhar o que já é conhecido e possa desenvolver ações para reconectar o familiar, levando em consideração a cultura e o contexto social.

Pensando nisso, esta pesquisa de cunho etnográfico foi realizada a partir da aplicação de um questionário sondagem, para reconhecimento dos discentes e, com isso, desenvolver estratégias metodológicas para o desenvolvimento de um plano de ação.

Os dados obtidos neste questionário, bem como as anotações de diário de campo e registros das aulas durante a aplicação, fizeram parte do *corpus* de análise desta pesquisa. Nela, consideramos os dados mais significativos para este trabalho, em que os posicionamentos dos alunos e alunas foram interpretados, comparados com os dados do questionário sondagem e, assim, articulados com alguns posicionamentos teóricos vistos nos capítulos I e II, com o intuito de alcançar os objetivos traçados nesta pesquisa.

3.2 – CONHECENDO A ESCOLA E A PROFESSORA-PESQUISADORA

Com o intuito de atingir os objetivos destacados no início deste capítulo, foi aplicada uma sequência de leitura na Escola Municipal Antônio Francisco de Paula, situada na zona rural do município de Casinhas-PE, que fica às margens da rodovia PE 102. A escola atende ao Ensino Fundamental I e II e recebe o público de toda a zona rural que possui uma economia voltada à agricultura, ao trabalho autônomo e, também,

de cargos provenientes de contratos da prefeitura municipal. A escola é conhecida em todo o município por ter alunos e alunas com maior percentual de aprovação em universidades públicas. **(Ver Figura 1)**

Figura 1: Área externa da escola



Fonte: dados da pesquisa

Especificamente, a aplicação foi feita em uma turma única do 8º ano do Ensino Fundamental cujos alunos e alunas foram os colaboradores da pesquisa-ação. Esta turma possui como apoio uma sala de aula ampla, clara e com boa circulação do ar **(Ver figura 2)**. Também é disponível para todas as salas de aula da escola alguns recursos tecnológicos como caixas de som, lousa digital, data show e acesso à internet, contudo apenas para os aparelhos fixos da escola, só que professores, professoras, alunos e alunas não possuem o login de acesso à internet.

Figura 2: Sala de aula



Fonte: dados da pesquisa

A escola conta com uma biblioteca funcional, ativa, cujas bibliotecárias possuem ligação direta com os professores e professoras, oferecendo apoio para a pesquisa de livros, como também elaboração dos projetos de leitura que fazem parte do cronograma didático durante todo o ano letivo. Além disso, a Secretaria de Educação do município determinou uma coordenação geral para orientar as bibliotecárias com reuniões mensais, na intenção de manter um local vivo de acesso à leitura. Também, a biblioteca promove aulas de reforço para a leitura com os alunos e alunas que apresentam mais dificuldades, assim o/a discente escolhe o livro/texto que deseja ler e a equipe bibliotecária orienta esta leitura, contribuindo para que o aluno ou aluna possa compreender o que lê. **(Ver figura 3).**

Figura 3: Biblioteca da escola



Fonte: dados da pesquisa

Eu, como professora substituta de Língua Portuguesa desta turma, possuo graduação em Letras e atuei como pesquisadora e colaboradora da pesquisa, tendo a oportunidade de intensificar uma reflexão e ação metodológica em minha prática docente e também refletir sobre as leituras dos meus alunos e alunas, pois, conforme Severino (2007, p.124), “o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem, argumentam”.

3.3- CONHECENDO OS ALUNOS E AS ALUNAS

A turma em que as aulas foram ministradas é a do 8º ano único que consta com um total de 26 alunos, sendo 13 meninas e 13 meninos, tendo entre 13 e 17 anos de

idade. Um dos meninos possui laudo médico, atestando surdez⁸, mudez e retardo do desenvolvimento mental e é acompanhado por uma profissional na sala de aula, porém, o aluno não conseguiu associar as informações e, com isso, não respondeu a este questionário e nem participou das leituras e discussões presentes no planejamento da sequência de leitura, pois as etapas planejadas exigiram um bom nível de cognição dos/as discentes. Durante a aplicação da sequência, este aluno interagiu apenas nos momentos que conseguia associar alguma coisa: o uso com os balões e observações dos objetos antigos que foram descritos na sequência; nos outros momentos, a sua monitora foi orientada pela equipe responsável do Atendimento de Educacional Especializado (AEE) para realizar atividades psicomotoras e de alfabetização. Nesse sentido, 12 meninos e 13 meninas participaram de forma coerente nas aulas em que a pesquisa foi aplicada.

Inicialmente, um questionário de sondagem foi aplicado nesta turma no horário referente à aula de Língua Portuguesa. Após uma breve contextualização do conteúdo abordado nas questões, entregamos, individualmente, o documento e solicitamos que os alunos e as alunas realizassem a leitura e preenchimento conforme o seu conhecimento de mundo.

Este questionário possuía duas seções. A primeira foi destinada ao conhecimento prévio dos alunos sobre questões de gênero e foi intitulada de “*O que eu penso sobre meninas e meninos*”. A segunda era destinada à averiguação da formação, com o título: “*Minha formação como leitor ou leitora*”.

A categorização da fala dos alunos e das alunas foi feita por ordem de quem falou primeiro, sendo o/a discente A o primeiro a se posicionar, o/a discente B o segundo e assim por diante.

3.3.1 – QUESTIONÁRIO SONDAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DOS DADOS

A elaboração e aplicação do questionário sondagem que inicia a pesquisa-ação compreende a primeira etapa do Método Recepcional. A *determinação do horizonte de expectativas* busca diagnosticar a realidade sociocultural dos discentes, seus interesses, preferências e nível de leitura. Dessa maneira, as perguntas e alternativas foram construídas na intenção de verificar as opiniões e leituras que os alunos e alunas desta turma tenham acerca da construção de sujeitos leitores. Abaixo, consta uma análise do

⁸ A escola não possui material adaptado para alunos/alunas com deficiências físicas e cognitivas.

questionário sondagem ⁹. Ressaltamos que elaboramos perguntas objetivas e apenas uma questão foi formulada buscando uma compreensão mais subjetiva.

No que compete ao conhecimento prévio dos estudantes acerca da categoria “gênero”, quando questionamos se era adequado que as meninas saíssem pelas ruas assoviando, pulando e chutando o que vissem pela frente, vimos que, para a maioria dos **meninos**, as meninas não devem agir assim. Também, quando questionados se as garotas que têm gestos mais delicados têm mais chances de chamar a atenção dos garotos, a maioria das respostas foi afirmativa. As respostas dos alunos revelam o que eles consideram como modelo ideal para as atitudes das meninas. Sobre isto, Beauvoir (1970) afirma que

A sujeição da mulher à espécie, os limites de suas capacidades individuais são fatos de extrema importância; o corpo da mulher é um dos elementos essenciais da situação que ela ocupa neste mundo. Mas não é êle tampouco que basta para a definir. Ele só tem realidade vivida enquanto assumido pela consciência através das ações e no seio de uma sociedade. (BEAUVOIR, 1970, p.57).

De acordo com a autora, é preciso compreender como a história e os seus processos sociais e culturais contribuíram para que essa constituição da sujeição da mulher como sendo o Outro se efetivasse. Assim, as respostas dos discentes se constituem como reprodução de um discurso elaborado anteriormente pela História e pelos processos sociais e culturais aos quais fomos submetidos. Desse modo, para os alunos, as meninas não devem sair pelas ruas assoviando, pulando etc. Esta constatação nos permite observar a configuração da visão da mulher no modelo do Outro, pois, conforme veremos no próximo capítulo, no qual descrevemos a aplicação, observamos que estes mesmos alunos defenderam o fato de que um menino pode sair pela rua agindo da forma citada. Da mesma maneira que Beauvoir questiona: “Por que a mulher é o Outro?” (1970, p.58), podemos questionar: “Por que a menina não pode sair pela rua assoviando e pulando?”.

A teoria de Beauvoir (1970) também se confirma quando observamos as respostas dos alunos sobre o comportamento adequado para as meninas. A maioria dos alunos¹⁰ disseram que uma menina deve ser respeitosa, carinhosa, comportada, quieta, responsável, muito gentil, inteligente, romântica, educada, delicada, compreensiva, menos ignorante, vaidosa. É o que podemos observar em algumas respostas, tais como

⁹ Este questionário consta no apêndice desta dissertação.

¹⁰ Ao nos dirigirmos, especificamente aos “alunos” e “eles”, nos referimos apenas ao sexo masculino. Assim como, ao utilizar o termo “alunas” e “elas”, referimo-nos apenas ao sexo feminino.

“se comportar igual a uma dama” (Aluno A); “uma menina tem que se comportar com o jeito direito, bem educada, sem chamar palavrão e sem ser egoísta.” (Aluno B).

Observando as respostas dos meninos na pergunta que indaga se há separação por gênero nas brincadeiras vivenciadas na escola, a maioria das respostas foi negativa. Já nas perguntas que se dirigem à construção da família e o “dever da mulher” nesta situação, a maioria dos meninos assinalaram que não é obrigação apenas da mulher cuidar do filho ou filha, no entanto, uma quantidade considerável de alunos marcou a opção que essa situação “depende”, sugerindo que, para eles, não cuidar dos filhos é uma alternativa possível. Apesar disso, os posicionamentos dos alunos apontam certa mudança quanto aos papéis de gênero, ainda que de maneira tímida, já que muitos já consideram assumir funções de cuidado com os filhos, trabalho que, antes, era associado apenas ao feminino. Na pergunta que se destina a compreender a posição dos discentes sobre o papel da mulher numa relação estável, a maioria dos alunos assinalaram a opção de que elas devem ser obedientes ao seu marido. Essa constatação apresenta um modelo moldado no patriarcalismo, segundo o qual é preciso manter a submissão das mulheres aos homens num sistema contratual que é o casamento.

No parágrafo acima, percebemos que há, por parte dos meninos, a incidência da repetição de um discurso construído socialmente pelo patriarcado que coloca as mulheres em uma situação de inferioridade e obediência. Percebemos uma tentativa velada dos meninos em amenizar a questão da subordinação feminina, observada na pergunta que se refere à separação das brincadeiras por gênero, em que a maioria dos alunos respondeu que não há essa divisão na escola.

Ainda no tópico A do questionário sondagem, observamos as respostas das meninas acerca de algumas questões selecionadas para este reconhecimento inicial da turma. Nas perguntas direcionadas ao comportamento das meninas, parte das alunas responderam que “depende” da situação, se elas podem ou não sair pela rua assoviando, pulando etc. A mesma resposta foi dada para a pergunta que se dirige à delicadeza e as chances de chamar a atenção de um garoto, no entanto, a resposta positiva para esta pergunta se aproxima da maioria. Assim, grande parte das alunas acredita que há situações em que uma menina pode sair na rua pulando e assoviando, como também há situações em que meninas delicadas e comportadas chamam mais a atenção de um garoto. Esta observação comporta o que já discutimos sobre a teoria de Carson (1993), que não há uma identidade de gênero pronta, mas um processo contínuo de construção dessa identidade. Dessa maneira, observamos que essas alunas buscam romper com o

paradigma patriarcal instituído em sua formação, mas há algo dessa formação enraizado em suas vivências e isso é refletido em suas respostas.

Sobre os meninos poderem demonstrar seus sentimentos, a grande maioria afirmou que “sim”. Ainda na pergunta que se refere às características “adequadas” para uma menina, elas responderam, de modo geral, que deve ser: comportada, delicada, responsável, respeitosa, carinhosa, calma, organizada, legal, simpática, gentil, graciosa, amorosa, inteligente, paciente, esperta. Muito semelhante às respostas dos meninos, as alunas destacaram algumas características, acrescentando apenas: inteligência e esperteza. É o que depreendemos das seguintes respostas: “devem deixar de se submeter a algumas vontades dos meninos por medo deles e se valorizar” (Aluna C); “precisa se dar valor” (Aluna D); “tem que se valorizar em determinados locais e ter palavra também nas coisas que fala.” (Aluna E). Quando a Aluna D fala em “se dar valor”, ela quer dizer que a menina deve se encaixar nos padrões de gênero, concepção que foi percebida durante a aplicação. Em concordância com este mesmo pensamento, há a ideia de que as meninas devem “se valorizar”, fragmento apontado nas respostas das alunas C e E. Assim, observamos a reprodução de um discurso moral e religioso, que define uma boa mulher como aquela que segue normas de conduta e, seguindo-as, a mulher está se valorizando.

Na pergunta sobre se há separação por gênero nas brincadeiras vivenciadas na escola, para as meninas, foi quase unânime a resposta positiva. Recordamos que, no momento em que os discentes estavam respondendo ao questionário, esta foi a pergunta que incitou um debate oral na turma. As alunas reclamaram que, na atividade de educação física, por exemplo, sempre há divisão dos jogos entre meninos e meninas: o futebol como esporte predominantemente masculino; e o voleibol ou a queimada como atividades físicas destinadas às meninas. Esta reprodução das aulas de educação física é discutida por Lins (2016), quando a autora afirma que há limitação e intimidação nessas atividades quando separadas por gênero, sendo, muitas delas, ainda frequentes no sistema escolar, como as filas destinadas para meninas e meninos.

Lins afirma que “além de serem regras restritivas, que tentam encaixar as pessoas em estereótipos sociais, normas de gênero são também a base para muitas situações de desigualdade.” (LINS, 2016, p.16). A autora explica o uso da palavra desigualdade relacionada às questões de gênero na tentativa de delimitar “as relações de poder, privilégio ou hierarquias sociais criadas a partir das diferenças percebidas entre homens e mulheres ou entre masculinidade e feminilidade.” (LINS, 2016, p. 16). Dessa

forma, quando as atividades e brincadeiras separam as meninas dos meninos, há traços dessa desigualdade, pois a distinção se baseia geralmente na crença de uma suposta aptidão natural dos meninos para atividades que exigem resistência e força física. Essas representações são determinadas pelos estereótipos de gênero que limitam e privam as experiências de vida.

Nas questões sobre a formação da família e o “papel” da mulher neste contexto, todas as alunas responderam que não é só da mãe a criação e cuidado com os filhos. Quanto à pergunta que se refere ao atendimento das expectativas do marido, quase todas as alunas afirmaram que isso não deve ser uma obrigação da mulher. De acordo com essa resposta, observamos que as alunas não naturalizam este estereótipo de gênero que determina o papel e obrigação da mulher no contexto familiar pois, para elas, não é só da mulher esse dever.

De acordo com as respostas das meninas, percebemos que há uma tentativa de libertação dos padrões culturais impostos. Mesmo com alguns sintomas do patriarcado presentes, percebidos, por exemplo, nas respostas que se referem às características adequadas para meninas, as alunas têm uma tendência a querer quebrar essas barreiras. Assim, percebemos em algumas questões presentes nesta sondagem, as diferenças de opiniões entre meninos e meninas. Nelas, notamos inquietação em suas respostas. Durante a leitura do questionário, as estudantes tentaram se posicionar criticamente, de forma pública em sala de aula, diante das perguntas. Precisamos interferir para que o posicionamento delas não afetasse diretamente as respostas dos outros alunos e alunas. Essa inquietação nos faz refletir sobre o que as alunas devem vivenciar no seu dia a dia seja na escola, em casa, ou em qualquer outro local. Por isso, a necessidade de promover discussões sobre este assunto em sala de aula e observar o que elas têm para compartilhar, procurando mediar uma formação reflexiva e humanizadora.

No **tópico B**, que se refere à formação de leitores e leitoras, percebemos que a grande maioria de alunos e alunas respondeu que possui o hábito de ler em casa e que participa das ações de leitura promovidas pela biblioteca da escola.

Acerca dos temas que mais lhes chamam a atenção, a maioria dos meninos marcaram a opção futebol, mas na opção outros, eles acrescentaram “notícias” e “textos das redes sociais”, confundindo tema com o suporte textual. Já para as meninas, entre os conteúdos mais lidos por elas, estão textos românticos e uma boa parte das alunas afirmou que também se interessa por futebol. Da mesma maneira como aconteceu com os meninos, na opção “outros” a maioria delas acrescentou “textos das redes sociais”.

Na questão que se refere ao interesse em ler livros de literatura infanto-juvenil, a grande maioria dos alunos e das alunas afirmou que isso dependia da situação, porém, outra parte da turma afirmou já ter lido algum livro deste gênero. Ao serem questionados sobre a possibilidade de livros direcionados para jovens abordarem temas atuais, os alunos e alunas assinalaram a alternativa “depende”. Como as perguntas foram objetivas, os estudantes não tiveram a oportunidade de responder com clareza a sua opinião, caracterizando uma lacuna nesta parte da pesquisa. No entanto, acreditamos que, por possuírem pouca experiência com a leitura literária, os estudantes não consideram que a literatura pode promover discussões sobre temas atuais. Acreditamos que o mesmo acontece na questão que se refere ao interesse em livros que abordam as atitudes e relações da mulher na sociedade contemporânea, tanto a maioria dos meninos, quanto das meninas, responderam “depende” para esta pergunta.

Observando as respostas da turma, questionamos sobre a veracidade das respostas que se referem à leitura de livros e a participação nos projetos de leitura da escola, pois, como funcionária da mesma escola, interessada e engajada nestes projetos, não via a participação dos alunos e alunas desta turma. Por isso, de acordo com as respostas apresentadas, supomos que os discentes responderam com a intenção de corresponder a nossa possível expectativa.

Conhecendo esta turma, sabemos que estes discentes estão poucos familiarizados com a leitura literária, se fazendo necessário, portanto, uma intervenção que, a partir do letramento literário descrito por Cosson (2014) e do Método Recepcional (1993), possa contribuir para a formação de leitores e leitoras.

3.4 SOBRE A SEQUÊNCIA DE LEITURA APLICADA

Identificamos que a turma de 8º ano do EF possui necessidades que envolvem a formação de leitores como, também, a inclusão da discussão sobre gênero, pois, de acordo com a sondagem e análise das respostas dos alunos e alunas, os meninos e as meninas atualizam claramente o estereótipo do gênero feminino e masculino. Por isso, elaboramos uma sequência de leitura com o intuito de fazer com que os discentes refletissem acerca do que leram e, com isso, percorressem um caminho possível para a formação de leitores.

Os objetivos planejados e traçados na sequência de leitura almejavam propor a leitura literária através de procedimentos, possibilitando e fomentando as discussões

atuais sobre a construção de gênero. Dessa forma, o planejamento da sequência foi embasada diante dessas problemáticas buscando a formação de leitores e leitoras literários e, também, cooperar para a formação cidadã desses discentes.

Desse modo, para a elaboração desta sequência, consideramos e procuramos seguir os métodos descritos por Bordini e Aguiar (1993). Também, estudamos e incluímos o que Cosson (2014) discute sobre o Letramento Literário no trabalho com a obra literária.

Através da análise do texto “*Bisa Bia, Bisa Bel*”, de Machado (1981), compreendemos que a elaboração das personagens e do enredo aponta para a discussão de gênero que marca a ruptura com a tradição de textos literários que importavam os paradigmas instituídos na sociedade, pautados na identidade de gênero não como construção, mas como espaço fixo e pré-determinado pelo sexo biológico, distinguindo lugares e papéis diferentes e estanques para mulheres e homens.

O livro possui personagens mulheres que problematiza a sociedade de culturais tradicionais. Assim, a oportunidade de possibilitar uma experiência da leitura literária em sala de aula, por meio de discussões guiadas ou não, favorece a ampliação cultural e literária dos discentes. Pensando nisto, a nossa sequência de leitura foi planejada para 8 encontros, divididos em aulas de 1 hora e 30 minutos e uma aula com duração de 2 horas e 15 minutos.

As estratégias metodológicas planejadas para os encontros buscaram ser coerentes com os objetivos traçados, a fim de tornar as aulas dinâmicas e favorecer o posicionamento dos alunos e alunas diante das leituras realizadas. Também, o planejamento desta sequência procurou promover a discussão sobre a construção da identidade de gênero, seguindo uma ordem lógica e plausível durante as aulas, através de leituras guiadas. Cosson (2014b) pontua que

Nas situações de aprendizagem, como acontece na escola, os grupos naturalmente passam pela intervenção pedagógica do professor, mas isso não tira a autonomia característica da atividade, pois os protagonistas da leitura são os alunos que compõem o grupo e não o professor. (COSSON, 2014b, p.131).

Para a elaboração desta sequência, partimos da escolha do livro *Bisa Bia, Bisa Bel* (1981) e da constituição de suas personagens e, conseqüentemente, dos diálogos presentes no texto literário. Assim, percebemos que o discurso dominante nesta escrita de Machado é a constituição de uma identidade de gênero, especificamente, a crítica

acerca das construções sociais que delimitam o que pode ser considerado adequado para meninas.

Pensando nas estratégias metodológicas necessárias para a formulação de uma sequência de aulas baseadas no nosso objetivo, pautamo-nos no que Cosson (2014b) aborda sobre a construção de uma sequência de leitura, visto que preparamos, inicialmente, segundo os termos do autor, uma motivação e introdução para o texto literário, leituras, contextualizações, interpretações e expansões. Assim, as estratégias adotadas procuraram favorecer a formação do leitor e da leitora literária, com o intuito de, também, apresentar temas a serem discutidos de forma coerente, responsável e, com isso, proporcionar aos alunos e alunas a compreensão de uma formação cidadã compromissada com a diversidade plural de nossa sociedade, bem como destacar criticamente as situações de opressão e desigualdades a que as mulheres estão sujeitas.

CAPÍTULO IV

Ensine-lhe sobre a diferença. Torne a diferença algo comum. Torne a diferença normal. Ensine-a a não atribuir valor à diferença. E isso não para ser justa ou boazinha, mas simplesmente para ser humana e prática. Porque a diferença é a realidade de nosso mundo. E, ao lhe ensinar sobre a diferença, você a prepara para sobreviver num mundo diversificado. (Chimamanda Ngozi Adichie).

4. CAIXINHA DE SEGREDOS: OBSERVANDO AS LEITURAS DOS ALUNOS E DAS ALUNAS ACERCA DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO EM *BISA BIA, BISA BEL*

Para a escrita deste capítulo, tomamos como princípio que a formação de leitores de literatura não tem como objetivo reproduzir discursos prontos sobre uma determinada obra, mas a “educação literária serve para que as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuram” (COLOMER, 2007, p. 29). Desta forma, este capítulo compõe a parte analítica da aplicação da pesquisa, elaborada para uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, com o fim de formar leitores através da leitura do livro *Bisa Bia, Bisa Bel* (1981) de Ana Maria Machado, com o intuito de discutir sobre a constituição de gênero. Trata-se de um debate importante para compreender o que a cultura tradicional aborda sobre as relações de gênero e como a discussão sobre este tema em sala de aula pode contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs compromissados e compromissadas com a equidade dos valores de nossa sociedade.

A seguir, os subtópicos estarão divididos conforme os 8 encontros que aconteceram na aplicação da sequência de leitura¹¹. Neles, descrevemos as aulas, respaldamos com notas de campo, fotos, produções e participações dos alunos e das alunas e, também, com as citações de teóricos que embasam nosso estudo.

¹¹ A Sequência de Leitura constitui o produto deste trabalho dissertativo pode ser conferida, integralmente, no Apêndice C.

4.1 O BURACO DA FECHADURA E A CAIXA MISTERIOSA

Iniciamos a intervenção no dia 20 de novembro de 2018, com carga horária de duas aulas. O ambiente do pátio da escola foi preparado com tapetes ao chão para que os alunos e as alunas pudessem se acomodar (**Ver figura 4**). Nosso objetivo inicial foi promover a motivação em um ambiente diferente da sala de aula e, ao mesmo tempo, confortável, para promover o interesse dos discentes.

Sobre isso, Cosson (2014) afirma que “a motivação consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido.” (COSSON, 2014, p.75). A motivação envolve ações, geralmente, lúdicas que não tem propriamente o objetivo de entreter. Essas ações não são meras distrações, pois estão intimamente relacionadas com as atividades a serem realizadas posteriormente. Dessa forma, aplicamos uma dinâmica como estratégia para apresentar aos discentes objetos antigos (que estão presentes no contexto da obra literária estudada) para a introdução da leitura literária.

Figura 4: Aula inicial



Fonte: dados da pesquisa

Uma caixa misteriosa foi preparada previamente com objetos antigos, tais como: monóculos, álbum de fotografias antigo, bule, cachecol, disco de vinil, lavatório para mãos (bacia antiga) e objetos de cerâmica. A primeira parte desta aula foi destinada à observação dos materiais contidos nesta caixa. Para que os outros alunos não tivessem acesso ao que estava dentro, a caixa foi colocada na lateral do espaço destinado à aula, de forma que apenas um aluno ou aluna por vez, com os olhos vendados, pudesse tatear algum objeto que estava dentro da caixa. Solicitamos que os alunos e alunas não compartilhassem a ideia com o/a colega ao lado, pois, depois de todos terem tido acesso à caixa, eles e elas tentariam adivinhar qual o objeto que puderam sentir. (**Ver figura 5**).

Figura 5: Tateando objetos da caixa



Fonte: dados da pesquisa

A maioria dos alunos e alunas conseguiram decifrar os seguintes objetos: bule, xale, disco de vinil e objeto de cerâmica e gesso, usado em decoração. No momento em que outros discentes estavam sentindo os objetos, os alunos A, B e I demonstraram ansiedade para que sua vez chegasse. Notamos, também, que, entre eles, havia certa competição e curiosidade para ver quem conseguiria adivinhar o objeto, demonstrando que a dinâmica que pretendia motivar os alunos e alunas para a introdução da leitura literária obteve êxito.

Depois disso, questionamos, individualmente, quais seriam os objetos que eles e elas sentiram. À medida que retirávamos os objetos de dentro da caixa, exibindo para os alunos e alunas, explicávamos a funcionalidade de cada um deles. Levamos dois álbuns de fotografia antigos da professora-pesquisadora, um com fotos dela quando era bebê e criança e, o outro, um álbum de fotografias muito antigas da sua avó, com fotos em preto e branco. Os alunos e alunas ficaram eufóricos para verem. Deixamos que todos tivessem a oportunidade de vê-los e de observarem os itens da caixa. O monóculo foi um dos objetos que os alunos e alunas pediram para ver mais de uma vez. O aluno F afirmou que na casa do seu avô havia vários monóculos, mas ele não gostava de ir até lá, pois o avô lhe dava muitas broncas.

Depois de os estudantes observarem, perguntamos se aqueles objetos de dentro da caixa eram comuns em suas casas e a resposta geral foi negativa. Com isso, iniciamos o questionamento: “Onde vocês podem encontrar tais objetos?” Apenas alguns alunos responderam, afirmando que poderiam encontrar na casa dos avós. Continuamos: “vocês acreditam que se tratam de objetos produzidos no passado ou no presente?” Todos responderam “no passado”. “Que forma essa fotografia tomou nos dias atuais?” Os alunos e alunas responderam que hoje só guardam as fotos na memória

do celular, dificilmente elas são reveladas. Nesse momento, o aluno K disse: “mas se o celular quebrar e não pegar mais a gente perde todas as fotos”. Neste momento, entre os discentes, surgiu uma breve discussão sobre a importância das fotografias reveladas, pois com elas não há o risco de se perderem por problemas técnicos (como pode acontecer com as fotografias que são guardadas apenas nos aparelhos eletrônicos) e que elas podem ser guardadas em álbuns fotográficos e passadas de geração para geração.

Prosseguimos questionando: “Vocês têm o hábito de olhar, analisar e procurar saber as histórias de álbuns de fotografias em suas casas ou na casa de parentes?” As respostas dos discentes foram unânimes em afirmar que não se interessam. Questionamos sobre esse desinteresse e alguns disseram que não acham graça. Depois disso, perguntamos: “Diante dos objetos vistos aqui, vocês possuem algum deles em casa ou na casa de seus avós ou bisavós?” A aluna J afirmou que mora com a avó, mas que na casa dela não tem objetos antigos. O aluno N disse que “Essas coisas a gente encontra na casa dos mais velhos. Eles gostam de guardar isso.” O aluno A completou: “Essas coisas são de museu.”. Esse desinteresse demonstrado pelos discentes nos revela o pouco contato com os familiares mais velhos, o que, conseqüentemente, implica afirmar que o conhecimento desta turma tem sobre acontecimentos e histórias de seus antepassados é escasso.

Prosseguindo o planejamento da aula, entregamos para os discentes os envelopes contendo a capa do livro *Bisa Bia, Bisa Bel* (1981) exposta e, dentro, a parte introdutória da obra. Solicitamos que não abrissem o envelope e percebemos que a maioria dos discentes ficou curiosa para saber do que ele se tratava. A aluna J colocou o envelope contra a luz para tentar descobrir o que tinha dentro dele.

Pedimos para que observassem o adesivo e questionamos: “Para vocês, do que se trata esta ilustração do envelope?” Todos e todas responderam rapidamente que se trata de um leque. As alunas D e M afirmaram que a sua avó possui um parecido àquele. Continuamos: “Qual o seu uso?” e os discentes informaram que o leque serve para nossa proteção nos momentos de calor. Prosseguimos: “Já utilizaram?” As duas alunas disseram que não. Após isso, demos continuidade à discussão levando os discentes a observarem o que tinha escrito. Em seguida, responderam rapidamente: “Bisa Bia, Bisa Bel”. Notamos que alguns discentes sentiram um pouco de dificuldade na pronúncia do título. Questionamos: “Vocês entenderam o que isso quer dizer?” A aluna J e os alunos N e B responderam dizendo que eram duas bisavós: Bia e Bel.

Direcionamos os estudantes para abrirem o envelope e realizarem a leitura do trecho que inicia o livro. Informamos que se tratava da parte introdutória do livro que iríamos ler. Rapidamente, eles e elas conseguiram realizar esta atividade. A aluna J disse que não entendeu o que tinha lido e que “não tinha graça”.

Iniciamos o questionamento: “Qual a relação do trecho lido com o título da obra?” Alguns estudantes responderam o seguinte: “a bisavó morreu e mora no coração da neta” (Aluno N), “É a história da bisavó Bia” (Aluno B), “O livro vai falar de família” (Aluno I). O aluno H perguntou: “professora, aqui diz “eu nem sabia que Bisa Bia existia” por quê?” Nesse momento, passamos o questionamento dele para toda a turma. A aluna E respondeu “ela vê a alma da bisavó que já morreu.”. Prosseguimos perguntando: “Como vocês imaginam a relação entre Bia e Bel?” O discente H retornou ao que disse anteriormente, dizendo que “elas não se conheciam”. Perguntamos se Bisa Bia e Bisa Bel poderiam ter a mesma idade e os alunos G e A disseram que eram duas bisavós com idades parecidas.

Os procedimentos realizados na aplicação tiveram o intuito de oferecer aos discentes o contato com o aspecto estético e literário do texto, pois as etapas das aulas, apoiadas nas estratégias de questionamentos, consideraram o enredo da obra para que, a partir dela, discussões temáticas pudessem acontecer. Dessa forma, o leitor pôde se identificar com o enredo e/ou com as personagens do livro e, assim, efetivar o que discutimos sobre a educação literária: uma formação contínua em que o leitor, através do contato com o texto, pode fazer ressignificações em um movimento constante de construção e apropriação de sentidos.

Após isso, pedimos que a turma descrevesse como imaginam que seriam fisicamente Bisa Bia e Bisa Bel. Todos deram características que se assemelham a pessoas idosas, com personalidades que destacam a meiguice e a amorosidade. Questionamos sobre o possível conteúdo do livro e as estudantes C e O disseram que, pelo título, a história seria sobre essas duas bisavós. Já aluna P disse: “vai mandar a gente frequentar mais a casa dos avós e conversar com eles.” De acordo com este posicionamento, observamos que a estudante relaciona a literatura a textos que apresentam uma moral ou lição.

Concluindo, solicitamos uma atividade de pesquisa para ser feita em casa. Os alunos e alunas deveriam trazer, para a próxima aula, objetos antigos e descobrir um pouco a história daquele objeto para contar à turma. O aluno N disse que iria tentar pegar algo com a sua avó, pois ela é muito brava. A aluna P pediu que realizássemos

outra dinâmica de adivinhação. Percebemos que grande parte da turma ficou empolgada com este início de sequência e, também, animada para conseguir os objetos.

Compreendendo, portanto, o que Cosson (2014) aborda sobre motivação na aplicação de uma sequência que “consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto” e considerando que “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2014, p. 56), esta aula foi executada com o intuito de estimular os alunos e alunas para a prática da leitura literária.

4.2 FOTOGRAFIAS E MEMÓRIAS

Para este segundo encontro, ministrado no dia 23 de novembro, com carga horária de duas aulas, o ambiente da sala de aula foi organizado em círculo e iniciamos contextualizando brevemente a aula anterior, falando de alguns objetos antigos pessoais que foram levados e que estavam dentro da caixa misteriosa. Com isso, pedimos que os alunos e alunas apresentassem os seus objetos. Neste momento, percebemos que apenas 2 alunos e 4 alunas realizaram a pesquisa que foi solicitada. À medida que eles e elas apresentavam os objetos pesquisados, repassamos para que toda a turma pudesse ver melhor os objetos.

A aluna O trouxe uma telha antiga, feita de barro por seu avô, com a ajuda da sua mãe. A aluna explicou para os colegas que todas as telhas da sua casa foram produzidas pelo seu avô. A aluna P trouxe uma agulha de madeira antiga de crochê, usada para costurar, de sua avó paterna. Neste momento, ela disse que trouxe o material que pertence à avó que ela mais gosta e tem contato. A aluna afirmou, também, que se a outra avó (materna) gostasse dela, ela teria vontade de ir visitá-la, mas isso não acontece porque ela tem “preferências pelos outros netos”. De acordo com este posicionamento da estudante, observamos a importância dessa discussão, pois ela pode promover aberturas para que os alunos e alunas se expressem diante de suas próprias angústias e conflitos. O contato com uma obra literária associado ao conhecimento de mundo e à identificação do leitor ou leitora com o/a personagem favorece que posicionamentos como este possam surgir. Dessa maneira, a literatura também se constitui como ponte entre a ficção e a vida real e, através dela, o aluno ou aluna pode expor suas emoções.

A aluna L trouxe para a aula um candeeiro. Perguntamos qual a sua serventia e ela disse que “no tempo antigo usava para fazer luz porque não tinha energia”.

Questionamos se ela sabe como aquilo era usado e ela ensinou, abrindo o objeto e explicando como era o processo de ascendê-lo.

O aluno G trouxe uma carta (contendo uma oração) que foi escrita pela bisavó da sua mãe. A folha estava bem gasta e o aluno chamou a atenção dizendo que aquela escrita não tinha sido de caneta, mas de pincéis de pena, “melados” em tintas. Ao retirar a carta do envelope, o aluno nos disse: “Tenha cuidado para não rasgar, viu?! Isso é uma reza!”.

A aluna E trouxe um álbum de fotos antigas de seus familiares e ficou com vergonha, inicialmente, em mostrar o álbum para seus colegas. A aluna disse que não realizou nenhuma pesquisa. Só trouxe o material mais antigo que encontrou em casa.

A aluna C trouxe uma fotografia antiga da madrinha de sua mãe. Por não ter mais seus avós vivos, a discente realizou a pesquisa com a sua mãe. A fotografia consta, na parte posterior, a data do registro em 1959.

O aluno I trouxe moedas de Cruzeiro de sua avó. Ele disse que foi difícil a avó emprestar o objeto, pois é “ciumenta e tem muito cuidado com o que é dela”. Perguntamos como ele fez para que a avó deixasse-o trazer as moedas. O aluno disse que era para uma aula de português e afirmou que teria cuidado. Questionando sobre como a avó se refere à moeda atual. O aluno respondeu que ela se refere ao dinheiro utilizando a palavra Cruzeiro. Abaixo, estão os objetos trazidos pelos alunos. (**Ver Figura 6**).

Figura 6: Objetos antigos trazidos pelos alunos e alunas



Fonte: dados da pesquisa

Durante a exposição e discussão acerca dos materiais, alguns estudantes afirmaram que tinham esquecido de trazer o objeto, ou que não puderam ir visitar os avós, e questionaram se poderiam trazê-los na aula seguinte. Sentimos que eles ficaram

decepcionados por não terem feito a atividade e quiseram recompensar com a aula seguinte. Para não desestimulá-los, permitimos que trouxessem na aula seguinte, porém explicamos que a discussão seria feita de forma breve, para não comprometer a sequência das aulas.

Após a apresentação dos objetos, questionamos acerca da relação individual que eles têm com suas bisavós e avós, já que, durante a realização da pesquisa e a discussão em sala de aula, foi perceptível o pouco ou quase nenhum contato dos discentes com seus parentes mais velhos, a exemplo das avós e dos avôs. Alguns discentes, como Q e F que são primos, têm dificuldades de se relacionar com o seu avô, pois o mesmo aparenta não gostar de demonstrar os sentimentos pelos netos, por isso, em todas as discussões os alunos retomam a fala: “meu avô não gosta que a gente vai lá”; “se eu for lá ele vem bater em mim”; “eu queria ter contato, mas ele não quer.”. Neste momento, o aluno K e a aluna J afirmaram que moram com as suas respectivas avós.

Realizamos perguntas sobre este assunto: “Vocês têm intimidade e convivência com seus avós ou bisavós? Qual a relação de vocês com os avós e bisavós?”. Algumas respostas dos estudantes afirmaram: “Minha relação com o meu avô é boa de vez em quando. Quando ele tá bem eu falo com ele igual eu falo com o meu pai, tiro brincadeira com ele. Ele é meio enjoado. Ele não gosta muito de mim porque eu chego na casa dele fazendo zoada com a moto” (Aluno F). A maioria dos alunos, pelas respostas apresentadas, não tem muito contato com os avós ou não tem muito interesse em buscar por isso.

Prosseguimos com a discussão perguntando sobre os idosos das famílias dos alunos e alunas: “Vocês conversam e observam os conselhos desses familiares? O que normalmente eles conversam?” Outras respostas apresentadas pelos estudantes foram: “Quando eu vou lá conversar, ela me diz que não é para eu namorar cedo. Coisas desse tipo” (Aluna O), “Eu tenho duas avós, mas é mesmo que eu ter só uma. Porque a minha avó materna não gosta de mim. A outra eu gosto, eu vou lá na casa dela. Ela fala para mim a mesma coisa da avó de ... (a Aluna O), que não é para eu arrumar namorado, que eu estou muito nova.” (Aluna P), “Ela diz que a gente tem que aproveitar mais a vida” (Aluna O). Perguntamos se as avós dão conselhos sobre os estudos e a estudante P disse que a avó pede que ela não falte às aulas. A discente O respondeu dizendo: “A minha avó diz que eu devo estudar para ter um futuro.”

Percebemos, nesse ponto, que há uma preocupação das avós em relação ao compromisso das suas netas com os estudos e com a formação de vida antes de um

possível relacionamento amoroso. Podemos supor que essas avós devem ter casado muito novas, devido a um sistema tradicional que destinava a mulher para, unicamente, viver para a família e, como consequência disto, não tiveram outras oportunidades, como frequentar a escola, por exemplo. Por isso, a possível preocupação com as suas netas em não “arranjar namorado” e “não faltar às aulas”.

Outras respostas apresentadas foram: “Dá conselhos até demais: vá para a escola, não bagunce” (Aluno K), “A minha avó manda eu arrumar um homem bonito e ela me pergunta se eu namoro, essas coisas assim” (Aluna E). Aqui, percebemos uma oposição em relação ao posicionamento das avós anteriores. Talvez, a avó da aluna E ainda possua um pensamento voltado à tradição em que ela está inserida e queira passar isso para a sua neta. Esta avó reproduz as regras do seu tempo que procuram conter o corpo feminino.

Em seguida, perguntamos para toda a turma: “Vocês acham que as avós e os avôs têm coisas importantes para nos ensinar?” A resposta da turma foi unânime: Sim. Continuamos questionando: “Qual o espaço que eles ocupam na sua vida? Qual o papel deles?” Algumas respostas apresentadas pelos discentes foram as seguintes: “É bom ter contato quando a pessoa tem, mas quando não tem... Queria que a minha avó fosse viva. Eu achava a minha avó 10 mil vezes melhor que o velho” (Aluno F), “Só não gosto quando ela fala besteira para eu sair do celular” (Aluna J), “O velho quando está caducando fica meio... perguntando se a pessoa já tá namorando” (Aluna P), “A gente fica alegre assim, dia de domingo na casa deles conversando... Eles podem ensinar a ser mais educado” (Aluno F), “Todo domingo 100 conto” (Aluno B). A discente E disse que eles fazem comentários desnecessários como: “Aaah, eu vi tu dançando...”. Perguntamos a esta aluna como ela se sentia diante dessa forma de ser questionada e ela respondeu que sentia que era crítica.

De acordo com a turma, há um conflito de gerações quando se trata dos conselhos das avós e avôs direcionados aos comportamentos adequados dos netos: usar menos o celular, questionamentos sobre a vida amorosa, ao jeito de dançar, etc. Porém, há uma menção aos domingos tradicionais nas casas dos entes idosos e o interesse pelo “presente” que os/as netos/netas estão acostumados a ganhar.

Perguntamos como poderíamos fazer para retribuir e agradecer os avôs e as avós: Alguns discentes responderam o seguinte: “Dando mais atenção, carinho... Eles foram criados com muito estresse... Ela é muito importante para mim, porque ela é a minha mãe, o meu pai, avó... ela é tudo” (Aluna J), “É muito bom assistir novela com a minha

avó” (Aluna P), “É bom quando eles nos dão conselhos” (Aluno B). O estudante K afirmou que não gostava de assistir com a avó: “Porque ela só quer assistir jornal. Mas ela é muito importante. Ela e o meu avô porque eles quem cuidam de mim”.

Percebemos, neste ponto, que há demonstração de afeto, respeito e compreensão da importância dos avôs e das avós para a formação dos sujeitos, o que ficou evidente, principalmente, nas respostas daqueles que mantêm contato direto com os seus entes mais velhos.

Depois desse momento de discussão, para introduzir o vídeo¹² que fala sobre a história da constituição da fotografia, retornamos à leitura da parte introdutória do livro. Pedimos que o aluno H realizasse a leitura do trecho lido na aula anterior e, em seguida, perguntamos como poderíamos fazer para retornar às memórias, conhecer parentes que não conhecíamos e a resposta da aluna D foi “por meio de fotografias”. Dessa forma, falamos brevemente sobre os recursos fotográficos atuais e explicamos um pouco sobre o documentário “História da fotografia”, a que eles assistiram em seguida.

Após a exibição do documentário, perguntamos para que serve esse mecanismo e as respostas dos alunos variavam em torno de: “guardar momentos para sempre” e “lembrar de coisas que aconteceram”, “ajudar na criação de textos”, “registrar momentos importantes”.

Assim, foi possível verificar que os alunos e alunas entenderam a importância da fotografia na nossa vida como recurso para guardar e registrar memórias, como também conseguiram fazer a associação deste mecanismo com a parte introdutória do livro, pois foi através de um retrato que se inicia a história da narrativa que iríamos ler.

4.3 NO FUNDO DE UMA CAIXINHA: EXPLORANDO O UNIVERSO DE BISA BIA E BISA BEL

Para este encontro, realizado no dia 27 de novembro, com carga horária de duas aulas, possibilitamos discussões acerca do conteúdo do livro, por meio do título da obra, bem como a leitura do primeiro capítulo e a discussão sobre ele.

Conforme foi pedido no encontro anterior, nesta aula, as alunas J e M trouxeram, para compartilhar com os seus e as suas colegas, os objetos antigos que não apresentaram na oportunidade antecedente, como moedas, fotografias antigas, cédulas antigas e um espelho. Em seguida, pedimos que os estudantes se aproximassem mais do

¹² Link do vídeo “História da fotografia”: <https://www.youtube.com/watch?v=GyNa1OdJJcg&t=25s>

quadro, onde escrevemos o título do livro “Bisa Bia, Bisa Bel” e questionamos: “Por que este título? Será que ele corresponderá ao conteúdo? Por quê?”. Conforme os discentes respondiam, fazíamos anotações das falas no quadro. (Ver figura 7).

Figura 7: Observações dos discentes sobre o possível conteúdo do livro



Fonte: dados da pesquisa

Acerca do conteúdo abordado no livro, os alunos sugeriram que o tema seria avós e bisavós, teria histórias com diálogos, lembranças, curiosidades, recordações através de fotos e a presença de uma neta. A aluna D disse que “acho que Bisa Bel estava falando para Bisa Bia sobre a neta.”

Em seguida, passamos uma caixinha com frases de Isabel (contidas no livro) e situamo-los acerca disso explicando que as falas escritas em cada papel se referiam a trechos da obra. Cada estudante retirou um papel e realizou a leitura silenciosa para prosseguir com as discussões descritas na sequência de leitura.

Iniciamos observando o seguinte trecho da obra:

Na animação da brincadeira eu não estava mesmo nem um pouco disposta a parar de me divertir para ficar dando explicação a Bisa Bia. Se ela me cutucava, eu podia também dar umas cutucadas nela, pra ela aprender. E bem que dei: — Sossega, Bisa Bia!

Pedimos que os estudantes que tivessem sorteado este fragmento o lessem em voz alta. Em seguida, questionamos: “A partir do que você leu, como você acha que será o relacionamento entre Isabel e a sua bisavó Beatriz?” Observamos as seguintes respostas: “Acho que vai ser um relacionamento legal” (Aluno B), “Isabel não estava gostando das cutucadas que Bisa Bia estava dando e queria que deixasse ela em paz” (Aluno Q), “Isabel não queria parar para dar explicação” (Aluno G). Aproveitamos a

fala deste discente, perguntamos se eles e elas gostavam de dar explicações em casa e como resposta obtivemos um não. O aluno F disse “se metesse na minha vida eu dava um tiro e mandava sumir”. As estratégias de questionamentos que permearam toda a aplicação da sequência procuraram instigar a compreensão e as leituras dos/das alunos/as acerca da obra. Dessa forma, intencionamos verificar os horizontes de expectativa dos/as discentes e, também, o conhecimento de mundo.

Este aluno F possui uma personalidade que chama a atenção de todos e todas em sala de aula, e é considerado popular na escola. A resposta foi dada em tom de ironia para que os seus colegas rissem e ele conseguiu alcançar o seu objetivo, visto que a turma correspondeu às expectativas do discente. Consideramos que a reprodução deste discurso violento pode ser reflexo do que esse aluno apreendeu em seu contexto social. Incitar ou fazer referência à violência não deve ser visto com banalidade. Perguntamos para ele “Você resolve as coisas que não gosta com violência?” e o aluno F respondeu: “Eu estou só brincando, professora.”

Prosseguimos com a leitura, junto aos discentes que sortearam o seguinte trecho: “O que mais chateia em Bisa Bia é a mania que ela tem de dar conselhos, como se ela fosse a maior e soubesse de tudo, só porque viveu mais tempo (um tempo que nem tinha televisão...)”. Em seguida, questionamos: “Por que será que Isabel fala isso da sua bisa? Será que Bel considera o que a sua bisavó diz? É importante ouvir os conselhos dos mais velhos?”

Para a primeira pergunta, os discentes afirmaram: “Bisa Bia sabe mais coisas por isso que dá conselhos” (Aluno N), “Ela viveu mais tempo e sabe mais” (Aluno H), “Isabel não dá muita moral para os conselhos da bisavó não” (Aluna P). Perguntamos o porquê de que Isabel não gostava. As respostas que os estudantes apresentaram foram: “Às vezes é chato ouvir conselhos dos mais velhos” (Aluno N). Questionamos se é importante ouvir os conselhos dos mais velhos e por quê. A discente J respondeu: “Às vezes eles estão certos”. Tais comentários desta turma corroboram o que eles e elas compreendem sobre a importância e o conhecimento dos mais velhos e, talvez, consideram os conselhos “chatos” por serem o oposto daquilo que eles e elas gostariam de ouvir. Isso nos permite observar que, enquanto ideal, abstração, os discentes concordam que os mais velhos dão conselhos sábios, mas, quando partem para a implicação destes conselhos nas próprias vidas, eles mudam de opinião.

Prosseguimos com a leitura do trecho: “De tanto ela falar em experiência, experimentei tapar os ouvidos com algodão, mas não deu certo, porque a voz dela vem

de dentro de mim. Aí resolvi cantar bem alto, mais alto do que ela. (...)” Perguntamos: “Por que Isabel não quer dar ouvidos aos conselhos de sua bisavó?” O discentes K e B responderam respectivamente: “Porque é muito chato”, “Para não ouvir os conselhos da bisavó porque eles são muito antigos”. Indagamos: “Será que ela está chateada e tem algum motivo?” A discente J disse: “Ela já tá sem paciência”. Continuamos com questionamento: “Isabel está certa ao agir assim?” A primeira resposta dos estudantes foi “não”. Perguntamos por que eles acham que Isabel está errada. A estudante D disse: “Porque quando Bisa Bia morrer ela vai se arrepender”. A turma concordou com a colega.

As perguntas seguintes foram sobre o trecho:

— E que mal tem assoviar? — desafiei. — Não tem mal nenhum, meu bem.
 — Você não disse que assovio acaba mal? — insisti. — Eu não disse isso. Você não entendeu bem. E, sempre muito calma, Bisa Bia completou: — O que é muito feio não é o assovio. É uma menina assoviando, uma mocinha que não sabe se comportar e fica com esses modos de moleque de rua.

Ao terminar de ler, antes de fazermos qualquer pergunta, a aluna P falou “Preconceito”. E o seu colega F respondeu: “Preconceito não. Mulher não é pra assoviar não, meu amigo.” Destacamos que, anteriormente, o aluno F apresentou um discurso que fez menção direta à violência. A fala da aluna P nos aponta o que ela pensa sobre uma menina não poder assoviar. A discente usa o termo “preconceito” para se referir ao estereótipo de que mulher não deve fazer determinadas coisas. Já o discurso do aluno F apresenta-nos um tom autoritário para definir o que a mulher pode fazer ou não.

De acordo com estes posicionamentos, percebemos a oposição de pensamentos. Para a aluna P não há nada de errado em uma menina que gosta de assoviar e que tem o hábito de fazer isto, o que a fez ser confrontada diretamente pelo seu colega F. Notamos que este aluno flerta com um discurso violento pautado na herança do patriarcado, que determina as atitudes adequadas para uma mulher, porém, não apresentou argumentos articulados à sua opinião, ou seja, ele apenas repetiu o que ouviu e/ou aprendeu em seu meio social.

Dando continuidade à aula, questionamos: Vocês acham correta a atitude de Isabel em discordar da sua bisavó no quesito assovio? Por quê? Alguns estudantes responderam o seguinte: “Eu acho, porque não tem diferença entre menino e menina assoviar” (Aluna P), “Claro que tem... tem não... (com tom de ironia). Por isso que o mundo tá do jeito que tá..”(Aluno G). Neste momento, dirigimo-nos a ele: “Você acha

que menina não pode sair pela rua assoviando?” Ele respondeu: “Não, porque não são pássaros”. Continuamos: “E os meninos?”. Este mesmo aluno afirmou: “Ah, a gente pode. É diferente”.

De acordo com o discente G, não é aceitável que uma menina saia pela rua assoviando, mas um menino pode fazê-lo sem restrições. Percebemos que, assim como o aluno F, não há presença de argumentos que sustentem os seus posicionamentos. Os pensamentos destes dois alunos corroboram o que o androcentrismo estabelece: o mundo pertence aos homens. Dessa maneira, não cabe à mulher fazer o que tem vontade, mas sim, aquilo que lhe é determinado. As discussões que surgiram com base na leitura do livro de Machado (1981) possibilitaram que os alunos G e F pudessem compreender as construções culturais e sociais que envolvem as questões de gênero e, com isso, expandir as suas argumentações. Destacamos que a perspectiva machista sobre as relações entre homens e mulheres e a ausência de uma reflexão sobre isso, demonstrada pela falta de uma argumentação mínima que justificasse seus posicionamentos, é um forte indício da necessidade de propor uma educação literária a fim de que haja movimentos de ressignificações de sentidos e, com isso, ampliação do horizonte de expectativa sobre a literatura e as questões de gênero que permeiam a organização social.

Dirigimo-nos à turma perguntando se eles concordavam com Bisa Bia ao dizer que menina não pode sair pela rua assoviando, pois é feio. O aluno G permaneceu com a sua opinião e disse: “Eh isso mesmo”. Com a resposta dele, houve confusão na sala, todos falaram um pouco, por isso, decidimos instigar os posicionamentos de cada discente. Observamos o seguinte: “Se passar perto de mim eu mato” (Aluno H), “Concordo não, mas se passar pela minha rua... Não, não é assim não. Não acho isso bonito não. Não é coisa de mulher tá assoviando não” (Aluno F). Perguntamos para o estudante F: “E o menino assoviando?” O aluno respondeu: “É outra coisa feia” e o seu colega B complementou: “Mas é normal”.

O posicionamento do aluno F chama a atenção. Anteriormente, este aluno afirmou que “não é coisa de mulher assoviar”, permaneceu com este mesmo discurso, mas acrescentou a informação de que é feio um menino assoviar também. Dessa maneira, parece que o aluno F não considera o ato de assoviar como uma atitude bonita, independente do gênero. No entanto, o aluno B mantém o discurso de que essa ação é normal, natural, apenas para os meninos. Observamos, também, o posicionamento do aluno H que, assim como o aluno F fez anteriormente, faz referência à violência, ao

assassinato. Trata-se de um discurso que se repete entre os meninos desta turma, o que aponta a necessidade de propiciarmos discussões buscando promover à cidadania e o respeito entre os sujeitos independentemente do sexo que carregam.

Perguntamos para eles se era normal os meninos assoviarem e eles responderam que sim. O aluno A retornou e disse: “Professora, a menina pode assoviar dependendo da situação. Só se for pra chamar alguém que está dentro de casa, para fazer zoada não pode”. Questionamos o porquê de que as meninas não podem fazer “zoada” e o aluno não respondeu. Santos (2009) diz que as relações entre os sexos masculino e feminino eram determinados em uma relação de poder, em que medidas eram tomadas para que a mulher se mantivesse passiva, apenas cabendo-lhe o que fosse determinado pela voz masculina. De acordo com o posicionamento do aluno, este discurso ainda se faz presente em nosso meio.

As estudantes L, R, S, O e T concordaram com Bisa Bia. Para elas, é feio uma menina sair assoviando. O posicionamento delas não foi incisivo como o dos meninos, apenas responderam que concordavam com Bisa Bia, mas não utilizaram argumentos para explicar o motivo. Este pensamento das alunas alimenta a posição destinada pelo patriarcalismo para algumas mulheres que é mantida, ainda, em algumas famílias. São as construções culturais que determinam o que é adequado e o que não é para o gênero feminino.

Já as discentes M, C, J, U e E discordaram de Bisa Bia. Algumas delas afirmaram: “Da mesma forma que o homem pode sair pela rua assoviando, a mulher também pode” (Aluna M), “Eu acho que a mulher tem o mesmo direito que os meninos. Não é só porque é macho que tem o direito de fazer o que eles querem não. A mulher também tem direito” (Aluna E). Estas alunas possuem uma compreensão ampla sobre a equidade¹³ dos direitos entre os sujeitos masculinos e femininos, ou seja, para elas, somos sujeitos iguais e possuímos o direito de fazer aquilo que sentimos vontade. Com o posicionamento destas alunas, destacamos que o desenvolvimento desta pesquisa propiciou que elas expusessem suas opiniões e reflexões.

O último trecho lido foi o seguinte:

¹³ Optamos por utilizar o termo “equidade”, pois ele corresponde ao nivelamento adequado para alcançar a igualdade de acordo com as necessidades e demandas específicas de cada indivíduo.

“Era justamente o que eu queria ouvir. Aí nem hesitei. Xinguei um palavrão bem xingado (nem era dos piores, mas é que qualquer palavrinha pode ser um horror para os delicados ouvidos de Bisa Bia) e saí pela rua assoviando, vestida na minha calça desbotada, calçada nos meus tênis, chutando o que encontrava pela frente.”

Perguntamos a turma: “Qual a sua opinião sobre esta atitude de Isabel?” Observamos algumas respostas tais como: “Ela já estava sem paciência e começou a falar palavrão, ela não tava mais aguentando a Bisa Bia no ouvido dela” (Aluna P), “Isso aí é errado... a mulher chamar palavrão e sair chutando as coisas” (Aluno G). Após o posicionamento deste aluno, a estudante P respondeu: “É errado, mas ela já estava sem paciência!”. A partir disto, questionamos: “E se fosse menino?”. O discente G respondeu: “Aí era normal”. Outros alunos afirmaram o seguinte: “Eu achei muito feia essa atitude” (Aluno B), “Se ela quiser chutar o problema é dela” (Aluno A). O estudante B deu a sua opinião afirmando: “Chamar palavrão com a Bisavó dela não tá certo”.

De acordo com o posicionamento deles, é errado o comportamento da menina que sai pela rua falando palavrões e chutando o que vê pela frente, e que tratar a bisavó dessa forma é inadequado. No entanto, a aluna P tenta justificar a atitude de Isabel, explicando que a garota já estava sem paciência para as conversas com a sua bisavó. Observamos que, até este momento, nenhum menino destoou da posição patriarcal, exceto o aluno A que afirmou “se ela quiser chutar o problema é dela”. O posicionamento deste aluno nos permite compreender que ele direciona o comando da vida das meninas para elas, sem julgar ou discriminar as suas ações. Percebemos, também, que as meninas parecem compreender e desconstruir os estereótipos de gênero. Retomando Beauvoir (1970), essa percepção nos faz refletir sobre a tomada de consciência que estas alunas apresentam, abandonando a constituição da mulher como o Outro para tornar-se o Eu. Já no que se refere aos meninos, podemos inferir que essa reprodução latente do discurso patriarcal remete à concepção de superioridade que, para eles, tudo é permitido.

Dessa forma, percebemos que, de acordo com a leitura dos discentes, há estereótipos de gênero, mas também a percepção de que algumas atitudes são demonstração de falta de educação, independentemente se praticada por homem ou mulher.

Perguntamos à turma: “Vocês fariam o mesmo?” A maioria respondeu “não” e, em seguida, alguns discentes afirmaram o seguinte: “Se eu tivesse sem paciência eu

faria” (Aluna P), “Eu já fiz pior. Eu só não xingava” (Aluna E), “Ela já tava de cabeça quente” (Aluna J), “Eu já fiz coisa parecida, mas só não fiz xingar” (Aluna U). O aluno K disse que concorda com as meninas. Destacamos aqui este posicionamento do aluno K que aponta certo distanciamento do discurso dos meninos.

Os posicionamentos das alunas revelam identificação com a personagem, o que é um dos fatores fundamentais para o entrosamento e, também, importante para a formação do sujeito literário, já que essa aproximação valida as ações da personagem, fazendo com que o leitor ou a leitora relacione com as suas próprias atitudes, refletindo-as.

Em continuidade da aula, pedimos que os estudantes observassem a imagem presente nos papéis que entregamos. Todos mencionaram que se tratava de uma foto antiga de uma boneca. Distribuimos o material referente aos capítulos “No fundo de uma caixinha”, “Pastel bochechuda” e “Tatuagem transparente” e explicamos que os discentes deveriam realizar a leitura do primeiro capítulo em silêncio. E assim todos o fizeram, menos o aluno F que tem o hábito de não realizar nenhuma atividade de leitura/escrita que lhe é solicitada. No entanto, destacamos que F participa de todas as atividades e discussões orais propostas por esta sequência. Isso nos faz perceber que houve identificação do aluno com o enredo e que o seu horizonte de expectativa pode estar sendo ampliado através dessa experiência com o texto literário.

Para casa, solicitamos que a turma lesse os capítulos “Pastel Bochechuda” e “Tatuagem Transparente”.

4.4 COMPREENDENDO A FANTASIA – COMO BISA BIA PASSOU A MORAR EM ISABEL?

Neste encontro, iniciamos questionando quem realizou a leitura dos capítulos “Pastel Bochechuda” e “Tatuagem Transparente” em casa. Apenas 15 discentes realizaram a leitura. Precisamos interferir e chamar a atenção para a realização das atividades propostas, pois são necessárias para a contribuição das discussões em sala de aula, como também, para que eles e elas possam conhecer melhor a história de Isabel. Esse é um fator importante para relacionarmos ao questionário sondagem respondido pela turma, em que a maioria afirmou ter hábitos de leitura em casa, no entanto, na prática, não o fazem.

Fomos surpreendidas com a realização da tarefa por dois alunos: A e B, pois estes mesmos alunos se mostravam indispostos para realizarem atividades de leitura durante o ano letivo.

No início da aula, objetivando o reconto dos capítulos lidos em sala de aula e em casa, entregamos para cada estudante um balão contendo uma das seguintes palavras: “Arrumação”; “Ovo”; “Caixa”; “Retrato”; “Bonde”; “Oval”; “Bonequinha”; “Empresto”; “Bolso”; “Roupas gostosas de brincar”; “Short”; “Adriana”; “Bisavó”; “Existir para mim”; “Sérgio”; “Caipira”; “Bochechuda”; “Furiosa”; “Vento”; “Tentei com jeitinho”; “Cutucadas”; “Quieta”; “Sossegada”; “Sorvete”; “Dei falta”; “Minha mãe entrou no banheiro e perguntou”; “Mentira”; “Chuveiro”; “Grudada”; “Tatuagem transparente”.

A turma estourou os balões e todos leram a palavra/frase contida dentro de cada bexiga. Pedimos que tentassem fazer relação dos capítulos lidos com as passagens presentes nos balões. Para os discentes que não realizaram a leitura em casa, solicitamos que procurassem identificar no texto qual a parte mencionada e ao que ela se referia, com isso, pudemos auxiliá-los nas discussões. (Ver figura 8)

Figura 8: Dinâmica do balão



Fonte: dados da pesquisa

Conforme mencionávamos as palavras, seguindo a ordem acima citada, a turma conseguiu fazer o reconto dos conteúdos de cada capítulo atentando para a compreensão da fantasia existente no diálogo entre Isabel e Bisa Bia. As participações dos estudantes apontaram que eles conseguiram compreender o assunto dos capítulos lidos. Podemos perceber isto nas seguintes participações: “Ela gostou muito da avó que ela passou a morar no coração dela” (Aluno B), “A mãe dela falava sobre as coisas antigas e Isabel imaginava que era a bisavó” (Aluna P). O aluno V, que é muito tímido e pouco fala em

sala de aula, disse: “Eu acho que a conversa vinha do coração”. Neste momento, perguntamos se Isabel poderia estar falando sozinha. Os estudantes A e K responderam “sim”, afirmando: “Às vezes eu fico falando sozinha em voz alta em casa” (Aluna K).

Como todas essas especulações foram dos discentes, não interferimos e afirmamos que todas elas são alternativas possíveis, pois consideramos o que Cosson (2014) defende sobre o modo como o leitor processa o texto. Para ele, “Na leitura estética, o leitor se volta para o texto em si mesmo e o que acontece durante o processo de construção de sentido [...], sendo esse modo de ler que garante a experiência literária.” (COSSON, 2014, p. 54). De acordo com a análise e com a observação das leituras e discussões dos/as discentes, percebemos a conformação e o estranhamento de horizontes na experiência literária dos/as alunos/as, pois as dinâmicas propostas evidenciaram que a turma gostou e se identificou com a obra, bem como procuramos promover a diferença entre os recursos que constituem o texto e os já conhecidos pelos alunos, fazendo com que as certezas que eles possuem fossem estremecidas.

Prosseguindo, distribuímos para a turma o capítulo “Coisas de Antigamente”. Ao entregar o material e sem realizar nenhum questionamento, a discente E disse: “Vai falar de coisas de antigamente. Dos objetos que a professora trouxe.” Explicamos que realizaríamos a leitura com pausas para discutirmos sobre o conteúdo do capítulo.

Conforme realizávamos a leitura do capítulo e alguns nomes estranhos surgiam para os estudantes, alguns pediam que explicássemos do que se tratava. Nas partes que abordaram palavras como: “baba-de-moça”, “olho-de-sogra” e “urinol” os discentes riram e soltaram gracinhas: “Eca”, “O que danado é isso, professora?”. O contato com o livro literário permite experiências distintas e a conexão com um universo desconhecido, que faz com que o leitor ou a leitora prove sensações, cheiros, gostos, através do ato da leitura.

Concluída a leitura, fizemos um *check-list* com os nomes diferentes que apareceram no capítulo e perguntamos para cada estudante se eles sabiam, agora, do que se tratavam. Houve a participação de toda a turma. Algumas palavras foram: “Cromos”; “Cartões-postais”; “Móveis”; “Bufê”; “Fruteira”; “Urinol”; “Comida”; “Suspiro”; “Pé-de-moleque”; “Bombonier”. Questionamos: “O que são cada um deles? Para que servem?” Todos conseguiram fazer relação do objeto com a sua serventia.

Ao perguntar “Já viram algum deles? Onde?” alguns discentes responderam: “Já vi uma fruteira com um pano embaixo na casa da minha avó” (Aluna P), “Na casa da minha avó também tem” (Aluna E), “Ainda tem casas que os banheiros não são dentro

de casa” (Aluno Q). Com isso, perguntamos: “Esses objetos/cômodos foram substituídos por outras coisas? Quais?”. O discente Q continuou participando: “Hoje a maioria dos banheiros são dentro de casa e têm pias e chuveiro elétrico”. Os discentes B e G completaram: “As fruteiras agora ficam em pé”, “Não se usa mais urinol”.

Também questionamos se eles conheceram algo novo. O aluno K disse: “Aquele bacia que você trouxe é igual ao do tempo de Bisa Bia que ela fala aqui no livro?”. Respondemos que sim. As estudantes E e C disseram que se interessaram pelos Cromos. O aluno I disse que gostou da “cristaleira”. O discente G disse que achou interessante o “urinol” e onde ele ficava guardado. Dessa maneira, percebemos que a turma fez relação do conteúdo lido com o seu contexto, fazendo relações pertinentes aos objetos e compreendendo a importância de cada um deles para a construção da história de Isabel e Beatriz.

Intencionamos promover a discussão sobre os objetos antigos presentes em um dos capítulos do livro para que os alunos e alunas pudessem relacionar, mais à frente, o motivo pelo qual Bisa Bia é importante no contexto do livro. Inicialmente, ela surge na história, escrita por Machado (1981), como uma pessoa que foi moldada pela tradição de uma cultura patriarcal que delimita o que é ideal para as atitudes de uma menina. De uma forma didática, a bisavó transmite para a sua bisneta seu posicionamento e pensamento sobre determinadas situações de acordo com a época em que viveu (o que analisaremos nos próximos tópicos). No entanto, antes disso, a autora inseriu um capítulo dedicado aos objetos antigos como mecanismo de introdução para as discussões que, posteriormente, surgem na narrativa.

Assim, a bisavó passa a ensinar a Isabel acerca dos itens que fizeram parte da sua vida, através de um diálogo didático, em que há comparação destes objetos com a sua evolução diante do tempo decorrido. Proporcionar essa discussão em sala de aula aos alunos e alunas permite que alcemos voos ainda maiores, ultrapassando o que nos é delimitado pela leitura tradicional do texto literário. Dessa forma, consideramos que não devemos tornar as especulações sobre idade, situações, enredo etc. o único caminho para a leitura, mas precisamos fazer com que os alunos e alunas observem, também, os outros significados implícitos no texto, para que, a partir disso, eles e elas possam ser livres para raciocinar e realizar uma leitura interpretativa (COLOMER, 2007).

4.5 MENINAS QUE ASSOVIAM...

O 5º encontro da sequência de leitura foi realizado em um dia diferenciado na escola, pois, devido à ausência de um professor, tivemos que assumir as aulas vagas, ficando, portanto, com um total de 3 aulas (2 horas e 15 minutos) na turma do 8º ano. Foi um imprevisto que colaborou para que realizássemos o que foi planejado para este momento sem qualquer atraso no cronograma¹⁴.

Para o início desta aula, retomamos às falas da personagem Isabel distribuídas entre a turma no 3º encontro. Como já esperado, apenas alguns estudantes guardaram o material. Por isso, com o texto de apoio, nós, juntamente com os alunos e alunas que possuíam o material, retomamos à leitura das falas de Isabel, revisando e rediscutindo sobre as atitudes da personagem. Com isso, explicamos que as da personagem são provenientes de algumas conversas com Bisa Bia e que, como todos já tinham conhecido o lado de Isabel, hoje, iriam conhecer um pouco mais sobre Bisa Bia. Assim, organizamos a turma em grupos de quatro ou cinco discentes e disponibilizamos frases/falas de Bisa Bia para cada equipe, pedindo que realizassem a leitura dos seguintes trechos:

- Ah, menina, não gosto quando você fica correndo desse jeito, pulando assim nessas brincadeiras de menino. Acho muito melhor quando você fica quieta e sossegada num canto, como uma mocinha bonita e bem-comportada.
- Meu coraçãozinho, eu estou falando é para o seu bem... Um dia, você vai crescer e vai me dar razão...
- Escute o que eu estou lhe dizendo, aprendi com a minha experiência...
- Meninas que assoviam e galinhas que cantam nunca têm bom fim...
- O que é muito feio não é o assovio. É uma menina assoviando, uma mocinha que não sabe se comportar e fica com esses modos de moleque de rua.
- Viu só? Ele acha você parecida com um menino. Homem não gosta disso. Agora ele fica pensando que você é um moleque igual a ele e vai levar uma goiaba de presente para aquela menininha bem arrumada e penteada que está esperando quieta na calçada... Finge que se machuca, sua boba, assim ele te ajuda. Chora um pouco, para ele cuidar de você...

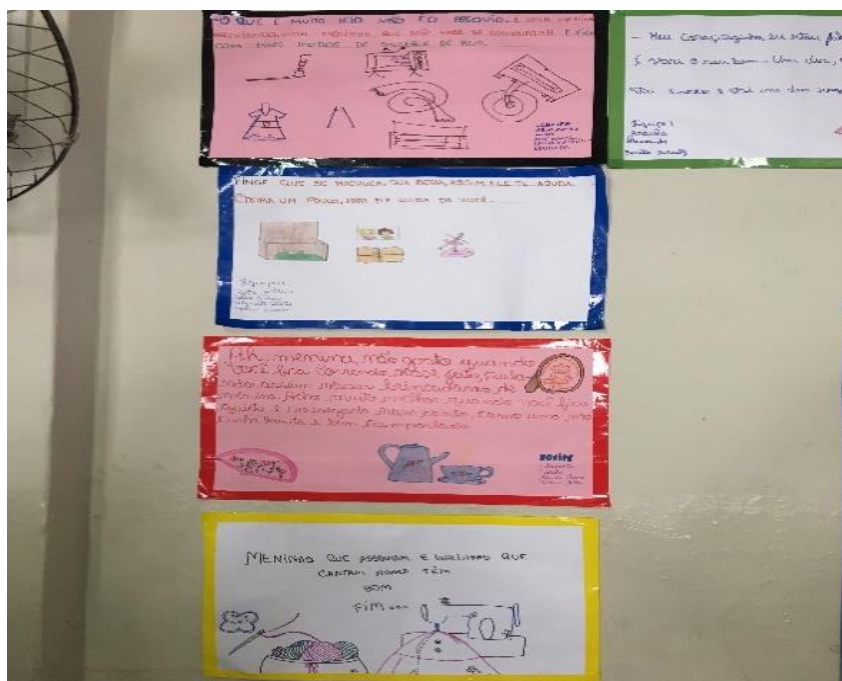
Realizamos a leitura dessas falas de Bisa Bia e perguntamos aos discentes se eles achavam que a bisavó agia dessa forma para fazer Isabel pensar do mesmo jeito que ela. Todos e todas responderam que não. A aluna D completou: “Bisa Bia fala isso para o bem dela”. Continuamos questionando: “Por que você acha que Bisa Bia pensava

¹⁴ Por haver uma quantidade significativa de atividades, sugerimos que, para a aplicação do produto desta dissertação, haja um planejamento para que o 5º encontro seja contemplado neste mesmo espaço de tempo, com o intuito de não prejudicar o cronograma de aulas.

desse jeito?” A estudantes P e J responderam: “Porque no tempo dela era assim”, “Hoje é mais evoluído.”

Em seguida, já em grupos, pedimos que a turma preparasse cartazes com as frases referentes às falas de Bisa Bia, ilustrando da maneira que quiserem. Afirmamos também, que eles e elas poderiam criar frases, mas que todos e todas deveriam pensar como Bisa Bia, no entanto, os discentes apenas reproduziram os trechos discutidos. Também, todos os cartazes continham ilustrações remetentes aos objetos antigos discutidos no capítulo “Coisas de Antigamente”, conforme a figura que segue:

Figura 9: Alguns dos cartazes produzidos pelos alunos e alunas



Fonte: dados da pesquisa

Depois de produzidos, pedimos que os grupos apresentassem os cartazes e procurassem explicar o motivo de Bisa Bia ter usado determinada frase contextualizando-a. De cada equipe, apenas 1 aluno/aluna fez a apresentação, conforme determinação dos próprios discentes.

O primeiro grupo, composto apenas por meninos, apresentou cartaz com o trecho: “O que é muito feio não é o assovio. É uma menina assoviando, uma mocinha que não sabe se comportar e fica com esses modos de moleque de rua.”. Sobre o cartaz, o aluno A disse: “Porque Bisa Bia acha feio essa atitude e que isso é coisa de menino.”

A segunda equipe, formada por três meninas, apresentou o cartaz com a seguinte frase: “Meu coraçãozinho, eu estou falando é para o seu bem... Um dia, você vai crescer

e vai me dar razão...”. Sobre o que compreenderam, a aluna W disse que “Isabel não estava ouvindo os conselhos da bisavó”.

A terceira, formada por três meninas e um menino, apresentou o cartaz com a frase: “Finge que se machuca, sua boba, assim ele te ajuda. Chora um pouco, para ele cuidar de você...”. A aluna C disse que “A bisavó quer que ela dê uma de sensível para o garoto pensar que ela é comportada”.

A quarta equipe, constituída por quatro meninas, produziu um cartaz com a frase que repudiava a atitude de Isabel a correr e pular: “Ah, menina, não gosto quando você fica correndo desse jeito, pulando assim nessas brincadeiras de menino. Acho muito melhor quando você fica quieta e sossegada num canto, como uma mocinha bonita e bem-comportada.”. Sobre o que compreenderam da fala de Bisa Bia, a aluna O disse: “Porque no tempo de Bisa Bia, quando as meninas faziam isso eram modos de meninos”.

A quinta equipe, composta por duas meninas e um menino, apresentou o cartaz: “Meninas que assoviam e galinhas que cantam nunca têm bom fim...”. Sobre isso, a aluna R disse que “Bisa Bia acha o comportamento da menina assovia feio”.

A sexta e última equipe, composta só por meninos, apresentou o cartaz com a seguinte frase: “Escute o que eu estou lhe dizendo, aprendi com a minha experiência...”. O aluno Q disse que: “A menina não escuta o que a bisavó fala, os conselhos”. O aluno N completou: “Ela tem que ouvir os conselhos para não fazer coisa errada”.

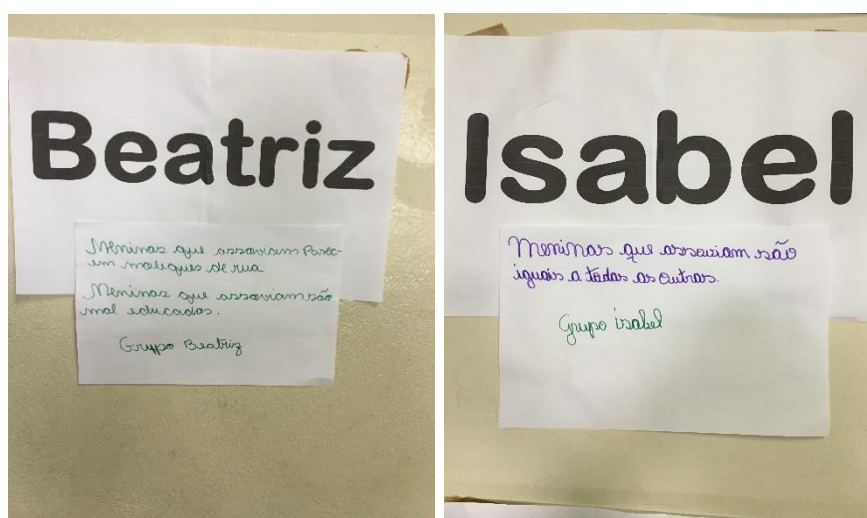
Depois de expostos, discutimos sobre os assuntos apresentados na fala da bisavó Beatriz. Explicamos aos discentes que, no contexto da obra, essa personagem carrega consigo uma tradição cultural que impõe os estereótipos de gênero, pois, em sua criação, as meninas eram condicionadas para agirem com delicadeza e fragilidade. O discurso de Bisa Bia se difere do de Isabel, pois observamos que, através da menina, há uma mudança na maneira de compreender o mundo evidenciando uma ruptura com os estereótipos de gênero. Isso fica claro quando analisamos as atitudes da menina e a diferença de opiniões apontadas pelo enredo da obra.

A produção dos cartazes foi uma atividade que os alunos gostaram de realizar, pois livremente realizaram discussões em seus grupos acerca dos conteúdos trabalhados, bem como puderam ilustrar os cartazes de acordo com o que eles imaginavam sobre Bisa Bia: máquina de costura, cesta de lã, leque, bule, vestido, fotografia antiga, etc.

Depois, seguindo o planejamento para esta aula, dividimos a turma em duas partes: um grupo Isabel e outro Beatriz. Explicamos esta repartição e apresentamos a

frase/cartaz no quadro “Meninas que assoviam...”. Em seguida, pedimos que cada grupo pensasse em possibilidades de continuação para a frase, de acordo com as características das personagens Isabel e Beatriz. Estipulamos 10 minutos para a organização dos grupos e preparação para a continuidade da frase exposta. Na figura abaixo, observamos alguns resultados dessa atividade:

Figura 10: Continuação da frase segundo o possível posicionamento das personagens



Fonte: dados da pesquisa

Os estudantes se organizaram, compartilharam ideias e conseguiram usar a criatividade na realização da atividade. O grupo Beatriz, representado pela aluna O, elaborou duas frases. A primeira a ser apresentada foi: “Meninas que assoviam parecem com moleques de rua.” Para esta sugestão a aluna explicou que, para Bisa Bia, esses eram modos de meninos e que meninas não deveriam se comportar assim. A outra sugestão da frase foi: “Meninas que assoviam são mal educadas.” Questionada, a aluna explicou que, para Bisa Bia, “Os meninos não são comportados e Isabel agindo da mesma forma será, também, mal educada”. Ao concluir, espontaneamente, os discentes aplaudiram e assoviaram. É válido apontar que, durante a explicação, a discente O esclareceu que esse não era um pensamento com o qual ela concordava.

O grupo intitulado Isabel, representado pela aluna P, apresentou a frase: “Meninas que assoviam são iguais a todos os outros”. Questionada sobre tal frase, a estudante disse que “É todo mundo igual”. Com o fim de obter maiores informações sobre a posição do grupo, continuamos o questionamento: “Isabel pensaria assim por quê?”. O aluno Q respondeu: “Porque ela é mais evoluída”. A aluna J disse: “Porque ela

acha que todos têm o mesmo direito, tanto homens quanto as mulheres”. Ao concluir, alguns discentes aplaudiram. Outros meninos, no entanto, vaiaram, especificamente, os alunos G e F, que desde o início da aplicação da sequência de leitura e discussões sobre o gênero demonstram que possuem pensamentos semelhantes ao de Bisa Bia.

Prosseguimos com a distribuição do capítulo “Meninas que assoviam” e entregamos aos discentes. Antes da leitura, realizada oralmente por três alunos de maneira intercalada, perguntamos: O que é um assovio? O aluno B respondeu: “É um som que a gente faz pela boca”. Perguntamos se utilizamos a língua para auxiliar o som e o aluno F respondeu: “Também, mas quem não tiver dente não consegue assoviar”. Continuamos: “Usamos o assovio com que finalidade?” Algumas respostas apresentadas foram: “Para chamar cachorro” (Aluna J), “Para chamar atenção” (Aluno Q), “Para distrair” (Aluna P), “Para fazer um elogio” (Aluno H), “Para fazer raiva para a professora” (Aluno N). Neste momento, enquanto alguns estudantes respondiam às nossas perguntas, outros estavam assoviando.

Quando questionamos quem tinha o costume de assoviar, todos os meninos disseram que sim. Já as meninas, do total da turma, apenas seis afirmaram assoviar. Ao questionar o motivo dessa diferença entre meninos e meninas, o discente G respondeu: “Porque elas não praticam”. Diante desta resposta, percebemos que houve uma mudança acerca do seu posicionamento, pois antes, para este mesmo aluno, uma menina não deveria assoviar porque era feio. Agora, admitindo que elas não assoviam por falta de prática, é possível compreender que, para ele, não é um erro uma menina assoviar.

Perguntamos às meninas: “Vocês acham feio uma menina assoviar?” A maioria respondeu que não, apenas a aluna D respondeu que sim: “Porque isso é coisa mais para menino”. Lins (2016) diz que “quando associamos um comportamento específico a um grupo de pessoas só porque são mulheres, homens, meninas ou meninos, estamos reproduzindo alguns estereótipos de gênero.” (LINS, 2016, p.15). Essa reprodução da aluna D confirma as generalizações que são repetidas em casa, nos meios midiáticos, na escola, que nos colocam em um sistema de regras que restringem, socialmente, meninas e meninos a diversas situações, colocando os indivíduos em um ambiente de desigualdades.

Direcionamo-nos aos alunos F, H e A e perguntamos: “Para vocês, as meninas podem assoviar?” Um coral de vozes de meninos respondeu “não”. O aluno F afirmou: “A gente não é racista não, é porque...”. Acreditamos que o discente confundiu a nomenclatura “racista” com “machista”. Por isso, explicamos oralmente, com base na

discussão atual, o que determinaria uma pessoa racista, elencando, em conjunto com os alunos e alunas, os seguintes aspectos: preconceituosa, não admite a existência de outras etnias, se acha melhor pela cor da pele, etc. Acerca do machismo, pontuamos que ele se refere aos seguintes atos e/ou posicionamentos: o homem não aceita direitos iguais para as mulheres, o homem que se acha superior que a mulher. Após essas discussões, os discentes compreenderam melhor a diferença entre essas nomenclaturas.

Depois disso, direcionamos a turma para a leitura pausada do capítulo em estudo: “Meninas que assoviam...”. Durante essa leitura, questionamos: “Vocês acham que Isabel terá um fim trágico se assoviar?”, os estudantes responderam com unanimidade: “não”. O aluno Q disse: “Só vai levar nome de pivete”.

Ao perguntarmos: “Isabel tinha modos de moleque de rua porque assoviava?”; Os alunos A e B disseram que sim. Já a aluna J rebateu, impacientemente, dizendo que “não”. A aluna P completou: “Não é porque ela assovia que ela vai deixar de ser mulher”. A aluna J dirigiu-se aos colegas e disse: “Então, se vocês assoviarem vocês vão virar mulher”. O aluno A rebateu: “Não, porque assoviar é coisa de homem”.

Diante desta situação, questionamos: “Então, você está dizendo que se a aluna J gostar de assoviar e se fizer isso, ela vai virar homem?”. O aluno N respondeu: “Virar homem não, vai virar sapatão”. De acordo com a fala deste discente, percebemos que ele fez uma relação entre gênero-sexualidade. Borillo (2010) assevera que a homofobia funciona como um vigia que impede que os indivíduos ultrapassem as fronteiras do seu gênero. Quem ultrapassa tem sua sexualidade questionada. Para ele, “verifica-se a circulação de uma compreensão da homofobia como dispositivo de vigilância das fronteiras de gênero que atinge todas as pessoas, independentemente da orientação sexual, ainda que em distintos graus e modalidades.” (BORILLO, 2010, p.8).

O estudante G, que agora aparenta ter outro posicionamento, mais aberto e solidário, perguntou em um tom confuso: “É feio assoviar, né, professora?! Se a pessoa sair por aí pela rua assoviando...”. Com esta fala do aluno, questionamos: “Se é feio assoviar, então, vocês, meninos, também não podem sair assoviando por aí, né?”. Houve uma confusão e exaltação entre os meninos, afirmando: “Aí é diferente”, “Aí pode”, “Pra a gente é permitido”. Com isso, perguntamos: “E por que para as meninas isso não é permitido?”. Houve silêncio. Os alunos não conseguiram responder. Apenas a aluna J gritou: “Eles são machistas”. E o aluno B respondeu: “Epa, isso não!”. Observamos o posicionamento do estudante B e percebemos que, ainda que as posições

dos meninos sejam claramente machistas, porque defendem privilégio – só os meninos podem assoviar – eles não se veem neste lugar e recusam este rótulo.

Diante do exposto, observamos que, enquanto abstração, o machismo é recusado pelos discentes, visto que hoje há uma avaliação negativa sobre homens machistas (cada vez mais são valorizados os homens com posições progressistas no gênero e, em contraponto aos machistas, que são frequentemente desprezados). Além disso, possivelmente, para eles, o machismo se confunde com violência física ou humilhações mais explícitas. Todavia, na prática cotidiana, os meninos reproduzem o machismo, porque o gênero é naturalizado e eles não questionam seus próprios privilégios.

Prosseguimos com a discussão, falando sobre a personagem Marcela (que surge no enredo como o oposto de Isabel) e o triângulo amoroso¹⁵ entre ela, Sérgio e Isabel. Os estudantes detectaram claramente a diferença entre as duas personagens femininas.

Sobre Sérgio, perguntamos: “Por que será que, quando não tem nenhum amigo perto, Sérgio é simpático com Isabel?” Algumas respostas para esta pergunta foram: “Porque, para mim, o menino sempre vai na onda dos amigos” (Aluna J), “Querendo dar uma de machão” (Aluno K), “E as meninas quando estão perto das amigas ficam querendo assanhar” (Aluno F). Os meninos concordaram. As meninas vaiaram os colegas, apresentando um pensamento contrário ao deles.

De acordo com a história, Isabel e Sérgio tem a ideia de pular o muro da vizinha para pegar goiabas. Imediatamente, a personagem Marcela afirma que não irá pular o muro, pois isso faria com que ela se sujasse ou machucasse. Diante disso, Sérgio se oferece para trazer goiabas para a menina. Ao ler este fragmento, a aluna P disse: “Sérgio tá apaixonado por Marcela!”. Questionamos por que Sérgio não poderia gostar de Isabel. As alunas responderam o seguinte: “Porque ela tem jeito de menino” (Aluna P), “Ele não vai pegar goiaba para Isabel porque ele sabe que ela tem coragem de pular o muro” (Aluna J). De acordo com estas respostas, percebemos que as meninas possuem pensamentos distintos diante da leitura do capítulo. Para a discente P, se Isabel pular o muro não vai fazer com que Sérgio goste dela, pois é uma atitude de menino. No entanto, a aluna J, uma menina pode sim pular um muro e ser independente, fazer o que tem necessidade e vontade sem o apoio masculino.

¹⁵ Embora o enredo da narrativa destaque as personagens que apresentem características que estão no processo de transição entre criança/adolescente, utilizamos o termo “amoroso” porque a própria história trata a situação como se o fosse.

Seguindo a leitura do livro, realizamos uma discussão sobre o trecho em que Sérgio e Isabel pulam o muro da vizinha e encontram um cão bravo. Sérgio, com medo, ficou surpreso ao ver que Isabel foi até o cão e o acalmou. Perguntamos à turma: “Por que Sérgio olhou com os olhos arregalados para Isabel?”. As alunas responderam: “Porque ele não esperava isso” (Aluna J), “Porque ele não pensou que ela era capaz” (Aluna P). Neste ponto da obra, observamos a fragilidade masculina sendo exposta através do medo de Sérgio e a evidente coragem de Isabel. O personagem masculino estranha a atitude da menina, pois ele não imaginava que uma garota seria capaz de fazer aquilo que ele não fez. E, diante das respostas das alunas, podemos perceber que elas também não esperavam que Isabel seria quem acalmaria o cachorro. Isso nos aponta que, mesmo apresentando pontos importantes acerca de uma possível ruptura com os estereótipos de gênero, as discentes ainda romantizam a ideia de que o menino é quem deve tomar as rédeas da situação e resolver os problemas que surgirem, pois as garotas seriam incapazes de solucioná-los.

Em seguida a este acontecimento, o enredo apresenta a insatisfação de Bisa Bia ao ver que a sua bisneta não se colocou como indefesa diante de Sérgio na situação de perigo. Quando Isabel e Sérgio descem do pé de goiaba, a menina cai e a bisavó a aconselha a se fazer de frágil e dizer que tinha se machucado. Perguntamos à turma se ela estava correta em dar este conselho. Houve silêncio. Insistimos no questionamento: “Por que ela quer que Isabel se faça de frágil?” A aluna L disse: “Para Sérgio cuidar dela”. Percebemos que a estudante compreende a intenção da bisavó ao pedir que Isabel demonstre ao menino que precisa dos seus cuidados.

No enredo, há o surgimento de uma voz fraquinha que diz para Isabel não fingir nada e ser o que ela realmente é. No final da obra, o leitor ou leitora descobre que se trata da personagem Neta Beta, bisneta de Isabel, que veio do futuro para ajudá-la diante das conversas com Bisa Bia. Sobre o discurso dessa nova personagem perguntamos se a turma considerava correto, e os estudantes responderam que sim. Durante esta discussão, a aluna J solicitou: “Cuide professora, quero saber o que aconteceu!”. A fala da estudante aponta que a leitura pausada, seguida de discussões, fomenta a curiosidade do leitor ou leitora para o que irá acontecer. Isso se deve, também, pelo momento de identificação de quem lê com o/a personagem do livro lido. Assim, observamos que diante de todos os seus posicionamentos, a discente demonstrou possuir identificação com a personagem Isabel, concordando com todas as suas atitudes e pensamentos.

Concluímos perguntando: “As meninas delicadas têm mais chances de conquistar o amor de um garoto?” Todos e todas responderam que não. Encerramos a aula com elogios espontâneos sobre a leitura do livro: “Amei!” (Aluna L), “Tem mais? Eu quero mais!” (Aluna J), “Quando é a próxima aula?” (Aluna P). A identificação com o enredo e com as personagens pode ter levado os/as alunos/as a esse “encantamento com o texto”.

Nesta aula, percebemos que discutir sobre gênero é necessário, pois através do contato com a arte, podemos observar as questões sociais atuais e refleti-las, auxiliando, assim, a formação de cidadãos críticos e solidários. No que compete às discussões sobre gênero presentes no livro de Ana Maria Machado (1981), é possível apresentar para os discentes os caminhos de hierarquia e de poder em que a nossa sociedade se sustenta e que produz um cenário de “desigualdades entre pessoas, coisas, espaços e emoções”. (ACCIOLY, 2016, p. 24).

4.6 UM ESPIRRO E UMA TRAGÉDIA...

Para iniciar este encontro, disponibilizamos para a turma o poema “O lenço” de Elias José, impresso em folhas de ofício.

Fiz este lenço
Com muito gosto
Pra enxugar
O seu lindo rosto

Fiz este lenço
Com muito agrado
Pra tirar dos seus olhos
Qualquer mau-olhado

Fiz este lenço
Com fios de ouro
E bordei o seu nome,
Ficou um estouro!

Fiz este lenço
De puro linho
Pra você me dar
O seu carinho

Fiz este lenço
Com todo capricho.
Você veio e me disse:
- Jogue o lenço no lixo!

Com o material em mãos, orientamos os discentes para realizarem a leitura silenciosa. Depois, realizamos a leitura em voz alta, enquanto os alunos e alunas acompanhavam o poema entregue no papel. Ao fim da leitura, sem nenhum questionamento ou discussão iniciada, o aluno F disse: “Se lascou”, fazendo referência ao desfecho do poema. Perguntamos a turma o que compreenderam do poema. Em resposta, obtivemos afirmações como: “Ele fez de tudo para ajudar a menina” (Aluna J), “Ele fez isso para agradar” (Aluna P). Quando questionamos o que o eu-lírico esperava receber de volta, a discente M disse: “O carinho” e a estudante U completou: “e acabou levando um fora”.

Continuamos perguntando, se por acaso, os alunos fossem a pessoa que fez o lenço, como estariam se sentindo. As afirmações dos alunos foram as seguintes: “Triste, eu abaixava a cabeça e saía andando” (Aluno F), “Se ela ver que foi com lenço de ouro ela não vai querer jogar no lixo” (Aluno G).

Em seguida, contextualizamos e explicamos para os discentes que, antigamente, era comum que os homens portassem lenços em seus paletós. Em algumas ocasiões, o lenço servia como uma forma de gentileza, cortejo, por exemplo: ao encontrar uma mulher chorando, o homem oferecia o lenço para ela, com o intuito de, possivelmente, iniciar um diálogo, uma cantada. Perguntamos aos meninos se eles portassem lenços em seus bolsos e encontrassem uma menina na rua que estivesse precisando de apoio, o que eles fariam. O estudante N disse: “Eu mandava comprar um lenço”, mas, em seguida, refez sua resposta: “Tô brincando, eu ajudaria, professora”. Seus colegas responderam o seguinte: “Eu daria o lenço a ela. A gente tem que ajudar o próximo” (Aluno F), “Eu jogava o lenço fora” (Aluno G).

Podemos observar que, por meio das respostas dos alunos, há uma tendência a quererem ajudar o próximo, nesse caso, a uma menina que, supostamente, esteja passando por dificuldades. No entanto, isso nos faz refletir acerca de uma cultura que nos impôs a necessidade de alguém precisar cuidar/olhar para a mulher frágil, pois ela, sozinha, não seria capaz de resolver os seus problemas. Em concomitância com isto, Beauvoir (1970) diz que “Tudo encoraja ainda a jovem a esperar do “príncipe encantado” fortuna e felicidade de preferência a tentar sozinha uma difícil e incerta conquista.” (BEAUVOIR, 1970, p. 176).

Sobre a serventia do lenço, alguns alunos afirmaram que: “Serve para enxugar as lágrimas” (Aluna P), “Para limpar os óculos” (Aluno Q), “Para limpar o nariz” (Aluno X), “Para tirar o suor” (Aluna U). Percebemos que os alunos possuem práticas culturais

distintas e questionamos sobre a importância do lenço hoje em dia, se ele teria o mesmo valor que antigamente. O aluno F respondeu: “Não, porque as mulheres hoje em dia são muito invocadas, chatas.” Os seus colegas concordaram com tal afirmação. Perguntamos se os discentes ofereceriam o lenço para alguém, o aluno G respondeu: “Eu não”. A aluna P complementou: “Ninguém ia aceitar não”. Observando as respostas, percebemos uma contradição na fala do aluno F. Anteriormente, ele afirmou que ajudaria o próximo, mas nesta nova resposta afirma que não ofereceria o lenço para uma mulher porque, segundo ele, hoje as mulheres são “invocadas”, “chatas”. Com essa fala do aluno, podemos inferir que quando a atitude é direcionada para as mulheres, assim como na pergunta, o discente mostra-se indisposto para ajudá-las.

Em seguida, distribuímos o capítulo do livro “Um espirro e Uma tragédia” e dividimos a leitura do capítulo entre a turma. À medida que íamos realizando a leitura, fizemos pausas para discutir acerca dos conteúdos abordados. Sobre o título do capítulo, o aluno B disse que o “espirro é a tragédia”.

Conforme líamos o capítulo, realizamos uma pausa no momento em que a personagem Isabel faz uma reflexão sobre a idade em que as meninas no tempo de Bisa Bia eram condicionadas ao casamento. Bel afirma que ainda não pensa em casar, pois ainda é muito nova. Então, propomos o questionamento sobre qual a possível idade de Isabel. A turma especulou que seria entre 12, 13 e 14 anos. Em seguida, perguntamos sobre o discurso de Bisa Bia acerca a idade adequada para namoro. Algumas respostas foram: “Ainda bem que os tempos mudaram e a gente não tem que casar nova” (Aluna P), “Graças a Deus!” (Aluna J). Esse pensamento das alunas corrobora o posicionamento da personagem Isabel, demonstrando alívio diante da ruptura dos padrões tradicionais para casamentos precoces e arranjados.

Perguntamos se alguém concordava com o posicionamento de Bisa Bia ao afirmar que Isabel estava namorando “do jeito errado”, pois a menina não demonstrava fragilidade e delicadeza para Sérgio. Os alunos G e N disseram que concordavam com a bisavó. Pedimos que eles justificassem o seu posicionamento, no entanto, eles não conseguiram explicar claramente a sua justificativa, disseram: “Porque ela é muito nova.” (Aluno A), “Ela acha que Isabel está namorando do jeito errado porque ela age igual a um moleque” (Aluna J). Continuamos com a discussão perguntando: “Esse jeito de Isabel é errado?”. Os estudantes G, N e A disseram que “sim”. Solicitamos que eles justificassem as suas respostas e observamos algumas delas: “É errado porque é errado” (Aluno N), “Eu acho que é certo, porque cada um tem o seu jeito” (Aluna J). É

interessante observar a falta de argumentos dos meninos, pois eles relutam em pensar por si mesmos, pôr-se em crise, e assim lançam frases feitas para colocar um ponto final na questão. Instigamos para que os estudantes pudessem expor a sua opinião, mas essa limitação prevaleceu durante esta discussão, apresentando a ausência de argumentos para desenvolver uma justificativa coerente.

Diante das respostas dos alunos, podemos compreender que, na opinião deles, a menina deve se mostrar delicada, no entanto, é nítida a ausência de argumentos para convencer-nos sobre o assunto. A falta de argumentos remonta à ideia advinda de séculos atrás, em que a mulher é o território a ser dominado e adestrado pelo homem, em uma relação de submissão de comportamento. Silva (2000) diz que “a mulher é educada e adestrada para o acasalamento, o homem para a liberdade”. (SILVA, 2000, p.134).

Essa afirmação nos faz compreender o que o sistema patriarcal defende: a mulher deve se encaixar em uma sociedade burguesa cuja repressão é constante no ambiente familiar, com o intuito de delimitá-la para a vida doméstica e social. No entanto, “pelo fato de ter tomado consciência de si e de poder libertar-se também do casamento pelo trabalho, a mulher não mais aceita a sujeição com docilidade.” (BEAUVOIR, 1970).

Em continuidade da aula, discutimos sobre *Bisa Bia* insistir para que Isabel finja que é delicada em toda a obra. Alguns posicionamentos dos discentes foram: “*Bisa Bia tá ficando é doida*” (Aluno F), “*Ela tá caducando*” (Aluno X), “*Ave Maria, sabe o que fala mais não!*” (Aluno F).

Neste período, notamos que o aluno F entende que não é normal e aceitável uma bisavó querer moldar a bisneta para demonstrar fragilidade. No entanto, há incoerência e inconsistência diante das leituras feitas pelo aluno, pois ora admite que a personagem Isabel deve demonstrar doçura e fragilidade, ora considera isto inaceitável. Observamos esse fato como uma possível tentativa de romper com a carga sociocultural que ele trouxe até este momento de sua vida. Diante das discussões em sala de aula, percebemos que este discente está em um movimento de ressignificação, pois o seu incômodo pode ser visto como uma marca do sujeito vacilante no processo de leitura. Se este for contínuo, é possível que o senso crítico deste aluno seja ampliado, fazendo-o compreender o gênero sob pontos de vista diferentes dos até então assumidos pelo discente nas interações em sala de aula.

Em um determinado momento do livro, a personagem Isabel, gripada, foi para a escola, espirrou, precisou de lenços e descobriu que Bisa Bia os escondeu com a intenção de que Sérgio pudesse se mostrar solidário e ajudar a menina. No entanto, o garoto que estava na presença dos amigos zombou de Isabel deixando-a irritada. Alguns posicionamentos da turma sobre isto foram: “Oxe, e é doida?!” (Aluno B), “O que é que tem se ele achou graça?” (Aluno G). Diante disso, perguntamos se ele faria o mesmo que Sérgio e o aluno respondeu: “não, não”. O estudante F complementou afirmando: “Na frente dos amigos, ele quer dar uma de durão. Ele está agindo de forma cruel”. Novamente, percebemos que o aluno F tem demonstrado tendência em mudar o seu discurso e posicionamento.

Observamos, também, a resposta de Isabel para a sua bisavó, pois estava zangada com sua bisa por ter escondido os lenços de papel. A menina afirma categoricamente: “Eu sou eu”. Dirigimo-nos à turma e perguntamos o que Isabel queria dizer com aquela frase. Os estudantes afirmaram: “A resposta dela foi boa, porque faz tempo que Isabel fala que agora é diferente dos tempos da bisavó, mas ela fica insistindo...” (Aluna P), “Ela quer que Isabel seja igual a ela. Ela não quer que Bisa Bia se meta na vida dela” (Aluna J), “Isabel estava certa em dizer isso, mas essa resposta não pode dar pra uma pessoa mais velha. Ela tá falando é com a bisavó, não é com um cachorro não” (Aluno G). Com isso, notamos que, diante das respostas das meninas, é possível perceber que elas tiveram a compreensão geral da frase “Eu sou eu”, demonstrando empatia para com a personagem. Também, o que podemos destacar aqui é o posicionamento do aluno G, que tem apontado uma tentativa de mudança em seu discurso, concordando com Isabel.

Concluimos a discussão oral pedindo para que os alunos e alunas fizessem uma relação do poema lido com o capítulo do livro. A aluna C disse: “No poema, o homem que levou um fora. No livro, foi a menina que se deu mal”; O aluno B disse: “Tanto no poema como no livro a intenção do lenço era a mesma, só que deu errado nos dois”. Houve concordância de toda a turma. Assim, percebemos que os alunos conseguiram relacionar o conteúdo do livro com o poema, fazendo uma ponte entre os intertextos e compreendendo os seus sentidos.

Em seguida, pedimos que os discentes escrevessem e entregassem para nós uma frase acerca do capítulo lido e sobre o que eles e elas acharam da atitude de Bisa Bia. Todos os alunos e alunas realizaram a atividade, inclusive, escrevendo mais do que o que foi pedido e esperado.

4.7 DISCUTINDO SOBRE IDENTIDADE DE GÊNERO ATRAVÉS DE ISABEL

Neste encontro, a sala de aula foi preparada com data-show para a exposição das frases e depoimentos com os pontos de vista dos alunos e das alunas, produzidos na aula anterior, acerca do posicionamento de Isabel frente à atitude de Bisa Bia que escondeu os lenços da bisneta. Percebemos que, mesmo solicitando apenas uma frase, praticamente todos os alunos e alunas produziram pequenos textos de opinião sobre o assunto discutido. Selecionamos algumas produções e preparamos o material para a exibição em sala, retirando o nome de quem produziu.

Na aula, os discentes puderam ver as suas produções e tentaram identificar as suas letras. À medida que íamos discutindo sobre a leitura/posicionamento dos discentes, alguns deles ficaram ansiosos para ver as suas produções¹⁶.

Iniciamos contextualizando o capítulo anterior: “Um espirro e uma Tragédia”, alguns alunos e alunas disseram que o fato de Isabel precisar de um lenço e não encontrá-lo foi um constrangimento.

O aluno B escreveu: “Eu acho que Bisa Bia só fez esta atitude pensando em Isabel. Porque ela escondeu o lenço pensando em que Sérgio seria cavalheiro e que ele iria pegar um lenço e iria dar para ela... [trecho repetido]. Eu acho que Bisa Bia agiu errado porque acabou magoando Isabel, já que seus amigos ficaram mangando dela”. Diante da leitura deste depoimento, surgiram algumas discussões espontâneas, como podemos perceber no seguinte posicionamento: “Bisa Bia tem que entender que cada um tem o seu jeito, menino e menina, e ela não pode agir desse jeito. Ela quer que tudo seja do jeito dela” (Aluna J). Aproveitamos isto e introduzimos nesta discussão a seguinte pergunta acerca da atualização da identidade de gênero: “Se uma menina gosta de jogar bola, ela deixará de ser menina por causa disso?”. Toda a turma respondeu incisivamente que “não”. O aluno H complementou: “Ela faz o que ela quiser”. A fala deste estudante aponta uma evolução do pensamento crítico se compararmos aos seus posicionamentos nas aulas anteriores já que, para ele, o jeito de moleque de Isabel era algo errado, no entanto, depois das discussões em sala de aula, o discente apresenta um ponto de vista diferente.

¹⁶ Transcrevemos as produções dos alunos para esta análise, no entanto, as originais se encontram nos apêndices.

Nesse sentido, é fundamental que possamos discutir sobre gênero em sala de aula, para que os alunos e alunas possam construir sentidos críticos baseados nos valores solidários humanos, compreendendo que as nossas escolhas nos formam como indivíduos de uma sociedade.

A leitura deste trecho levou a aluna J a afirmar: “Ela tentou ajudar, só que como o tempo dela já passou, é antigo, e hoje é mais evoluído, hoje em dia é raro o menino ser cavalheiro.” Acrescentamos a pergunta: “As meninas precisam ser delicadas?”. Alguns discentes responderam “não”. O aluno O disse: “Depende... se ela quiser ser delicada” e a estudante J: “Bisa Bia estava insistindo em Isabel ser uma menina delicada”. Continuamos questionando aos discentes o seguinte: “Bisa Bia queria moldar Isabel para que ela se tornasse a mesma pessoa que a bisavó tinha sido. Por que Isabel não aceita isso?” Observamos algumas respostas da turma sobre este questionamento, como: “Porque os tempos são diferentes” (Aluno F), “O que foi ruim é Bisa Bia pensar que todo mundo ia fazer o que ela queria. Ela achava que Sergio ia ter a atitude de um cavalheiro” (Aluna P). A leitura destes discentes nos revela que eles compreenderam a passagem de Bisa Bia na história. A intenção da bisavó era moldar a sua bisneta Isabel conforme os seus ideais tradicionais, herança de uma cultura formada na visão do poder masculino. Com isso, os estudantes consideram a atitude da bisavó errada, já que, para eles e elas, o tempo é outro, evoluído, e a mulher tem liberdade para ser o que ela quiser.

Ainda, neste capítulo, a frase enfática “Eu sou eu” da personagem Isabel se repete. Perguntamos a turma o motivo de repeti-la. Obtivemos algumas respostas como: “Pra ela colocar na cabeça de Bisa Bia que as coisas que a bisavó queria não eram as mesmas que Isabel queria” (Aluna J), “Isabel era diferente de Bisa Bia” (Aluna P). Propomos que existia uma semelhança entre as duas e questionamos qual seria ela. Houve um silêncio na turma. O aluno B disse: “Elas são iguais, são mulheres”. Confirmamos a resposta do aluno reforçando: “Cada uma é mulher do seu jeito”. Contextualizamos oralmente sobre esses dois contextos diferentes conforme as características e traços culturais de cada época em que as personagens estavam inseridas.

Depois desta contextualização, indagamos sobre a identidade de gênero através da personagem Isabel: “Hoje em dia, mulher pode ser o que ela quiser?”. Apenas algumas alunas responderam “Pode”. Sugerimos algumas perguntas mais específicas: “A mulher pode dirigir um caminhão?/ A mulher pode pilotar um avião?/ A mulher

pode construir uma casa?”. Com isso, ouvimos, além das vozes das meninas, as vozes dos meninos respondendo “pode!”. Continuamos: “Antigamente, as mulheres faziam esse tipo de serviço/trabalho?”. A resposta da turma foi unânime: “não”. Alguns estudantes complementaram: “Isso era serviço só do homem” (Aluno B), “Ainda bem que hoje tudo isso mudou” (Aluna P). Perguntamos como tinha mudado e esta aluna disse: “As coisas evoluíram, professora”. Complementamos: “Evoluíram através de mulheres que resistiram a um sistema dominado pelos homens e lutaram pela conquista dos direitos iguais e pela sua liberdade”. Com isso, abrimos espaço para contextualizar e abordar as lutas feministas e as suas pretensões comparando com a nossa realidade atual.

Neste contexto, a aluna P disse: “Quando a minha avó chega em casa do trabalho ela ainda tem que limpar a casa”. Perguntamos se isso era apenas obrigação da mulher, cuidar da casa e dos filhos. Algumas respostas da turma foram: “Não, porque o homem também pode fazer isso” (Aluna E), “O meu pai faz tudo lá em casa” (Aluna P), “Eu faço trabalho de casa. Limpo a casa, lavo os pratos, cuido do meu irmão... me lasco” (Aluno F), “Professora, o aluno K faz serviço de casa, mas ele está com vergonha de dizer” (Aluno E). Diante disso, afirmamos para a turma que aquilo não era motivo de sentir vergonha, mas sim de se orgulhar por quebrar uma tradição cultural contribuindo para o cuidado do ambiente em que eles moram e passam boa parte de suas vidas. O aluno K sorriu, envergonhado e, em seguida, o aluno B disse: “Eu faço. Limpo a casa, lavo os pratos.”

Conforme estes posicionamentos, compreendemos que os meninos desta turma entendem a necessidade de contribuir com os serviços domésticos e assim o fazem, no entanto, a vergonha sentida pelo aluno K aponta que ainda existem obstáculos no convívio social. Se em casa ele realiza as atividades, é compreensível que isso é um hábito natural em seu lar. No entanto, o discente se sente intimidado em falar sobre essa questão na sala de aula por receio das opiniões dos seus colegas. Também, precisamos observar a fala do aluno F que apontou em seus posicionamentos uma forte tendência ao discurso machista, mas o mesmo não possui receio ao afirmar, na frente de seus colegas, que realiza atividades de cuidados com o lar. Isso faz com que reflitamos que este aluno pode compreender sobre os estereótipos de gênero, visto que, para ele, as atividades mencionadas não colocam em prova a sua masculinidade. Já discutimos que os estereótipos possuem regras restritivas e não devemos determinar que o serviço do lar é “coisa de menina”. Sobre isso, Lins (2016) diz que “frases como “ele corre que nem

menina” ou “ela trabalha duro que nem homem” são exemplos de como os comportamentos esperados para homens e mulheres podem ser hierarquizados e construir polos de valorização e desvalorização.” (LINS, 2016, p.17).

Prosseguimos com a discussão perguntando à turma: “Se todos e todas moram numa casa, precisam se alimentar, por que esse papel é destinado só para as mulheres?”. O aluno G respondeu imediatamente: “Porque é obrigatório”. Perguntamos se ele não contribuía com nenhuma atividade em casa e ele respondeu: “Só a minha irmã”. Continuamos: “Essa obrigação é só dela?” O discente respondeu: “É”. Questionamos o motivo disto. O estudante A entrou na discussão afirmando: “Porque ela é mulher, professora”. Diante deste diálogo notamos que a única justificativa encontrada pelos meninos é afirmar “porque é mulher”. Esse pensamento está pautado na história e, também, na divisão do trabalho a partir de uma interpretação da ordem biológica e sexual, em que homens e mulheres assumem papéis de gênero que tentam separar e tornar estanques o campo considerado masculino e o feminino, mediante determinações históricas e socioculturais. Assim, a mulher foi feita para parir, o homem para caçar. A mulher foi se tornando enclausurada nas atividades do lar e o homem desbravando e se aventurando na procura do sustento da casa. Assim, esse legado de dominação em que os homens gerenciam a estrutura da família, desde o período paleolítico, foi transferido de geração em geração e perpetua, ainda, em pleno século XXI.

Questionados acerca dos cuidados com os filhos/filhas¹⁷, as meninas disseram que a obrigação deve ser compartilhada. Entretanto, os alunos G, I e A responderam: “A obrigação é da mãe”. Observamos outras participações dos discentes como: “A obrigação é da família” (Aluno B), “A gente faz o que pode!” (Aluno F). Nesse momento, houve burburinhos e discussões entre as meninas e os meninos, deixamos que cada um defendesse o seu ponto de vista através das argumentações. Percebemos que as meninas conseguiam articular melhor os argumentos defendendo a teoria de que é obrigação do pai e da mãe o cuidado com os filhos, alegando que os pais têm a mesma responsabilidade que as mães, já que fizeram o filho/filha juntos. No entanto, os meninos apenas reforçavam a ideia de que era papel da mãe cuidar dos filhos, sem apresentar quaisquer tipos de argumento. O estudante G disse: “É obrigação da mãe, porque o pai vai estar trabalhando.” Perguntamos se a mãe tivesse um emprego fora do

¹⁷ Por não abordarmos neste trabalho um estudo sobre a questão homoerótica, as discussões sobre lar e filhos estão inseridas no contexto da heteronormatividade, embora reconheçamos a existência das diferentes configurações familiares.

lar e ele respondeu: “Contrata uma babá, bota na creche...” O aluno H afirmou em seguida: “Quem cuida é o pai e a mãe!”.

Diante disso, percebemos que há ausência de argumentos, por parte dos alunos, para embasar a justificativa de que a obrigação de cuidar do lar é das mulheres. Podemos perceber que o pensamento do discente G é pressuposto pelo estereótipo de gênero, pois, para ele, primeiramente, o pai estaria trabalhando e não a mãe, sendo, para ela, a obrigação de cuidar dos filhos/filhas. Em oposição ao seu pensamento, notamos que o aluno H construiu, por meio das discussões, um senso igualitário.

Continuamos perguntando sobre a divisão dos trabalhos com os filhos e filhas, e o discente G foi resistente ao afirmar que isso não deve ser dividido. Questionamos sobre como seria a participação do pai na vida do filho/filha. Alguns estudantes responderam o seguinte: “O pai precisa ser presente” (Aluno B), “Ajudar a ler” (Aluno Q), “Levar para jogar bola, é a melhor coisa” (Aluno G), “O pai tem que ficar com filho também. Só quer transar, é?! Tem que ter responsabilidade!” (Aluno F). Diante disso, percebemos que alguns meninos passaram a compreender que a estrutura tradicional na divisão de estereótipos é algo infundado, pois, assim como no cuidado com o lar e a educação dos filhos/filhas, deve ser responsabilidade daqueles que possuem a sua tutela.

Voltamos ao caráter estético do livro esclarecendo que o posicionamento de Bisa Bia concordava com uma visão tradicional, pois foi o lugar e tempo em que ela foi educada e formada. Encerramos a discussão sobre os depoimentos questionando aos discentes: “Bisa Bia era uma vilã?” Todos e todas responderam que “não!”. A aluna P completou: “Ela não sabia de nada da atualidade, mas ela só queria ajudar.”; O aluno B concordou: “O objetivo dela era ajudar a bisneta.”

Após os alunos responderem e nós explicarmos a diferença temporal e cultural presente no livro de Ana Maria Machado, solicitamos para que os representantes das equipes que produziram os cartazes (na aula do 5º encontro) os retirassem da parede e nos entregassem. Os alunos assim o fizeram.

Demos continuidade à aula, sentindo que as meninas ficaram agitadas com as discussões iniciais. Entregamos o capítulo “A dona da voz misteriosa” e distribuímos a leitura entre as alunas: U, R e S. Conforme as alunas realizaram a leitura, pedimos pausas para que pudéssemos fomentar as discussões provenientes das temáticas surgidas no capítulo do livro.

Perguntamos: “Para Isabel, o que é ser feminina?” A discente J respondeu: “É ser do jeito que ela quiser ser”. Em seguida, indagamos: “E para Bisa Bia?” A turma fez

um coro ao responder: “Delicada e comportada”. Em seguida, nos dirigimos à turma e perguntamos: “E para vocês, o que é uma mulher feminina?” Tivemos como resposta frases como: “É ser do jeito que ela tem vontade de ser.” (Aluna E). O estudante G afirmou: “Ela pode ser o que ela quiser ser”. Esse posicionamento do aluno G é interessante, pois há incoerências em sua forma de pensar, já que, anteriormente, ele defendia o fato de que meninas não deveriam sair pelas ruas assoviando e pulando.

Acerca dos lenços de papel, a aluna P disse: “O lenço de papel é bom que a pessoa usa e joga no lixo, não tem que lavar. Minha mãe diz que as peças pequenas sempre são as mais difíceis para lavar”. Perguntamos porque os discentes imaginavam que a mãe de Isabel preferia lenços de papel, a aluna J respondeu: “Porque ela é meio preguiçosa”; Já a aluna O disse: “Ela prefere o de papel porque ela trabalha muito e não tem tempo para lavar essas coisas”. O pensamento da aluna J é contrastante ao da aluna O que não considera um ato de preguiça, mas de tempo disponível, já que a mãe de Isabel é uma mulher com muitas atribuições.

Perguntamos se hoje em dia era comum vermos pessoas que bordam e fazem crochê e tricô e toda a turma respondeu que não era algo comum. A aluna P acrescentou: “Só quem faz essas coisas mesmo são as mais velhas, as avós”. Continuamos com o questionamento: “Por que as mulheres de hoje em dia não fazem mais esse tipo de trabalho com tanta recorrência?” Algumas respostas foram: “Porque elas são preguiçosas” (Aluno G), “As de hoje trabalham mais fora de casa” (Aluna D). Com isso, contextualizamos sobre as aulas que as mulheres de antigamente tinham, já que eram direcionadas para serem donas do lar, que bordam e fazem costuras para o marido, filhos e filhas.

Em continuidade e concomitância com o assunto sugerido no livro, que aborda a independência financeira da mãe de Isabel, perguntamos a turma se isto era algo importante. De acordo com as respostas das meninas, é possível perceber a naturalização delas sobre a repulsa em depender financeiramente do marido. É o que podemos perceber nos seguintes posicionamentos: “Muito, porque depender do homem é horrroso” (Aluna P) – esta aluna respondeu dando pausas ao pronunciar o adjetivo -, “É péssimo, ainda mais de marido ruim que não presta” (Aluna J). Perguntamos o que seriam os maridos ruins que não prestam, a aluna J completou: “Que não ajuda a mulher em casa, só deixa ela trancada dentro de casa.”

Contextualizamos sobre os tipos de maridos ruins proporcionando a reflexão sobre feminicídio questionando o seguinte: “Por que será que alguns homens tratam as

mulheres tão mal?"; A aluna J respondeu: "Porque são machistas". Os meninos começaram a discutir neste momento. O aluno F, incomodado, questionou: "E as mulheres são o quê?", e a discente J respondeu: "A gente é melhor que os homens". Novamente, percebemos que o estudante F recusa a atribuição "machista".

Interrompemos a discussão para perguntar: "Por que os índices em notícias revelam tantos casos de agressões e mortes causadas pelos companheiros/pais/irmãos para as mulheres?". Algumas respostas da turma foram: "Eu não faço isso não" (Aluno B), "Deus me livre" (Aluno N). Sentimos a necessidade de ressaltar que não nos referíamos a eles. Em continuidade, o discente F afirmou: "Eles fazem isso porque as mulheres são muito "desaforosas"¹⁸". O estudante N concordou com o colega dizendo: "As mulheres são feministas" e F completou: "Elas gostam de pagar de doida, professora!". Notamos que, para o aluno F, é justificável a violência contra a mulher, visto que ela seria desafortada ou afrontosa, revelando um discurso que é defendido, ainda, por grande parte da nossa sociedade. O aluno N justificou as situações de violência e agressões contra as mulheres alegando que elas seriam feministas.

Neste momento, fizemos uma interferência e retornamos à discussão acerca de gênero e a sua construção social, histórica e cultural, abordando as identidades e diferenciando-as do campo sexual, por meio de exemplos conhecidos (artistas) pela turma. Acrescentamos, neste momento, as questões sobre o feminicídio, intolerância, violência de gênero que são noticiadas e até mesmo aquelas que ocorrem na nossa comunidade. Alguns posicionamentos que observamos foram: "Não é fácil ser mulher não. Além de tudo, ainda acaba apanhando" (Aluna C), "Muitas vezes elas apanham só por ser mulher" (Aluna J), "Isso é covardia, em mulher não se bate nem com uma flor" (Aluno F), "Não se pode bater em ninguém, nem maltratar. As pessoas são diferentes, tem que ter o respeito" (Aluno Q), "Todos deveriam respeitar as diferenças, ninguém é igual a ninguém" (Aluno O).

Observamos, inicialmente, que as meninas da turma conseguem compreender os riscos que as mulheres sofrem e fazem inferências significativas, espontâneas, que correspondem exatamente às motivações do feminicídio: as mulheres sofrem violência porque são mulheres. Também, destacamos a fala do aluno F. No que se refere ao discurso deste estudante, vimos que, antes, ele justificou o fato de que as mulheres são violentadas porque são "desafortadas". Depois da discussão, ele afirma que "isso é

¹⁸ Analogia do aluno F que se refere à junção de: desafortada e afrontosa.

covardia, em mulher não se bate nem com uma flor”, configurando, portanto, uma reiteração de certo lugar comum, o instinto protetor do homem. Portanto, o aluno F ora expressa formulações agressivas na discussão sobre o gênero, ora apresenta ideias que buscam se situar no campo da empatia, ainda que sem grande sucesso, já que acaba reafirmando padrões de gênero.

Em seguida, questionamos os estudantes: “Vocês lembram o que é ser feminista? Já falamos sobre isso”. A aluna E levantou a mão. Fui até ela que me respondeu o seguinte: “Eu acho que são aquelas mulheres que tem cabelo aqui (apontando para a axila) e que se juntam para não depender de homem, que se beijam... acho que é isso.”. O aluno Q disse: “As feministas são aquelas que lutam pelos direitos iguais entre homens e mulheres”. É importante destacar que o aluno Q conseguiu realizar a compreendeu didaticamente sobre o que é ser feminista em oposição ao discurso da discente E que associou particularidades de alguns grupos de feministas e, por meio delas, fez a inferência de sentido.

Neste momento, fizemos uma pausa e explicamos sobre a historicidade das lutas feministas e os seus objetivos. Vimos que os alunos ficaram atentos às nossas explicações e contextualizações. Intensificamos que os movimentos feministas almejam a plena igualdade dos direitos e que devem ser colocados em exercício, através da exemplificação do direito ao voto, liberdade, questões trabalhistas e sociais.

Ao mencionar o direito ao voto, questionamos para a turma por que a mulher tinha sido, durante muito tempo, proibida de exercer a sua cidadania. A estudante J disse: “Porque antigamente quem falava por elas eram os homens”. Neste momento, aproveitamos o seu posicionamento para abordar sobre o espaço da fala das mulheres e explicar o comando patriarcal da nossa sociedade. Ao abordar as questões trabalhistas e salariais, os alunos N, F, B e G disseram que era errado a diferença de salário entre homens e mulheres. Espontaneamente, dois meninos afirmaram o seguinte: “Isso é preconceito” (Aluno B), “É errado, professora” (Aluno A).

As meninas iniciaram uma discussão na sala de aula abordando o tema. Deixamos por um momento que as discussões acontecessem e ficamos a observar. A sala inteira estava em discussão sobre o assunto. Notamos que a estudante E deu um leve tapa no seu colega K e falou: “Olha, não fala isso não. É melhor tu nem falar comigo.” Aos poucos, a turma se acalmou. Perguntamos aos meninos se eles se achavam superiores às meninas. Todos responderam não. Fiz a mesma pergunta às meninas. Alguns posicionamentos foram: “A gente não se acha melhor, a gente é

melhor” (Aluna E), “Vocês só existem por causa das mulheres” (Aluna J), “E vocês fazem menino sozinhas, é?” (Aluno F). Com esse debate, o discente B perguntou: “Olha aí, professora, não é direitos iguais?”. Precisamos interferir e reafirmar que não há ninguém melhor ou pior, a busca é pela igualdade. Por isso, é importante que as mulheres se unam e continuem juntas na luta, mas sem se considerarem superiores. Esclarecemos, também, que a luta feminista deve continuar buscando a igualdade dos direitos, pois ainda existem muitas coisas em nossa sociedade que nos menosprezam e diminuem.

Neste penúltimo encontro percebemos a mudança de posicionamentos sobre as questões de gênero, principalmente, por parte dos meninos. De acordo com as suas interpretações e posições diante dos temas discutidos, podemos notar que há, pelo menos, uma tentativa de quebra da naturalização do patriarcado. Assim, algumas incoerências ou contradições verificadas nos discursos dos alunos revelam o processo de desconstrução da sua visão de mundo, já que este modelo tradicionalista está presente em diversos meios de formação aos quais o sujeito adolescente é submetido: nas divisões de brincadeiras na escola (confirmada pelo questionário sondagem desta pesquisa), falas e posicionamentos dos professores e professoras, regulamentação do sistema educacional, mídias sociais etc. Por isso, é preciso defender que

O gênero continua sendo uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em xeque tanto algumas das formas de organização social vigentes quanto as hierarquias e desigualdades delas decorrentes.” (LOURO, FELIPE e GOELLNER 2013 p. 12 e 13).

Nessa esteira, a educação básica necessita interagir com as discussões sobre gênero, procurando inserir, em sala de aula, a compreensão sobre as construções culturais que determinaram o que é masculino e o que é feminino e, conseqüentemente, a extensão das desigualdades que estão implicações nesta formulação. O trabalho com o texto literário nos permite esse debate no ambiente escolar, pois através do caráter estético, o/a aluno/a é direcionado para a ampliação do horizonte de expectativas correlacionando o que foi lido e discutido acerca da obra com o seu meio social.

4.8 TRANÇA DE GENTE: CONVERSANDO SOBRE GÊNERO

Para este último encontro, a sala de aula foi organizada em círculo e, no centro dele, havia uma mesa com os meus objetos antigos que foram utilizados no primeiro encontro desta sequência de aulas. Com eles, refizemos a trajetória do livro, instigando os próprios alunos e alunas a recontarem, rapidamente, a história até o penúltimo capítulo.

Nesta breve discussão introdutória, a relação entre Isabel e Beatriz foi o ponto forte. A turma expressou opiniões que se completavam. É o que percebemos nas seguintes falas: “Bisa Bia queria o bem para Isabel, mas do jeito dela”, “Isabel tinha que ser mais paciente com a bisavó”, “Bisa Bia era muito metida na vida da menina”, “Isabel tem o jeito dela que é diferente do de Bisa Bia”, “O tempo muda e as pessoas também”. Permitimos que os discentes se expressassem livremente antes de iniciar a introdução para a leitura do capítulo final. Após a explanação de suas leituras, contextualizamos acerca da importância do diálogo da bisavó e da bisneta para a construção da identidade da menina, que não recrimina os posicionamentos de Beatriz, pois compreende a diferença cultural-temporal existente entre elas, porém não considera a maioria deles válidos para a sua própria construção de identidade.

Entregamos para os discentes o material e iniciamos a leitura questionando o que significaria o seu título: “Trança de Gente”. Acerca do significado de uma trança, perguntamos aos alunos e alunas de quantas partes ela é formada. Todos e todas responderam que a trança é formada por três partes. Continuamos indagando, agora, dentro do contexto do livro de Ana Maria Machado, qual o sentido desse título. A aluna J foi direta ao afirmar que a trança era formada por Isabel, Beatriz e Neta Beta. Ao iniciar a fala, toda a turma, como em um coral, acompanhou a fala da aluna: “Isabel, Beatriz e Neta Beta”.

Prosseguimos a leitura do capítulo, intercalando a leitura com a turma e as discussões surgiram a cada parágrafo lido. Iniciamos a discussão contextualizada questionando: “Uma menina pode demonstrar que está frágil, com vontade de chorar, que precisa de colo?”. O aluno G disse: “Pode”. Invertemos a pergunta, colocando o menino na situação. Desta vez, a estudante J quem respondeu: “Claro que pode, professora”. Completando a fala da colega, o discente G acrescentou: “Depende da situação. Só se for alguma coisa séria ou grave. Se chorar por besteira o povo vai falar que é bicha”. Com isso, colocamos em questão o posicionamento do aluno: “Mas

demonstrar sentimentos coloca em prova a sexualidade de alguém?”. Grande parte da turma respondeu que “não.”. Outros posicionamentos foram: “Depende do porquê ele vai querer chorar, professora. Tem que ter os motivos” (Aluno F), “Pode chorar por causa das gaias (se referindo à traição)” (Aluna J), “Eu sou diferente, não ia chorar não. Ia ficar triste, mas ia partir para outra” (Aluno F), “O aluno F podia levar mil gaias que ele não ia chorar não” (Aluno A), “Cada um tem o seu jeito” (Aluno G).

Diante do posicionamento destes alunos, notamos que ainda que haja uma relativização, a perspectiva sexista permanece, porque a menina é livre para chorar, sem qualquer condição prévia – porque pressupõe-se que ela é fraca, frágil, delicada; já os meninos só devem chorar se a situação for grave, o que, de certa forma, reafirma esse lugar de homem como forte, racional, que apenas chora em momentos extraordinários.

Em seguida, realizamos a leitura parágrafo do livro que relata sobre as crianças Maria e Vítor. Estes personagens surgem no final da obra com o fim de problematizar os estereótipos que foram criados culturalmente para o gênero. Estas crianças rompem com essa tradição, visto que Maria concerta tomadas, troca luz, enche pneu de bicicleta e o seu irmão Vítor é um excelente cozinheiro, ama limpar a casa e é sensível. Após a leitura, espontaneamente, a discente M afirmou: “O menino cozinha e a menina conserta coisas”. Com isso, questionamos: “Se pedíssemos para vocês selecionarem atividades de meninas e meninos quais seriam elas?”. Algumas respostas foram: “A menina é varrer a casa, lavar, passar...” (Aluna O), “Cozinhar” (Aluna J), “O menino é mexer no celular, jogar bola, deixar de estudar...” (Aluno G). Neste momento, a turma inteira riu.

Determinamos a seguinte situação: “Se em casa tiver coisas para serem feitas, lavadas e organizadas, os meninos podem fazer?”. O aluno F disse: “Poderia ir lá e fazer”; Seus colegas concordaram. Questionamos se havia algo de errado com Maria e Vítor, personagens do livro, e toda a turma respondeu que não. Conforme as respostas dos discentes, compreendemos que estereótipos de gênero são muito demarcados, ainda, em suas formações, no entanto, os discentes desenvolveram, durante esta aplicação da sequência, a compreensão de que essas imposições sociais não devem ser determinantes, pois elas não são suficientes para identificar o que compete ao gênero masculino ou feminino.

Concluimos a leitura do capítulo e, espontaneamente, alguns discentes afirmaram: “Foi muito bom ler esse livro e ver que tem muitas coisas nele que a gente às vezes não para pra pensar” (Aluna M), “Eu nunca pensei que a gente fosse falar desse assunto depois de ler o livro. No começo, eu pensei que ia ser chato” (Aluna P), “Eu

também pensei que ia ser chato” (Aluno B). Depois, entregamos o questionário aberto para que a turma respondesse individualmente conforme a compreensão acerca do que foi discutido nesta sequência de aulas e na leitura do livro.

A comunicação dos leitores e leitoras com o texto, o preenchimento de vazios e as discussões orientadas em sala de aula acerca do gênero, resultaram em respostas similares em um questionário final¹⁹ a que os estudantes responderam.

Vodicka (1993) diz que a obra é um signo estético que é dirigido ao leitor, exigindo deste uma reconstituição histórica do público para compreender como a obra se concretiza. Essa concretização, para o autor, se dá por meio das avaliações que o leitor tem a oportunidade de atribuir sentido a cada signo de acordo com a sua consciência, reforçando a ideia da interação entre o leitor e o texto. Neste mesmo contexto, o autor define o texto como pauta, pois “tudo o que ele não diz ou silencia cria vazios que forçam o leitor a dialogar, criando o ato de comunicação para inferir sentidos.” (VODICKA, *apud* BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 82).

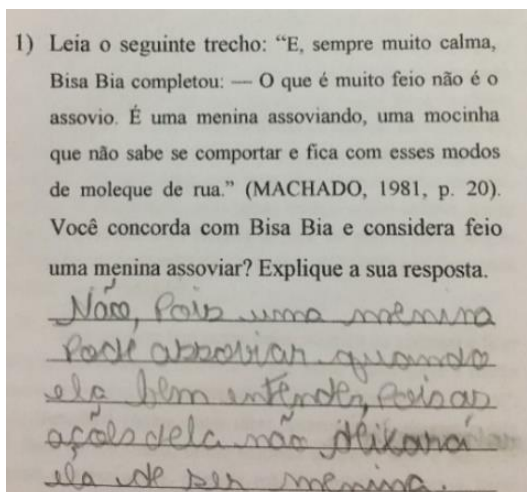
Considerando as respostas ao questionário, algumas leituras dos estudantes e, também, destacar a atitude receptiva emancipatória que promove a reformulação contínua das leituras do sujeito, bem como dos valores que dirigem as experiências deste no mundo, diante do texto e da sociedade. Diante das perguntas que constituem o questionário final²⁰ sobre o livro *Bisa Bia, Bisa Bel*, observaremos, inicialmente, as respostas das alunas C e O, pois elas abarcam, de modo geral, as respostas de todas as meninas da turma.

Acerca da primeira pergunta do questionário, a aluna O afirmou que “uma menina pode assoviar quando ela bem entender, pois as ações dela não farão com que ela deixe de ser menina.” (Ver **figura 11**). Diante desta resposta, compreendemos que a aluna realizou uma leitura da situação problema e, após as discussões em sala de aula e, com o seu sistema de valores, concluiu que as ações não implicam mudança sobre a identidade de gênero da pessoa.

¹⁹ Este questionário foi composto com perguntas subjetivas e faz parte do planejamento para o 8º encontro descrito na sequência de leitura.

²⁰ Presente na seção do último encontro da sequência de leitura que compõe o capítulo metodológico desta dissertação.

Figura 11: Resposta para pergunta 1 do questionário final – Aluna O

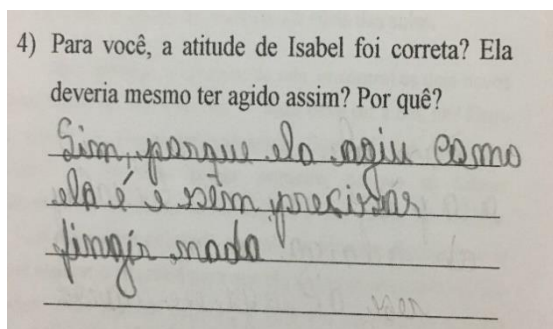


Fonte: dados da pesquisa

Corroborando a pergunta anterior, a mesma aluna respondeu à segunda pergunta afirmando que as “meninas cheias de frescurinhas não chamam mais atenção” (**Ver figura 12**). Para esta aluna, as meninas que se preocupam mais com a aparência não têm mais destaque do que aquelas com pouco interesse nisso. Ademais, para ela, estas meninas não se vestem adequadamente. Percebemos que, nesta resposta, está demarcada, explicitamente, a postura da aluna em não se preocupar com a beleza e que isto não é algo importante para ela.

Neste sentido, podemos inferir que na experiência desta aluna com o texto literário lido houve uma relação de identificação desta leitora com a personagem Isabel. Seu interesse diante da experiência literária corroborou com valores que orientam as atitudes e posicionamentos da aluna.

Figura 12: Resposta para pergunta 4 do questionário final – Aluna C



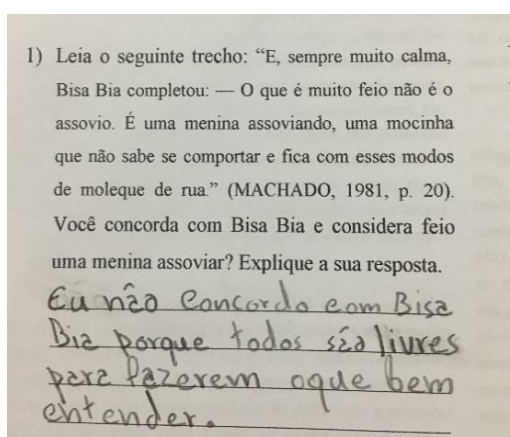
Fonte: dados da pesquisa

Assim como a resposta para a pergunta 4, a aluna C repetiu seu posicionamento nas questões 5 e 6 deste mesmo questionário, reforçando a ideia de que uma menina não precisa alterar seu modo de ser para agradar ninguém, pois, para esta discente, “ela deve mostrar o que ela é de verdade e não fingir ser o que não é.”. Dessa forma, podemos entender que, para as meninas desta turma, o que define o gênero não são as posturas culturais impostas para a nossa sociedade. Uma menina não deve ser frágil, delicada e comportada para se identificar com o gênero feminino. Uma menina/mulher pode gostar, fazer, ser o que ela bem entender, pois, como já no disse Beauvoir, “Que nada nos defina. Que nada nos sujeite. Que a liberdade seja a nossa própria substância.”

Para a análise do posicionamento dos meninos, selecionamos as respostas dos alunos G, I e N, já que eles constituem as respostas mais coerentes e significativas para esta parte do trabalho dissertativo, como também corroboram as respostas de todos os alunos da turma, com exceção do aluno I que veremos a seguir. Gostaríamos de ter analisado as respostas do discente F, porém ele não respondeu às perguntas com argumentação. Ele limitou-se a usar: “sim” ou “não”.

Para a pergunta inicial deste questionário, selecionamos três respostas importantes para a nossa análise. Iniciamos apresentando o que aluno N considera para o comportamento dito adequado para meninas.

Figura 13: Resposta para pergunta 1 do questionário final – Aluno N

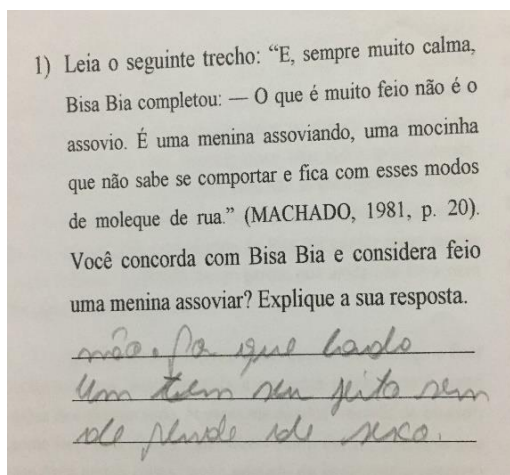


Fonte: dados da pesquisa

Diante desta resposta, notamos que o estudante N inferiu que meninos e meninas são livres para fazer o que sentem vontade e/ou necessidade e que essas atitudes não devem definir a na construção da identidade de gênero. A resposta deste discente foi semelhante à grande maioria dos meninos desta turma. A seguir, observamos a resposta

do estudante G que apresentou, durante algumas aulas da aplicação da sequência, um posicionamento tendencioso ao machismo. Ele respondeu à primeira pergunta do questionário da seguinte maneira:

Figura 14: Resposta para pergunta 1 do questionário final – Aluno G



Fonte: dados da pesquisa

Para o aluno G, “cada um tem seu jeito sem depender de sexo”. Sabemos que esta resposta foi um construto resultado das nossas leituras e discussões em sala de aula. O conhecimento, valores e experiências que este aluno tem/tinha diante da compreensão de gênero e da equidade de direitos é reflexo da construção de uma sociedade de base patriarcal, em que a visão masculina é a predominante e dominante, por isso, ainda, é algo perpassado de geração em geração. Se não há um local de discussão para uma reformulação ou desconstrução desse pensamento, esta cultura ainda predominará por um longo tempo. A escola, local de formação de sujeitos, pode e deve propor situações para que essa desconstrução se efetive. O discente G é um dos casos que comprovam que isso é eficaz e pode acontecer sem imposição, apenas promovendo a conscientização através de recursos construtivos, como a literatura.

No entanto, ainda há muito que ser desconstruído e algumas pessoas requerem mais atenção e disponibilização de mais recursos para que o senso de equidade seja desenvolvido, sobretudo mediante a realização de atividades contínuas. É o caso do aluno I que respondeu o seguinte para a pergunta 1 (**Ver figura 15**):

Figura 15: Resposta para pergunta 1 do questionário final – Aluno I

1) Leia o seguinte trecho: “E, sempre muito calma, Bisa Bia completou: — O que é muito feio não é o assovio. É uma menina assoviando, uma mocinha que não sabe se comportar e fica com esses modos de moleque de rua.” (MACHADO, 1981, p. 20). Você concorda com Bisa Bia e considera feio uma menina assoviar? Explique a sua resposta.

Eu não concordo com Bisa Bia
 porque na minha opinião uma
 menina de forma de menino de
 não é feio

Fonte: dados da pesquisa

Para a análise em perspectiva, faremos uma tradução da resposta do discente, pois ele possui dificuldades ortográficas. O que está escrito é o seguinte: “Eu não concordo com Bisa Bia porque, na minha opinião, uma menina da forma do menino rir é feio”. Percebemos uma incoerência na resposta desse estudante, pois ele afirmou que discordava de Bisa Bia, no entanto, a sua opinião é exatamente igual à da bisavó “é feio uma menina que sorri da mesma forma de um menino”. Podemos compreender que pode ter ocorrido falta de atenção ao responder à questão, no entanto, a opinião deste aluno é muito clara.

Diferentemente do aluno G, o aluno I não participou ativamente das aulas. Mantinha-se, na maioria das discussões, em silêncio e não manifestava sua opinião quando era questionado. Provavelmente, este aluno não se sentia confortável para expor a sua opinião que iria ao caminho oposto aos dos seus colegas. Porém, na atividade escrita, ele teve mais liberdade para expressar a sua leitura de mundo. Como foi dito anteriormente, o aluno I reflete aquilo que lhe foi passado por cerca de 13/14 anos (sua idade) e uma sequência de aulas não foi suficiente para ele desconstruir os valores que apreendeu durante sua vida. Por isso, reforçamos a ideia de que a discussão de gênero em sala de aula precisa ser gradual, efetiva e contínua.

Em continuidade, observamos as outras questões e respostas dos alunos da turma do 8º ano e percebemos uma concordância entre as respostas, com exceção do aluno I. A maioria da turma alegou que “não é preciso fingir para agradar ninguém”; “cada um pode ser do jeito que quiser”; “a pessoa se veste como quer e não vai ser pior e nem melhor que ninguém”.

De acordo com a análise e aplicação da sequência de leitura, destacamos a participação dos alunos G e F. Estes dois alunos, inicialmente, apresentaram aspectos machistas e formulações definidas por estereótipos de gênero. No entanto, conforme a evolução de nossas leituras e discussões temáticas, observamos que no fim da sequência houve um deslocamento na percepção destes alunos. O horizonte de expectativas foi problematizado e, de acordo com as falas dos discentes G e F, ele foi ampliado.

Assim, percebemos que, de modo geral, foi uma aplicação que rendeu discussões pertinentes e importantes para a formação de sujeitos leitores e leitoras críticos, que compreenderam o enredo da escrita de Ana Maria Machado, de forma que a leitura do livro despertou interesse nos discentes que expuseram suas leituras acerca dos assuntos relacionados ao gênero. De acordo com a análise da atividade final que verificou as respostas dos alunos e alunas, notamos algumas mudanças de pensamento diante das concepções de gênero que detectamos inicialmente, no entanto, acrescentamos que ainda há muito que ser discutido na sala de aula. Também, destacamos a necessidade de promover outras sequências de leitura, que considerem os intertextos na sala de aula, com a finalidade de intensificar a discussão e a promoção para a conquista plena da equidade dos direitos entre os gêneros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos desenvolver um trabalho que possibilitasse ao sujeito-adolescente uma leitura reflexiva sobre as questões de gênero presentes na obra literária “*Bisa Bia, Bisa Bel*” (MACHADO, 1981), a partir da observação sobre a construção da identidade de gênero das personagens femininas, especificamente, Beatriz e Isabel.

Escolhemos esta obra de Ana Maria Machado como dado para a construção da sequência de leitura, porque, ao analisá-la, a consideramos como um material de valor estético e literário imprescindível para ser discutido em sala de aula. Nesse sentido, enfatizamos a riqueza da narrativa, a fantasia envolvida no diálogo das personagens, a linguagem que se aproxima da realidade dos leitores, o tom confessional presente na fala da narradora-personagem e, principalmente, a atualização de um texto que foi escrito no início da década de 1980 e que possui uma temática tão necessária para ser discutida continuamente: as relações de gênero.

Para a elaboração da sequência de leitura tomamos como norte os procedimentos desenvolvidos por Cosson (2014a) acerca do Letramento Literário, bem como o Método Recepcional descrito por Bordini e Aguiar (1993). No entanto, não nos filiamos exclusivamente a nenhuma dessas vertentes, pois as utilizamos de acordo com as necessidades desta pesquisa e segundo as próprias demandas apresentadas pelo livro de Ana Maria Machado.

Assim, a viabilidade da aplicação da sequência atingiu os objetivos previstos, pois os alunos e alunas participaram ativamente dos momentos de leitura e reflexões, realizando ativamente todas as atividades propostas, discutindo sobre o caráter estético e literário do texto, relacionando-os com a temática do gênero. Promovemos a leitura de um texto infanto-juvenil em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental observando a recepção deste público por meio da prática do debate, atividade que proporcionou excelentes participações e respostas, fazendo com que as discussões e leituras desenvolvidas pelos/as discentes se tornassem essenciais para obtermos uma análise coerente com a problemática apresentada no início deste trabalho.

Ainda sobre a aplicação da sequência enfatizamos os frutos positivos, pois ao utilizarmos a estratégia do debate, percebemos que ela proporcionou às alunas o lugar de fala, pois as discentes, com o apoio dos recursos oferecidos pelo texto literário, fizeram leituras pertinentes ao seu contexto social e, com isso, puderam ampliar os seus horizontes de expectativas através dessa experiência com a obra e com o

compartilhamento de ideias e de leituras. Também, os meninos desta turma vivenciaram o contato com o caráter estético da obra escrito por Machado e se sentiram incomodados com as discussões realizadas em sala de aula, visto que grande parte deles apresentou falas tendenciosas ao discurso patriarcalista e autoritário, próprio do machismo. Esse incômodo, percebido através das participações e respostas dos alunos discutidas no capítulo de análise, faz parte de um processo de ressignificação que precisa ser contínuo.

Durante a mediação, buscamos promover o interesse para a obra literária, instigando, através de perguntas, a construção de leituras nas quais a temática de gênero fosse observada, com o fim de compreender, de maneira mais complexa, as personagens femininas da obra. De acordo com os próprios posicionamentos dos estudantes verificados através das leituras, debates guiados pela professora-pesquisadora, exposições orais e escrita, observamos que houve o despertar do interesse sobre a obra literária. As discussões foram provenientes da potencialidade da obra que, vinculada às estratégias de debates e discussões, provocaram a identificação dos discentes com o enredo do livro, apontando, portanto, a reflexão sobre a importância de uma formação solidária e cidadã.

Assim, a mediação aconteceu de maneira positiva, visto que a professora buscou instigar os discentes a se posicionarem criticamente diante das leituras realizadas, fazendo com que a aprendizagem desta turma acontecesse por meio da linguagem literária. Destacamos que foi necessário o distanciamento da docente com a obra em estudo em alguns momentos da mediação, visto que para o leitor em formação é fundamental que ele mesmo possa se aproximar do texto e, com isso, realizar sua própria leitura.

Por um mês e meio, propomos atividades de leituras como a integralidade da obra *Bisa Bia, Bisa Bel*, o poema “O lenço”, o vídeo “A história da fotografia”, como também, incentivamos a produção dos estudantes acerca de suas próprias reflexões, como a confecção de cartazes, elaboração de depoimentos escritos e orais e a exposição de suas leituras em uma atividade final que teve como propósito observar a subjetividade de cada estudante. Todas essas estratégias, inseridas no contexto escolar, buscaram promover, além da leitura da obra literária, discussões sobre a construção da identidade de gênero, fazendo com que os meninos e meninas refletissem acerca dos padrões impostos pela herança cultural. Com isso, esperamos que este trabalho tenha colaborado para a construção de uma formação solidária, em que a cidadania seja

colocada em prática todos os dias pelos alunos e alunas, tanto no ambiente escolar, quanto em seu contexto social. Dessa forma, almejamos que a turma tenha expandido seus horizontes de expectativas e seu conhecimento de mundo, fatores que são indispensáveis para esta formação humanizadora.

Também, observamos as leituras dos estudantes e analisamos suas respostas ao questionário final, compreendendo inicialmente que os meninos propagavam os estereótipos de gênero em suas falas e, alguns deles, fizeram claras referências à violência, enquanto que, as meninas apontavam a naturalização do que culturalmente foi construído sobre o gênero. No entanto, conforme as leituras e discussões, observamos que esses discursos foram sendo desconstruídos. No início da aplicação da sequência e de acordo com o questionário sondagem respondido pelos discentes, notamos que os meninos direcionaram suas falas e posicionamentos com uma nítida referência ao discurso patriarcal, em que o machismo se tornou evidente.

Quando os alunos foram questionados sobre algumas atitudes da personagem Isabel, eles apontaram dificuldades para desenvolver sua argumentação e explicar o porquê que, na opinião deles, uma menina não pode reproduzir algumas atitudes que são atribuídas aos meninos. Estes alunos se limitavam a justificar seu posicionamento com a frase “porque não pode”, no entanto, quando a pergunta se referia às atitudes reproduzidas pelos meninos, a resposta deles era: “É diferente, aí pode!”. Isso nos fez refletir que estes estudantes, mesmo recusando o título de machistas durante as aulas, não conseguiram se desvencilhar totalmente de práticas e perspectivas machistas, pois acreditavam, por exemplo, que as mulheres/meninas não podiam agir de uma determinada forma porque são mulheres.

Assim, compreendemos que havia, nesta turma, a presença da reprodução do estereótipo de gênero, mas, diante das leituras e discussões da obra literária, os discentes foram levados a refletir e pensar criticamente acerca desta constituição cultural. Observando as discussões presentes nos dois últimos encontros da aplicação e diante da análise do questionário final respondido pela turma, constatamos que houve uma mudança positiva diante das questões de gênero, pois os estudantes conseguiram problematizar a questão, refletindo sobre ela e, com isso, esperamos que eles tenham se tornado mais solidários/as e empáticos/as com esta causa. Além disso, acreditamos que iniciamos estes discentes em um contexto de formação literária em que a experiência com a obra trouxe significados diferentes para eles. No entanto, sabemos que este é um trabalho que precisa ser efetivo e contínuo no ambiente escolar.

Refletimos que, para trabalhar com a obra literária, é preciso que o/a professor/a conheça o que pretende discutir. É necessário que haja a leitura completa da obra, bem como é preciso atribuir aos estudantes uma ação leitora diante desta leitura. Isso fará com que os /as discentes construam uma relação de intimidade com a obra e, com isso, poderão se (re)inventar diante das reflexões que surgirão no processo da leitura literária, podendo, assim, problematizar os padrões impostos por nossa sociedade. Para que isso aconteça, se faz necessário uma pesquisa inicial, para compreender qual a leitura que os discentes têm acerca do que se pretende abordar para que a elaboração do material didático considere o contexto dos alunos e alunas. Isso permitirá que o/a docente analise quais os horizontes que precisam ser rompidos e alcançados com o seu planejamento, que deverá estar inserido nas aulas de Língua Portuguesa. Acreditamos, também, que dessa forma, é possível propor discussões sobre outros temas, objetivando, sempre, o estímulo a um senso crítico e reflexivo.

Ressaltamos que existiram momentos difíceis durante a aplicação da sequência, especificamente, diante dos posicionamentos dos alunos que apresentaram discursos voltados à violência. No entanto, não nos deixamos abater diante desses impasses, pois o objetivo foi propor uma reflexão, em que a leitura literária foi o caminho pelo qual percorremos para contribuir com uma formação que teve o conhecimento solidário e humanizador como principal meta.

Portanto, esta pesquisa foi necessária para que esta turma do 8º ano do Ensino Fundamental se desconstruísse através de reflexões provenientes da obra literária. Os alunos e as alunas tiveram uma experiência com a obra literária, lendo-a na íntegra, em momentos de leitura compartilhada e socialização de leituras, bem como conseguiram fazer inferências e relações temáticas nos surpreendendo quanto ao seu conhecimento de mundo e, de acordo com essas reflexões, puderam compreender como o sistema patriarcal ainda presente em nosso meio é opressor e humilhante para as mulheres. Por isso, do ponto de vista profissional, acreditamos que essa proposta de intervenção é importante e indispensável diante de nossa realidade, pois com o trabalho escolar podemos ampliar nossas críticas e reflexões e os discentes podem inseri-las em outros contextos (casa, igreja, etc.) promovendo o senso de responsabilidade e interesse com o/a outro/a.

No tocante ao pessoal, o desenvolvimento deste trabalho foi revolucionário, visto que percebemos o quão é necessário promover em sala de aula o contato dos/das discentes com o texto literário para que eles e elas tenham oportunidade de experienciar,

enquanto leitores de literatura, sentidos e ressignificações provocadas pelo valor estético que compõe a obra. Também, a temática presente na obra e discutida em sala de aula nos levou a perceber a urgência em que precisamos quebrar com diversos paradigmas machistas que faziam parte de nossa formação. Acrescentamos que essa desconstrução é feita diariamente e que ainda há muito que aprender e refletir para que, através disso, possamos levar para o contexto escolar mais discussões que promovam reflexões para desenvolver empatia, emoção que forma cidadãos/ãs mais solidários/as capazes de combater com respeito a desigualdade de gêneros.

REFERÊNCIAS

ADICHE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. Tradução de Christina Baum. São Paulo: Schwarcz S.A, 2014.

ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. 3.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. 4. ed. Tradução de Sérgio Millet. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1970.

BORILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/23736237/BORRILLO_Daniel.HomofobiaHistoria_e_cr%C3%ADtica_de_um_preconceito_2010> Acesso em 20 de abril de 2019.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 1945.

BUTLER, Judith. *Críticamente subversiva*. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. Sexualidades transgresoras. Una antologia de estudios queer. Barcelona: Icária editorial, 2002.

CADEMARTORI, Lúgia. *História infantil e pedagogia*. In: a formação e a noção de sujeito. São Paulo: 1992.

CARSON, Alejandro Cervantes. *Entrelaçando consensos: reflexões sobre a dimensão social da identidade de gênero da mulher*. In: Estudos Sociológicos, México, 1993. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1768/1823>> Acesso em 24 de maio de 2018.

CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. *Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler*. Campinas, SP: Alínea, 2003.

CARVALHO, Neuza Cecilato de. *A emancipação do sujeito infantil pela discursividade do delírio em *Bisa Bia, Bisa Bel**. In: Trança de histórias: A criação literária de Ana Maria Machado. Orgs: Maria Teresa Gonçalves Pereira e Benedito Antunes. – São Paulo: UNESP; Assis – SP: ANEP, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*. São Paulo: Ática, 1993.

- COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2017a.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007b.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014a.
_____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014b.
_____. A seleção de textos literários em três modos de ler. In: Machado, Maria Zélia Versiani, [et al.] (orgs.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Autentica, 2009.
- DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- FERRARI, Ana Maria. *Estética da Recepção: novos horizontes para o ensino de Literatura*. Paraná, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1589-8.pdf> Acesso em 12 de janeiro de 2019.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura juvenil: Adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.
- INGARDEN, Roman. *A obra de arte literária*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1965.
- JAUSS, H.R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.
- LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-241.
- LINS, Beatriz Accioly. *Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola*. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACHADO, Ana Maria. *Bisa Bia, Bisa Bel*. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2001.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortalli. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins, 2001.

MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 83-102.

MEIRELES, Cecília, 1901-1964. *Problemas da literatura infantil*. 3ªed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *As práticas de leitura literária de adolescentes e escola: tensões e influências*. São Paulo: Biblioteca USP, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=12&Itemid=77&lang=pt-br&filtro=RODELLA> Acesso em 21 de fevereiro de 2019.

PINTO, Céli Regina Jardim. *Feminismo, História e Poder*. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, 2010.

RAMON, Micaela. Leitura e Educação Literária. *Rev. Port. de Educação*, Braga, v. 30, n. 1, p. 217-221, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087191872017000100010&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 18 julho de 2019.

RAMOS, Flávia Brocchetto; ZANOLLA, Taciana. *Repensando o ensino de literatura no Ensino Médio: a interação texto-leitor como centro*. Revista Contrapontos. Vol. 9. Itajaí, 2009. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/976/834>> Acesso em 03 de fevereiro de 2019.

- REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS, Rita Jover. (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 100-112.
- ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. *Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010365642012000100011&script=sci_arttext> Acesso em 04 de julho de 2018.
- ROUXEL, Annie. *Aspectos metodológicos do ensino de literatura*. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS, Rita Jover. (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.
- ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard e REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.
- SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. *Literatura Infantil e gênero: subjetividade e autoconhecimento*. Caxias do Sul: Conjectura, 2009.
- SIQUEIRA, Camila Karla Barbosa. *As três ondas do movimento feminista e suas repercussões no direito brasileiro*. XXIV Congresso Nacional do CONPEDI, 2015.
- SOARES, Magda. O jogo das escolhas. In: Machado, Maria Zélia Versiani... [et al.] (orgs.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Ceale; Autentica Editora, 2009. p. 19-31.
- SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. Tradução. *Estudos Feministas*, Florianópolis, Copyright, n.13, Jan./Abr., 2005.
- SCOTT, Joan W. *Gênero: Uma categoria útil para análise histórica*. 2.ed. Recife: SOS Corpo, 1995.
- SCOTT, Joan W. Os usos e abusos do gênero. *Projeto História*, São Paulo, n.45, Dez., 2012. pp. 327 – 351.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. 2.ed. Goiânia: Cânone Editorial, 2009.
- SILVA, Keila Queiroz. “Sem lenço sem documento”: mulheres de 60, filhas de um novo tempo? In: GURJÃO, Eliete de Queiroz (org.). *Imagens multifacetadas da*

História de Campina Grande. Campina Grande: Prefeitura Municipal de Campina Grande / Secretaria de Educação, 2000.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa - ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TOASSI, Lauri Luiz & LACOWICZ, Stanis David. *A estética da recepção e o ensino de literatura na escola*. In: Os desafios da escola pública paraense na perspectiva do professor PDE. Vol. 1. Paraná: Governo do estado do Paraná, 2013.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 4.ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1987.

ZINANI, C. J. A.; SANTOS, S. R. P. dos. *Ensino de literatura: possibilidades e alternativas*. Rio Grande do Sul, 2002. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/CILLIJ/praticas/Ensino_de_literatura_.pdf> Acesso em 07 de abril de 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO SONDAGEM E RESPOSTAS DOS ALUNOS E ALUNAS

A – O que eu penso sobre meninas e meninos;

- 1) Para você, uma **menina** pode sair pela rua correndo, assoviando, subindo em muros e árvores, falando alto pelas ruas?

() SIM
 () DEPENDE
 () NÃO

Meninos: 7 responderam NÃO; 4 responderam DEPENDE; 1 respondeu SIM.

Meninas: 3 responderam NÃO; 6 responderam DEPENDE; 4 responderam SIM;

- 2) **Meninas** que se preocupam muito com a aparência e tem gestos mais delicados têm mais chance de conquistar o interesse de um garoto?

() SIM
 () DEPENDE
 () NÃO

Meninos: 3 responderam NÃO; 5 responderam DEPENDE; 4 responderam SIM;

Meninas: 3 responderam NÃO; 8 responderam DEPENDE; 2 responderam SIM;

- 3) Um **menino** que se encontra em um momento difícil de sua vida pode demonstrar sua tristeza, inclusive chorar, na frente de alguém?

() SIM
 () DEPENDE
 () NÃO

Meninos: 1 respondeu NÃO; 6 responderam DEPENDE; 5 responderam SIM;

Meninas: 0 respondeu NÃO; 4 responderam DEPENDE; 9 responderam SIM;

- 4) Você acredita que determinadas tarefas do dia a dia só podem ser realizadas pelas **meninas** enquanto outras só podem ser executadas pelos **meninos**?

() SIM
 () DEPENDE
 () NÃO

Meninos: 7 responderam NÃO; 5 responderam DEPENDE; 0 respondeu SIM;

Meninas: 12 responderam NÃO; 1 respondeu DEPENDE; 0 respondeu SIM;

5) Em sua opinião, uma **menina** que escolhe viver em função do trabalho e não tem a intenção de construir uma família está errada?

- () SIM
 () DEPENDE
 () NÃO

**Meninos: 7 responderam NÃO; 3 responderam DEPENDE; 2 respondeu SIM;
 Meninas: 12 responderam NÃO; 1 respondeu DEPENDE; 0 respondeu SIM;**

6) Você acha que o comportamento das **meninas** deve apresentar quais características? E quanto aos meninos?

As **ALUNAS** responderam sobre as características para **MENINAS**: De modo geral, as respostas das alunas focaram em especificar em: comportada, delicada, responsável, respeitosa, carinhosa, calma, organizada, legal, simpática, gentil, graciosa, amorosa, inteligente, paciente, esperta; A **Aluna C** disse que as meninas: “devem deixar de se submeter a algumas vontades dos meninos por medo deles e se valorizar”, a **Aluna D**: “precisa se dar valor” e, a **Aluna E**, disse que “tem que se valorizar em determinados locais e ter palavra também nas coisas que fala.”.

Sobre os **MENINOS**, as alunas disseram: De modo geral, as respostas das alunas especificaram: Respeitoso, sem preconceito, educado, carinhoso, de bom coração, calmo, “deixar de ser mente poluída, compreensivo, romântico, amigo, gentil, obediente, responsável, comportado, divertido, alegre, inteligente, interessante, esperto; A **Aluna C** disse que “deveriam deixar de se achar superior só por serem meninos”; A **Aluna D** disse que devem se “interessar mais pelos estudos e que respeitem mais as mulheres” e, A **Aluna E** disse que, “deveria ser menos machista e ter um pouco de atitudes e ter palavra nas coisas que fala [...] e ter respeito para ter pelo menos um diálogo.”.

Os **ALUNOS** responderam sobre as características para **MENINAS**: De modo geral, as respostas dos alunos focaram em especificar: Respeitosa, carinhosa, atitude, comportada, quieta, responsável, muito gentil, inteligente, romântica, educada, compreensiva, menos ignorantes, vaidosa, o **Aluno A** disse que deve “se comportar igual a uma dama”, carinhosa, amorosa, delicada. O **Aluno B** disse que “uma menina

tem que se comportar com o jeito direito, bem educada, sem chamar palavrão e sem ser egoísta.”.

Sobre os **MENINOS**, os alunos responderam: De modo geral, as respostas dos alunos especificaram: Obediente, respeitador, comportado, educado, quieto, inteligente, engraçado, interessado, atencioso. O **Aluno H** disse que os meninos “são mais bagunceiros e não são tão comportados como as meninas”; O **Aluno G** disse que “são mais ignorantes e machistas”, O **Aluno A** disse que “um menino deve se comportar como um cavalheiro”, o **Aluno F** afirmou que “um menino deve ser muito calmo e ser carinhoso” O **Aluno B** disse que: “bem educado com jeito de caras que se vistam bem”.

- 7) Pensando na sua rotina, no ambiente escolar, existem brincadeiras que são vivenciadas apenas por **meninos**?

- () SIM
 () DEPENDE
 () NÃO

Meninos: 6 responderam NÃO; 3 responderam DEPENDE; 3 respondeu SIM;
Meninas: 0 responderam NÃO; 1 respondeu DEPENDE; 12 responderam SIM;

- 8) E no que se refere ao trabalho, há tarefas que só as **mulheres/meninas** podem realizar?

- () SIM
 () DEPENDE
 () NÃO

Meninos: 1 respondeu NÃO; 10 responderam DEPENDE; 1 respondeu SIM;
Meninas: 1 respondeu NÃO; 11 responderam DEPENDE; 1 respondeu SIM;

- 9) No contexto familiar, o papel (obrigação) de cuidar do filho ou filha é apenas **da mulher**?

- () SIM
 () DEPENDE
 () NÃO

Meninos: 7 responderam NÃO; 5 responderam DEPENDE; 0 respondeu SIM;
Meninas: 13 responderam NÃO; 0 respondeu DEPENDE; 0 respondeu SIM;

10) Ao se casar, **a mulher** deve atender às expectativas do seu e marido e ser obediente a ele?

- () SIM
 () DEPENDE
 () NÃO

**Meninos: 1 respondeu NÃO; 5 responderam DEPENDE; 6 responderam SIM;
 Meninas: 10 responderam NÃO; 2 responderam DEPENDE; 0 respondeu SIM;**

B – Minha formação como leitor ou leitora;

11) Você tem o hábito de ler em casa?

- () SIM
 () DEPENDE
 () NÃO

**Meninos: 1 respondeu NÃO; 3 responderam DEPENDE; 8 responderam SIM;
 Meninas: 0 respondeu NÃO; 3 responderam DEPENDE; 10 responderam SIM;**

12) A biblioteca da escola promove ações de leitura?

- () SIM
 () NÃO

**Meninos: 0 respondeu NÃO; 12 responderam SIM;
 Meninas: 3 responderam NÃO; 10 responderam SIM;**

13) Responda se a resposta para a questão anterior for SIM: Você participa das ações de leitura promovidas pela biblioteca da escola?

- () SIM
 () NÃO
 () DEPENDE

**Meninos: 1 respondeu NÃO; 4 responderam DEPENDE; 7 responderam SIM;
 Meninas: 2 responderam NÃO; 2 responderam DEPENDE; 6 responderam SIM;**

14) Quais são os temas do seu interesse?

- () FUTEBOL
 () FOFOCA
 () TEXTOS ROMANTICOS

 () OUTROS:

Obs.: Nessa questão, os alunos foram orientados a marcarem e acrescentarem mais de uma opção acaso fosse do seu interesse.

Meninos:**FUTEBOL: 11 marcaram****FOFOCA: 1 marcou****TEXTOS ROMANTICOS: 2 marcaram****EM OUTROS: 1 marcou, acrescentando: Tecnologia e robótica; 6 acrescentaram notícias; 2 acrescentaram poesias e 7 acrescentaram textos em redes sociais.****Meninas:****FUTEBOL: 4 marcaram****FOFOCA: 4 marcaram****TEXTOS ROMANTICOS: 7 marcaram****EM OUTROS: 1 acrescentou notícias; 3 acrescentaram poesias; 12 acrescentaram textos em redes sociais.**

15) Você se interessa em ler livros de literatura infanto-juvenil?

) SIM) NÃO) DEPENDE**Meninos: 1 respondeu NÃO; 9 responderam DEPENDE; 2 responderam SIM;****Meninas: 3 responderam NÃO; 7 respondeu DEPENDE; 3 responderam SIM;**

16) Já leu algum livro direcionado ao público infantil ou juvenil?

) SIM) NÃO) DEPENDE**Meninos: 4 responderam NÃO; 0 respondeu DEPENDE; 8 responderam SIM;****Meninas: 2 responderam NÃO; 1 respondeu DEPENDE; 10 responderam SIM;**

17) Você acha que esse tipo de literatura pode trazer questões sobre a atualidade e sociedade?

) SIM) NÃO) DEPENDE**Meninos: 0 respondeu NÃO; 2 responderam DEPENDE; 10 responderam SIM;****Meninas: 0 respondeu NÃO; 7 responderam DEPENDE; 6 responderam SIM;**

18) Você se interessa por livros que abordem a relação e as atitudes da mulher na sociedade atual?

() SIM

() NÃO

() DEPENDE

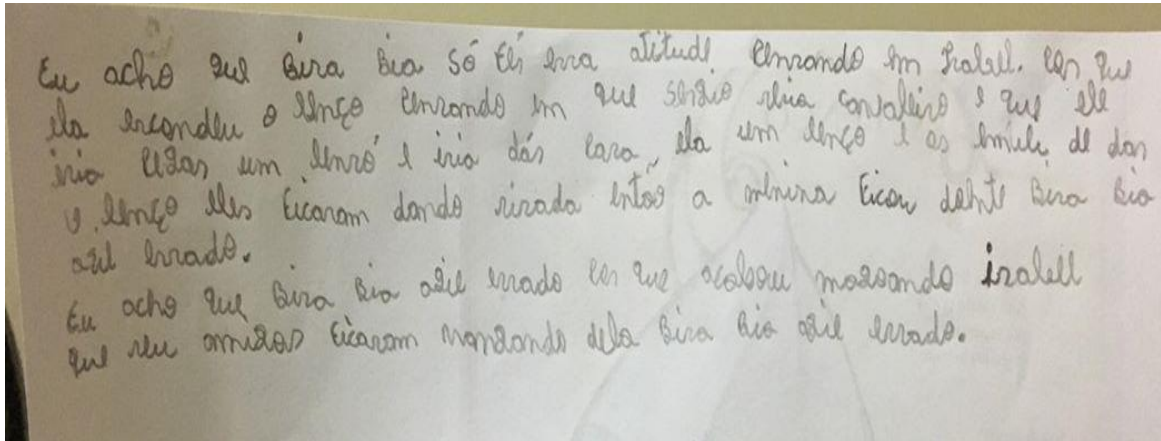
Meninos: 2 responderam NÃO; 6 responderam DEPENDE; 4 responderam SIM;

Meninas: 2 responderam NÃO; 10 responderam DEPENDE; 1 respondeu SIM;

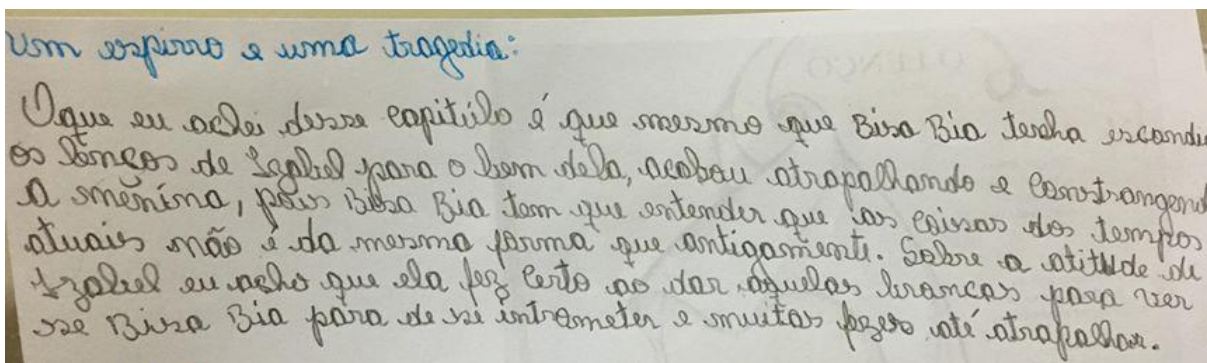
APÊNDICE B

DEPOIMENTOS PRODUZIDOS PELOS DISCENTES SOBRE TRECHO DA OBRA

Depoimento do aluno C



Depoimento da aluna C



APÊNDICE C

SEQUÊNCIA DE LEITURA

TRANÇA DE GENTE: PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES E LEITORAS E DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO ATRAVÉS DE *BISA BIA, BISA BEL* (1981)

1. **Público:** Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II;
2. **Espaço:** Sala de aula da Escola Municipal Antônio Francisco de Paula (Casinhas, PE);
3. **Duração aproximada:** 8 encontros divididos em 2 aulas de 45 minutos cada aula;
4. **Tema:** Formação de leitores e leitoras e a discussão acerca da identidade de gênero;
5. **Objetivo Geral:** Contribuir para a formação de leitores e leitoras literárias através da leitura do livro *Bisa Bia, Bisa Bel* (1981), fomentando a discussão da construção da identidade de gênero na sala de aula;
6. **Objetivos Específicos:**
 - Propiciar a identificação dos alunos com a obra literária através de elementos motivadores relacionados à temática do livro;
 - Realizar momentos de rodas de leitura aguçando os horizontes de expectativas dos discentes;
 - Observar, por meio de discussões orais, quais as atitudes e posicionamentos dos alunos frente à leitura do livro e as suas interferências reflexivas;
 - Verificar qual a ponte de significação que os alunos fazem de um texto que possui questões de gêneros delimitadas pelas ações dos personagens e a relação com a realidade social em que esses discentes estão inseridos;
 - Promover a reflexão sobre a importância da compreensão das diferenças e o combate à violência de gênero.

7. Procedimentos:

1º Encontro - Motivação: O buraco da fechadura e a caixa misteriosa (2 aulas; 1h30min)

O primeiro encontro será direcionado para a motivação à leitura do texto literário. Inicialmente, a professora preparará o ambiente do pátio da escola (que é silencioso e ventilado) com tapetes em formato de um grande círculo. No centro do círculo será colocada, em lugar de destaque, uma caixa misteriosa. Dentro desta caixa que terá um acesso para colocar a mão dentro, alunos poderão tatear objetos antigos (chale, monóculo, fotografia, lenço bordado, croché, bomboniér, bule, peão, boneca de pano, discos de vinil, objetos de cerâmica, etc.), e tentar adivinhar quais objetos são aqueles. A professora levará um objeto antigo, pessoal, e fotografias familiares e contará a história do objeto e das fotografias.

Depois dessa dinâmica, será direcionada uma discussão acerca de coisas antigas, questionando aos alunos: onde vocês podem encontrar tais objetos? Vocês acreditam que se tratam de objetos produzidos no passado ou no presente? Eles evoluíram? Que forma essa fotografia (o professor ou professora deve exibir a fotografia antiga) tomou nos dias atuais? Vocês tem o hábito de olhar, analisar e procurar saber as histórias de álbuns de fotografias em suas casas ou na casa de parentes? Diante dos objetos vistos aqui, vocês possuem algum deles em casa ou na casa de seus avós ou bisavós?

Posteriormente, a professora entregará envelopes que estarão adesivados com a fotografia da capa do livro ²¹ “*Bisa Bia, Bisa Bel*” para cada aluno. Os alunos deverão observar este envelope sem abri-lo, e a professora indagará sobre o que eles podem perceber acerca do título e da ilustração (um leque), questionando: Para vocês, do que se trata esta ilustração do envelope? Que objeto é representado na imagem? Qual o seu uso? Vocês já viram um pessoalmente? Já utilizaram? O que tem escrito? Vocês conseguiram compreender? Tentem alguma explicação para esta construção (a professora deverá atentar para que os alunos falem sobre o título do livro).

Em seguida, depois de realizarem suposições sobre o título da obra, os discentes terão a oportunidade de abrir os envelopes e realizar a leitura silenciosa do trecho inicial do livro. Depois, a professora explicará que aquela é a parte inicial da obra que eles irão

²¹ A 3ª edição, pela editora Moderna, 2001, com ilustrações de Regina Yolanda, foi a escolhida para ser lida em sala de aula, pois o acervo da biblioteca da escola em que esta sequência de leitura foi aplicada conta com 3 exemplares, favorecendo futuras aplicações. Como também, as ilustrações do livro corroboram para a discussão sobre objetos antigos.

conhecer. Após isso, a docente questionará sobre o que os alunos compreenderam desta leitura: Qual a relação do trecho lido com o título da obra? O que o trecho quis dizer? O que significa “bisa”? Como vocês imaginam a relação entre Bia e Bel? Será que elas têm a mesma idade? As personalidades delas serão parecidas?

Ao discutir sobre a parte inicial do livro, a professora deve verificar se os alunos e alunas conseguem imaginar qual o tema abordado pelo livro. Em seguida, pedirá para que eles e elas façam relação com a capa da obra em estudo e expliquem as palavras do título “Bisa Bia e Bisa Bel”, considerando o trecho lido e como eles imaginam/visualizam estas personagens.

Para a próxima aula, a professora solicitará que os alunos escolham objetos e fotografias antigas e façam uma breve pesquisa com seus pais, responsáveis, avós ou bisavós sobre o objeto escolhido, com o fim de compartilhar, com toda a turma, acerca das memórias que cada item e fotografia traz consigo.

Trecho introdutório do livro:

Sabe? Vou lhe contar uma coisa que é segredo. Ninguém desconfia. É que Bisa Bia mora comigo. Ninguém sabe mesmo. Ninguém consegue ver. Pode procurar pela casa inteira, duvido que ache. Mesmo se alguém for bisbilhotar num cantinho da gaveta, não vai encontrar. Nem se fuçar debaixo do tapete. Nem atrás da porta. Se quiser, pode até esperar uma hora em que eu esteja bem distraída e pode espiar pelo buraco da fechadura do meu quarto. Pensa que vai conseguir ver Bisa Bia? Vai nada... Sabe por quê? É que Bisa Bia mora comigo, mas não é do meu lado de fora. Bisa Bia mora muito comigo mesmo. Ela mora dentro de mim. E até pouco tempo atrás, nem eu mesma sabia disso. Para falar a verdade, eu nem sabia que Bisa Bia existia.

2º Encontro: Fotografias e Memórias (2 aulas; 1h30min)

Para o segundo encontro, no ambiente da sala de aula organizado em círculo, a professora proporcionará o retorno à aula anterior relembrando acerca da discussão sobre objetos antigos. Neste momento, os alunos e alunas terão a oportunidade de compartilhar com os seus colegas as histórias e memórias que possui cada objeto que foi pesquisado e trazido para sala de aula.

Após a apresentação dos objetos, os alunos e alunas poderão falar, mais profundamente, acerca da relação individual que eles têm com suas bisavós e avós. A professora, então, fará as seguintes perguntas: Como foi realizar a esta pesquisa? Vocês têm intimidade e convivência com seus avós ou bisavós? Qual a relação de vocês com

os avós e bisavós? Vocês conversam e observam os conselhos desses familiares? O que normalmente eles conversam? Qual o espaço que eles ocupam na sua vida? Qual o papel deles?

Em seguida, assistirão o documentário do Youtube: “História da fotografia” e discutirão acerca da importância dessa ferramenta e o retorno às memórias através das fotografias trazidas pelos alunos, bem como a sua atualização através dos meios tecnológicos que conhecemos atualmente.

3º Encontro: No fundo de uma caixinha: explorando o universo de Bisa Bia e Bisa Bel (2 aulas; 1h30min)

Para este encontro, a professora possibilitará discussões acerca do conteúdo do livro, retornando ao questionamento do título de uma maneira mais rápida, apenas para contextualizar a obra: Por que este título? Será que ele corresponderá ao conteúdo? Por quê? Conforme os alunos forem respondendo, a professora deverá fazer anotações das falas dos alunos no quadro.

Depois disso, a professora colocará frases/trechos do livro em papel recortado com uma imagem de um retrato antigo dentro de uma caixa e pedirá que os alunos retirem um papel (os trechos poderão ser repetidos, pois o objetivo é observar a resposta individual de cada aluno). A professora deverá situar aos alunos que as partes selecionadas serão equivalentes às falas de Isabel em relação ao seu posicionamento no diálogo com a bisavó Beatriz. Em seguida, os alunos terão um tempo para realizar a leitura silenciosa da parte que foi retirada de dentro da caixa.

Depois disso, a professora solicitará que, individualmente, os alunos leiam em voz alta o trecho do livro que pegou. Após as leituras realizadas, a professora deverá questionar acerca de cada trecho lido, correspondendo ao assunto abordado em cada um deles. Posteriormente, como atividade/leitura para ser realizada em sala de aula, a professora distribuirá o material do livro - Capítulos: “No fundo de uma caixinha”, “Pastel Bochechuda” e “Tatuagem Transparente”: páginas 4 – 14 – e pedirá para que os alunos façam a leitura silenciosa do primeiro capítulo. Depois disso, questionará: Como foi que Bisa Bia surgiu na vida de Isabel? Onde ela estava? O local em que ela foi encontrada parece ser um objeto antigo ou novo? Por quê? Como era a menina da foto? Por que Isabel não queria chama-la de bisavó? Na sua opinião, por que a foto não entrou no bolso da calça de Isabel? Para Bisa Bia, o que as meninas devem vestir? Você concorda? Explique.

Retornando ao conteúdo do vídeo visto a aula anterior, a professora perguntará, também: De acordo com o que você leu, qual a importância da fotografia nesta história?

Para casa, a professora pedirá que os alunos e alunas realizem a leitura dos Capítulos “Pastel Bochechuda” e “Tatuagem Transparente”.

➤ Trechos com falas de Isabel e perguntas guiadas:

- Na animação da brincadeira eu não estava mesmo nem um pouco disposta a parar de me divertir para ficar dando explicação a Bisa Bia. Se ela me cutucava, eu podia também dar umas cutucadas nela, pra ela aprender. E bem que dei: — Sossega, Bisa Bia!

PERGUNTA: A partir do que você leu, como você acha que será o relacionamento entre Isabel e a sua bisavó Beatriz?

- O que mais chateia em Bisa Bia é a mania que ela tem de dar conselhos, como se ela fosse a maior e soubesse de tudo, só porque viveu mais tempo (um tempo que nem tinha televisão...)

PERGUNTAS: Por que será que Isabel fala isso da sua bisa? Será que Bel considera o que a sua bisavó diz? É importante ouvir os conselhos dos mais velhos?

- De tanto ela falar em experiência, experimentei tapar os ouvidos com algodão, mas não deu certo, porque a voz dela vem de dentro de mim. Aí resolvi cantar bem alto, mais alto do que ela. (...)

PERGUNTAS: Por que Isabel não quer dar ouvidos aos conselhos de sua bisavó? Será que ela está chateada e tem algum motivo? Isabel está certa em agir assim? Por quê?

- — E que mal tem assoviar? — desafiei. — Não tem mal nenhum, meu bem. — Você não disse que assovio acaba mal? — insisti. — Eu não disse isso. Você não entendeu bem. E, sempre muito calma, Bisa Bia completou: — O que é muito feio não é o assovio. É uma menina assoviando, uma mocinha que não sabe se comportar e fica com esses modos de moleque de rua.

PERGUNTA: Você acha correta a atitude de Isabel em discordar da sua bisavó no quesito assovio? Por quê?

- Era justamente o que eu queria ouvir. Aí nem hesitei. Xinguei um palavrão bem xingado (nem era dos piores, mas é que qualquer palavrinha pode ser um horror para os delicados ouvidos de Bisa Bia) e saí pela rua assoviando, vestida na minha calça desbotada, calçada nos meus tênis, chutando o que encontrava pela frente.

PERGUNTA: Qual a sua opinião sobre esta atitude de Isabel? Você faria o mesmo? Por quê?

4º Encontro: Compreendendo a fantasia – Como Bisa Bia passou a morar em Isabel? (2 aulas; 1h30min)

Neste 4º momento, a professora distribuirá balões coloridos espalhados pela sala que estará organizada em círculo. Dentro destes balões, conterão as seguintes palavras e frases chaves relacionadas às páginas que os alunos leram em casa: “Arrumação”; “Ovo”; “Caixa”; “Retrato”; “Bonde”; “Oval”; “Bonequinha”; “Empresto”; “Bolso”; “Roupas gostosas de brincar”; “Short”; “Adriana”; “Bisavó”; “Existir para mim”; “Sérgio”; “Caipira”; “Bochechuda”; “Furiosa”; “Vento”; “Tentei com jeitinho”; “Cutucadas”; “Quieta”; “Sossegada”; “Sorvete”; “Dei falta”; “Minha mãe entrou no banheiro e perguntou”; “Mentira”; “Chuveiro”; “Grudada”; “Tatuagem transparente”. (De acordo com a quantidade de alunos na turma, alguns alunos poderão ficar com mais de um balão ou algumas outras palavras e frases devem ser incluídas).

A professora deverá organizar o início desta atividade. Cada aluno terá a oportunidade de escolher um balão por vez. Depois que todos os balões tiverem sido escolhidos, a docente solicitará para que os alunos os estourem e recolham o papel que tinha dentro de cada um. Seguindo a ordem das palavras expressas acima (para que o relato da história siga a ordem lógica), a professora pedirá, então, que os alunos expliquem/recontem ou leiam passagens do livro relacionadas à palavra que ele leu. Neste momento, os alunos e alunas podem/devem complementar as falas dos seus colegas livremente. Dessa forma, escolhendo balões, será discutido acerca da fantasia que contém o livro e suas dimensões, além de compreender o diálogo que passa a existir entre Beatriz e Isabel.

Depois desta atividade, a professora entregará para os alunos o capítulo “Coisas de antigamente” (P.15-19) e o lerá realizando pausas para discussões sobre os objetos antigos já mencionados no 1º encontro, questionando sobre os objetos citados no capítulo: “Cromos”; “Cartões-postais”; “Móveis”; “Bufê”; “Fruteira”; “Urinol”; “Comida”; “Suspiro”; “Pé-de-moleque”; “Bomboniér”: O que são cada um deles? Para que servem? Já viram algum deles? Onde? Esses objetos foram substituídos por outras coisas? Quais?

5º Encontro: Meninas que assoviam... (3 aulas; 2h15 min)

Para a esta aula, a professora solicitará que os alunos e as alunas peguem os papéis que foram entregues em uma caixa. Os papéis possuem uma foto em formato oval e que contém algumas falas de Isabel, que teremos lido no 3º encontro (a docente deve estar com o material impresso para que, por ventura, os alunos tenham perdido). A professora deixará claro que, para cada fala de Isabel, Bisa Bia tinha uma resposta. Assim, entregará para os alunos e alunas frases com as respostas de Bisa Bia referentes ao que Isabel fala. Os discentes terão a oportunidade de ler as frases em silêncio.

Depois disso, a professora questionará o que os alunos e alunas entenderam sobre os trechos lidos e pedirá para que, em trio, usem a criatividade para a confecção dos cartazes com as falas prontas de Bisa Bia ou, também, os alunos poderão criar falas para Bisa Bia, porém deverão ser orientados a manter as características da bisavó. Os cartazes ficarão expostos na sala de aula.

A professora recolherá os cartazes que foram produzidos pelos alunos e pedirá para que os discentes façam a exposição deles. Os alunos apresentarão seus cartazes e tentarão justificar o porquê de ter selecionado ou criado determinada fala para Beatriz.

Depois, a sala de aula será organizada em duas partes intituladas Isabel e Beatriz (Beatriz do lado direito e, Isabel, do lado esquerdo). A professora, previamente, preparará plaquinhas com os nomes das turmas e, também, uma placa maior com a frase “Meninas que assoviam...” que é título de um dos capítulos do livro e ficará exposta no quadro.

Neste momento, a professora deve guiar a uma reflexão sobre o assovio, questionando sobre: para que servem? Normalmente, eles são usados para quê? Vocês assoviam? Meninas podem assoviar? Por quê?

A professora pedirá para que cada equipe escreva o restante da frase do título de acordo com o posicionamento das personagens Isabel e Beatriz (conforme a sala foi dividida). Em seguida, um único representante de cada turma deverá apresentar a sua frase criada por sua equipe e justificar a escrita.

Depois desse momento, a professora intercalará a leitura do capítulo “Meninas que Assoviam” (p.19-24) entre os alunos, fazendo interferências e questionando acerca do posicionamento deles em relação aos fatos narrados no capítulo, considerando cada horizonte de expectativa: Você concorda com o que Bisa Bia fala sobre meninas assoviarem? Por que será que ela defende este ponto de vista? Na sua opinião, existem coisas que meninas não devem fazer? Se sim, por quê? E para meninos, existem coisas que eles não podem ou não devem fazer? Por qual motivo?

- Exemplos de trechos com falas da bisavó Beatriz:
- — Ah, menina, não gosto quando você fica correndo desse jeito, pulando assim nessas brincadeiras de menino. Acho muito melhor quando você fica quieta e sossegada num canto, como uma mocinha bonita e bem-comportada.
 - — Meu coraçãozinho, eu estou falando é para o seu bem... Um dia, você vai crescer e vai me dar razão...
 - — Escute o que eu estou lhe dizendo, aprendi com a minha experiência...
 - — Meninas que assoviam e galinhas que cantam nunca têm bom fim...
 - — O que é muito feio não é o assovio. É uma menina assoviando, uma mocinha que não sabe se comportar e fica com esses modos de moleque de rua.
 - — Viu só? Ele acha você parecida com um menino. Homem não gosta disso. Agora ele fica pensando que você é um moleque igual a ele e vai levar uma goiaba de presente para aquela menininha bem arrumada e penteada que está esperando quieta na calçada... Finge que se machuca, sua boba, assim ele te ajuda. Chora um pouco, para ele cuidar de você...

6º Encontro: Um espirro e Uma tragédia... (2 aulas; 1h30min)

No 6º encontro, a professora distribuirá entre os alunos o poema “O lenço” de Elias José, presente no livro *Jogo da Fantasia*. Em seguida, a professora situará aos alunos que, antigamente, os homens portavam lenços em seus paletós. Em algumas ocasiões, o lenço servia como uma forma de gentileza, cortejo, por exemplo: Ao encontrar uma mulher chorando, o homem oferecia o lenço para ela, com o intuito de, possivelmente, iniciar um diálogo, uma cantada. Assim, pedirá para que os alunos expressem suas opiniões acerca do poema lido.

Após isto, a professora deverá questionar aos alunos: Hoje em dia, você vê alguém portando lenço em suas roupas? Em que ocasiões você acha que eles devem ser utilizados? Para que servem? Atualmente, o lenço poderia ter o mesmo valor de antigamente? Por quê?

Depois, a professora pedirá para que dois alunos a ajudem na leitura do capítulo “Um espirro e Uma tragédia” (p.25-28) em voz alta (a professora pode distribuir as falas de Isabel, Beatriz e Sérgio entre ela e os dois alunos participantes). Em seguida, a professora pedirá para que os alunos expliquem qual a relação da discussão realizada com o trecho do livro.

Ao concluir a leitura, a professora pedirá para que cada aluno, livre de interferências, pois o objetivo é verificar a criatividade e espontaneidade dos alunos, dê o seu posicionamento/depoimento por meio de uma frase acerca do fato ocorrido no capítulo do livro para ser entregue à professora.

➤ **Poema “O Lenço” – Elias José**

Fiz este lenço
Com muito gosto
Pra enxugar
O seu lindo rosto

Fiz este lenço
Com muito agrado
Pra tirar dos seus olhos
Qualquer mau-olhado

Fiz este lenço
Com fios de ouro
E bordei o seu nome,
Ficou um estouro!

Fiz este lenço
De puro linho
Pra você me dar
O seu carinho

Fiz este lenço
Com todo capricho.
Você veio e me disse:
- Jogue o lenço no lixo!

7º Encontro: Discutindo sobre identidade de gênero através de Isabel (2 aulas; 1h30min)

Para o 7º encontro, professora preparará a sala com data show para a exibição das frases produzidas pelos alunos. À medida que os produtos serão apresentados, a professora guiará a discussão para o que foi construído socialmente acerca do que é

feminino e do que é masculino na ótica da personagem Isabel e seu diálogo com Beatriz.

Depois das discussões sobre as frases dos alunos, a sala será organizada para uma roda de conversa. Por meio dessa conversa, considerando os posicionamentos dos alunos, a professora deverá apresentar situações (trabalhistas, vestimentas, comportamentais, etc.) que questionam a instituição de uma cultura de gênero. Dessa forma, a discussão possibilitará que os alunos compreendam e reflitam acerca da identidade de gênero. As questões sobre a solidariedade e respeito devem surgir e serem debatidas pelos alunos. Após esta conversa, os próprios alunos retirarão os cartazes feitos com supostas frases da personagem Beatriz. Neste momento, a professora explicará e contextualizará o posicionamento temporal de Beatriz e justificará as falas da bisavó. Assim, os alunos poderão compreender que Bia não é uma “vilã”, pelo contrário, ela foi importante para que Isabel pudesse construir sua própria identidade de gênero, baseado nos questionamentos das falas de sua bisavó.

Em seguida, a professora disponibilizará a leitura do capítulo “A voz da dona misteriosa” em sala de aula, por meio de pausas, para que os alunos possam ler e refletir sobre o assunto do capítulo.

8º Encontro: Trança de gente: discutindo sobre o papel atual da mulher e do homem e a intolerância da identidade de gênero (2 aulas; 1h30min)

Neste 8º encontro, a professora promoverá um círculo de leitura na sala de aula do capítulo “Trança de gente”. O ambiente será preparado com tapetes de emborrachados distribuídos pelo chão. Em volta, alguns objetos e fotografias que foram utilizados no início desta sequência de leitura. A leitura deverá ser intercalada entre os alunos. A professora realizará pausas, durante a leitura, promovendo e fomentando o debate acerca da atualização do contexto da mulher e do homem e o cenário atual de desrespeito e intolerância. Com isso, os alunos e alunas terão espaço para se posicionarem frente as discussões e exporem seus conhecimentos de mundo, pessoais e morais.

Em seguida, os alunos e alunas deverão responder, por escrito, um questionário elaborado através de trechos do livro que foi lido, considerando as questões de posicionamentos e atitudes de uma menina (Isabel). Este questionário deve ser feito neste momento, para fins de análise, estudo e comparação da evolução do processo de aplicação da pesquisa, como também, para verificar a leitura da representação de gênero

por parte dos alunos. Em outra situação, este questionário poderá ser útil como atividade complementar ou avaliativa.

➤ Perguntas para o questionário final:

- Leia o seguinte trecho: “E, sempre muito calma, Bisa Bia completou: — O que é muito feio não é o assovio. É uma menina assoviando, uma mocinha que não sabe se comportar e fica com esses modos de moleque de rua.” (MACHADO, 1981, p. 20). Você concorda com Bisa Bia e considera feio uma menina assoviar? Explique a sua resposta.
- “Num instante estava encarapitada no muro, vendo aquela chata da Marcela, toda frosô, arrumada numa roupa de boutique, fivela de florzinha no cabelo, falando mole, cheia de nhenhém, jogando sorrisos para o Sérgio.” (MACHADO, 1981, p. 21). Na sua opinião, meninas como Marcela tem mais destaque? São mais bonitas? Estão vestidas adequadamente? Explique a sua resposta.
- No livro, Isabel pula um muro e encontra com o cachorro bravo da vizinha. Veja: “— Oi, amigão, sou eu, tudo bem, calma, calma, não vai acontecer nada, viemos só pegar umas goiabinhas, nada, nada demais... Pronto, pronto, calma... Eu fazia carinho no pêlo do cachorro, abraçava o bichão e o Sérgio me olhava com cada olho arregalado... Aí eu disse para ele: — Pronto, vamos indo, devagar. Sem correr. Nada de medo. Num instante estávamos subindo na goiabeira.” (MACHADO, 1981, p. 23). Para você, a atitude de Isabel foi correta? Ela deveria mesmo ter agido assim? Por quê?
- No trecho seguinte, Beatriz dá um conselho para Isabel. Leia: “— Viu só? Ele acha você parecida com um menino. Homem não gosta disso. Agora ele fica pensando que você é um moleque igual a ele e vai levar uma goiaba de presente para aquela menininha bem arrumada e penteada que está esperando quieta na calçada... Finge que se machuca, sua boba, assim ele te ajuda. Chora um pouco, para ele cuidar de você...” (MACHADO, 1981, p.23). Por que a bisavó aconselha que Isabel deva se machucar?
- Você acha que Isabel deve seguir este conselho? Justifique a sua resposta.