

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Juceli da Cruz Carneiro

**Representações femininas na Literatura: uma abordagem feminista das
personagens de Marina Colasanti na Educação Básica**

Juiz de Fora
2026

Juceli da Cruz Carneiro

Representações femininas na Literatura: uma abordagem feminista das personagens de Marina Colasanti na Educação Básica

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^{fa}. Dr^a. Patrícia Pedrosa Botelho

Juiz de Fora
2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Carneiro, Juceli da Cruz.

Representações femininas na Literatura: uma abordagem feminista das personagens de Marina Colasanti na Educação Básica / Juceli da Cruz Carneiro. -- .

108 f. : il.

Orientadora: Patrícia Pedrosa Botelho

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, .

1. Letramento literário. 2. Feminismo. 3. Marina Colasanti. 4. Sequência expandida.. I. Botelho, Patrícia Pedrosa , orient. II. Título.

Juceli da Cruz Carneiro

Representações femininas na Literatura: uma abordagem feminista das personagens de Marina Colasanti na Educação Básica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em 06 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Patrícia Pedrosa Botelho - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Laura de Assis Souza e Silva
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Natalino da Silva de Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais

Juiz de Fora, 13/01/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Pedrosa Botelho, Usuário Externo**, em 06/03/2026, às 17:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **NATALINO DA SILVA DE OLIVEIRA, Usuário Externo**, em 06/03/2026, às 20:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Laura de Assis Souza e Silva, Professor(a)**, em 12/03/2026, às 16:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2823109** e o código CRC **4FC1384B**.

Dedico este trabalho ao meu marido
Rolando e à minha filha Valentina. O
amor de vocês me sustenta cada dia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo presente da vida e pela leveza dos caminhos pelos quais Ele tem me conduzido.

À família na qual nasci, minha mãe e minhas irmãs, pelo amor a mim dedicado e pelas oportunidades oferecidas.

Ao meu falecido pai Josias, que se orgulhava de minha trajetória, por ser meu exemplo de coragem e de força de vontade. Dele, saudades eternas.

Ao meu marido Rolando Galvis, pela compreensão e parceria ao longo do Mestrado, por acreditar nos meus sonhos e me ajudar a alcançá-los.

À minha filha Valentina, por alimentar minha vontade de crescer e de tornar-me um ser humano melhor todos os dias.

Ao Mestrado Profissional em Letras da UFJF, à queridíssima coordenadora Natália e a todos os prestigiados professores e professoras do programa, por todo o aprendizado recebido ao longo desses dois anos, que me permitiram ampliar meus conhecimentos, tornando-me uma professora mais capacitada.

À minha querida orientadora Patrícia, por haver-me guiado com tanta maestria, profissionalismo, presteza, humanidade e cuidado, aliviando minhas angústias e respeitando meus processos.

À minha eterna Escola Estadual Padre Alfredo Kobal, na pessoa de seu diretor Ronis Aguiar, pelo acolhimento, pela parceria, por acreditar em meus projetos e respeitar minhas ausências.

À querida Escola Municipal Elza Rogério, na pessoa de sua diretora Raquel Ribeiro, por haver abraçado meu projeto e confiado em meu trabalho, abrindo suas portas para a aplicação.

Aos alunos da turma 9ºB, por terem sido os atores principais dessa jornada.

Aos meus queridos amigos da turma 10 do Profletras: Amália, Cátia, Leidiane, Nagib, Poliana e Vítor, por tanta vida e aprendizado compartilhados, por terem sido âncoras nos momentos difíceis e pelas risadas nos momentos felizes.

O texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura (Colomer, 2007, p. 27).

RESUMO

O objetivo deste trabalho é ampliar o letramento literário de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Muriaé-MG, a partir da leitura feminista de alguns contos retirados da obra *Um espinho de marfim e outras histórias* de Marina Colasanti (1999). Diante de um contexto de naturalização do machismo em práticas cotidianas, faz-se necessário abordar o feminismo desde os anos finais do Ensino Fundamental, buscando oferecer aos estudantes ferramentas para a transformação de suas relações e de seu entorno. Para isso, baseamo-nos no conceito de sequência expandida, preconizado por Cosson (2009), para realizar atividades de interpretação oral e escrita, preenchimento de quadros comparativos, discussões sobre o feminismo, bem como a produção escrita de novos desfechos de alguns contos e a construção de paródias que evidenciem a valoração do feminino. O trabalho fundamenta-se em Soares (2003), Cosson (2009), Colomer (2007), Chambers (2023), Bajour (2012) e Andruetto (2012) para tratar das questões relacionadas ao letramento e ao letramento literário; e em hooks (2020), Figueiredo (2020), Ribeiro (2018), Gudino (2024) no que concerne à temática do feminismo e da crítica feminista. A metodologia utilizada é a da pesquisa-ação de Thiollent (2005) buscando relacionar teoria e prática, com o intento de contribuir com a modificação da realidade observada. Busca-se, com este trabalho, apontar o texto literário como possibilitador de discussões que permitam repensar a prática social do machismo e formar leitores mais críticos e reflexivos no que se refere à mulher e às personagens femininas.

Palavras-chave: letramento literário; feminismo; Marina Colasanti; sequência expandida.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es ampliar el letramento literario de alumnos del 9º grado de la Enseñanza Fundamental de una escuela pública de la ciudad de Muriaé-MG, a partir de la lectura feminista de algunos cuentos de la obra *Um espinho de marfim e outras histórias* de Marina Colasanti (1999). Frente a un contexto de naturalización del machismo en prácticas cotidianas, se hace necesario abordar el feminismo desde los años finales de la Enseñanza Fundamental, buscando ofrecer a los estudiantes herramientas para la transformación de sus relaciones y de su entorno. Para ello, la investigación se basa en el concepto de la secuencia expandida, defendido por Cosson (2009) para realizar actividades de interpretación oral y escrita, cuadros comparativos, discusiones sobre el feminismo, y la producción escrita de nuevos finales de algunos cuentos y parodias que evidencien la valoración del femenino. El trabajo está fundamentado en Soares (2003), Cosson (2009), Colomer (2007), Chambers (2023), Bajour (2012) y Andruetto (2012) para tratar de las cuestiones relacionadas al letramento y letramento literario; y en hooks (2020), Figueiredo (2020), Ribeiro (2018), Gudino (2024) para la temática del feminismo y de la crítica feminista. La metodología usada es la investigación-acción de Thiollent (2005) buscando relacionar teoría y práctica, con la intención de contribuir con el cambio de la realidad observada. Se busca también señalar el texto literario como posibilitador de discusiones que permitan repensar la práctica social del machismo y formar lectores más críticos y reflexivos en lo que atañe a la mujer y a los personajes femeninos.

Palabras-clave: letramento literario; feminismo, Marina Colasanti, secuencia expandida.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	OBJETIVO GERAL.....	14
2.1	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	14
3	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	15
3.1	LETRAMENTO LITERÁRIO: a literatura na escola.....	15
3.2	SEQUÊNCIA EXPANDIDA: uma prática de letramento	23
3.3	O FEMINISMO E A CRÍTICA FEMINISTA.....	26
3.4	<i>CORPUS</i> DO TRABALHO: justificativa da seleção de contos de <i>Um espinho de marfim e outras histórias</i> de Marina Colasanti.....	38
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	45
4.1	O PERFIL DA PROFESSORA PESQUISADORA.....	46
4.2	O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA: caracterização da escola.....	48
4.3	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	49
4.4	COLETA DE DADOS: o caderno de leitura.....	50
5	PROPOSTA INTERVENTIVA.....	53
5.1	PRIMEIRA ETAPA: MOTIVAÇÃO.....	53
5.2	SEGUNDA ETAPA: INTRODUÇÃO.....	56
5.3	TERCEIRA ETAPA: LEITURA E INTERPRETAÇÃO.....	60
5.3.1	Conto 1: A moça tecelã.....	60
5.3.2	Conto 2: Um espinho de marfim.....	64
5.3.3	Conto 3: De água nem tão doce.....	67
5.3.4	Conto 4: Porém igualmente.....	68
5.3.5	Conto 5: Entre a espada e a rosa.....	69
5.3.6	Conto 6: Para que ninguém a quisesse.....	74
5.3.7	Conto 7: Debaixo da pele, a lua.....	75
5.4	QUARTA ETAPA: SEGUNDA INTERPRETAÇÃO.....	78
5.5	QUINTA ETAPA: CONTEXTUALIZAÇÃO.....	79
5.6	SEXTA ETAPA: EXPANSÃO.....	80
6	ANÁLISE DA APLICAÇÃO INTERVENTIVA.....	82
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
	REFERÊNCIAS	104
	ANEXOS.....	107

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, centrado na área de Estudos Literários no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Juiz de Fora, faz uso da pesquisa-ação para elaborar uma proposta de aprendizagem da leitura literária. Seu objetivo principal é ampliar o letramento literário de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal da cidade de Muriaé-MG, por meio de uma abordagem feminista de alguns contos selecionados do livro *Um espinho de marfim e outras histórias* da escritora Marina Colasanti (Colasanti, 1999).

O trabalho nasce das inquietações de minha prática docente e das reflexões críticas e teóricas realizadas no Profletras. Ao longo de algum tempo trabalhando na Educação Básica, como professora de Língua Portuguesa e de Literatura, tenho questionado com frequência o pequeno espaço destinado à leitura literária em sala de aula. Inquieta-me ver a literatura, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental, reduzida a um apêndice das aulas de língua materna, e muitas vezes a serviço desta. Como resultado, percebo a dificuldade dos alunos para compreenderem e interpretar textos literários e conseqüentemente pouco interesse em lê-los.

Esse cenário, que pode ser observado em muitas escolas, é ainda mais visível na escola pública. Oriundos de famílias nas quais há pouco contato com a literatura, e com a arte de forma geral, os alunos apresentam dificuldades para alcançar uma ascensão cultural e intelectual, o que limita suas possibilidades de crescimento profissional e de desenvolvimento humano.

Nesse sentido, Andruetto (2012) defende que a literatura

reflete uma necessidade muito humana: a de não nos contentamos em viver uma única vida e, por isso, o desejo de suspender um pouco o transcurso monóórdio da própria existência para ter acesso a outras vidas e outros mundos possíveis (Andruetto, 2012, p. 54).

Depreende-se, então, o papel da literatura como forma de ampliação do universo pessoal. Também Chambers (2023) destaca sua importância na ampliação do conhecimento de si mesmo: “A literatura acelera anos, pode nos conduzir por uma vida inteira em um dia e, assim, permite-nos estudar as conseqüências, a longo prazo, de decisões que – em nossa própria vida – ocorrem de forma lenta”

(Chambers, 2023, p. 14). Dessa forma, propiciar um encontro dos alunos com o texto literário é auxiliá-los em seu processo de autoconhecimento e de crescimento humano. Em contrapartida, negar esse encontro é negar-lhes um direito.

O direito à literatura, preconizado por Candido (1995) está intrinsecamente ligado à liberdade de expressão e ao acesso à cultura. O autor enfatiza a importância da literatura como ferramenta de transformação social, capaz de promover reflexão crítica e empatia, e como um espaço de resistência a opressões: “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 1995, p. 182). Assim, é um direito humano fundamental que deve ser defendido e promovido para que todos possam participar da vida cultural e intelectual de nossa sociedade.

Esse direito, que é negado sobretudo aos filhos das classes populares por diversas circunstâncias e instâncias sociais, políticas e organizacionais, precisa encontrar espaço em nossas escolas. A escola precisa descobrir maneiras de romper com esse círculo vicioso: um reduzido capital cultural¹ dificulta a fruição literária dos alunos e essa dificuldade os desestimula a ler o texto literário, contribuindo para a manutenção desse déficit cultural.

A escola, porém, em diversos momentos não tem conseguido suprir essa lacuna, o que se deve, muitas vezes, a práticas que utilizam o texto literário apenas como pretexto para o ensino de gramática, conforme a denúncia de Lajolo (1982). Outro problema encontrado é a fragmentação da obra literária no livro didático. O texto aparece recortado, não permitindo ao aluno uma visão de conjunto da obra, como atesta Zilberman (2003). Agrega-se a essas dificuldades a crença de que apenas oferecer a obra literária nas mãos do aluno, sem nenhuma intervenção do professor, seria suficiente para garantir sua formação literária.

A partir de nossa experiência e das reflexões teóricas realizadas ao longo do Mestrado, queremos afirmar que é preciso ensinar a ler literatura e que a escola é um lugar privilegiado para essa tarefa: “no ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada” (Cosson, 2009, p. 26). É o que buscamos com esse trabalho, que

¹ O conceito de capital cultural foi desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu e refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades, comportamentos e práticas culturais que um indivíduo ou grupo possui.

tomando como base teórica a sequência expandida proposta por Cosson (2009), visa ampliar o letramento literário de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Essa ampliação aborda numa perspectiva feminista os contos “A moça tecelã”, “Um espinho de marfim”, “De água nem tão doce”, “Porém igualmente”, “Entre a espada e a rosa”, “Para que ninguém a quisesse” e “Debaixo da pele, a lua” da obra *Um espinho de marfim e outras histórias* de Marina Colasanti.

A obra, que é uma coletânea de contos, foi publicada em 1998 e é conhecida por sua prosa poética e sensível, abordando temas como a condição feminina, a solidão, o amor e a busca por identidade. Os contos selecionados para este trabalho exploram a complexidade das relações humanas e as nuances da experiência feminina, utilizando elementos da fantasia e do realismo mágico. A autora tem um estilo característico que combina lirismo e crítica social, permitindo que os leitores reflitam sobre questões profundas enquanto se envolvem com as narrativas, mergulhados em um universo onde o cotidiano se entrelaça com o extraordinário, revelando a beleza e a dor da vida.

A escolha de um trabalho com esta obra numa perspectiva feminista não é aleatória. Originou-se da observação do comportamento dos alunos: no ano de 2024 pude testemunhar, em uma de minhas turmas, discussões bastante interessantes e acaloradas a respeito dos estereótipos de gênero, marcadas por traços machistas. Além disso, em diversos momentos, percebi a dificuldade enfrentada por algumas meninas da turma por não se encaixarem em certos padrões do que se espera das meninas, como ser dóceis, meigas, falar baixo e gostar de rosa.

Esse comportamento demonstrativo de uma desvalorização e diminuição da mulher pode ser observado também com relação à literatura. Se anteriormente falávamos da dificuldade de nossos alunos acederem ao texto literário e compreenderem-no, temos que enfatizar que isso se agrava quando esses textos são escritos por mulheres. É o que atesta Colasanti (2016): “já não usamos pseudônimos masculinos, como no século XIX, mas sabemos que os leitores abordam um livro de maneira diferente quando ele é escrito por uma mulher ou por um homem” (Colasanti, 2016, p. 326).

Ao abordar o feminismo neste trabalho, queremos, portanto, apontar o texto literário como possibilitador de discussões que permitam repensar a prática social do machismo. Ao apresentar os papéis de gênero como constructo social e não

biológico, esperamos levar os alunos a refletirem sobre as dinâmicas de opressão que a mulher continua sendo vítima nos diversos contextos sociais.

Todavia, acreditamos que um trabalho com a crítica feminista vai muito além da consideração sobre a autoria desses textos, ou seja, não basta ler em sala de aula textos escritos por mulheres. Esse trabalho também transcende os aspectos históricos e contextuais, isto é, não é suficiente assinalar a subalternização da personagem feminina. Trata-se de analisar o texto a partir de sua composicionalidade, destacando seu potencial plurissignificativo e metafórico. Em outras palavras, não somente o que o texto diz, mas que recursos mobiliza para dizê-lo.

Esse trabalho de crítica é fundamental por permitir um novo olhar sobre a própria literatura e seu poder de reforçar ou subverter a perspectiva histórica da qual deriva e por possibilitar aos alunos refletir acerca do lugar que meninas e mulheres ocupam em seu contexto. Desse modo, buscamos contribuir para a formação de pessoas que rompam com todo esquema de dominação e de opressão, que não vejam no gênero uma barreira, nem um critério para atribuição de valor às pessoas ou ao texto literário.

Para isso, nesse trabalho, ancoramo-nos nas perspectivas teóricas de Soares (2003), Cosson (2009), Colomer (2007), Chambers (2023), Bajour (2012) e Andruetto (2012) para tratar das questões relacionadas ao letramento e ao letramento literário; e em hooks (2020), Figueiredo (2020), Ribeiro (2018), Gudino (2024) no que concerne à temática do feminismo e da crítica feminista.

No que tange ao aspecto metodológico, este trabalho faz uso da pesquisa-ação, definida por Thiollent (2005) como uma pesquisa social estreitamente relacionada à resolução de um problema coletivo, para a qual trabalham conjuntamente pesquisador e participantes da pesquisa. Escolhemos essa metodologia porque pretendemos não apenas investigar, mas também propor uma atividade de intervenção no sentido de auxiliar os alunos na ampliação de seu letramento literário. Assim, é esperado dos alunos uma participação ativa em todo o processo.

A atividade de intervenção é construída a partir da sequência expandida preconizada por Cosson (2009) e tem o propósito de realizar uma aproximação mediada ao texto literário, propondo a leitura e a interpretação dos contos

selecionados através das seguintes etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, segunda interpretação, contextualização, e expansão.

Com este trabalho, almejamos proporcionar aos estudantes ferramentas para realizar leituras e escritas mais críticas e reflexivas no que se refere à mulher e às personagens femininas, além de contribuir para as discussões relacionadas aos estudos de gênero e à crítica feminista. Acreditamos também que este tipo de proposta incentiva e potencializa as buscas que têm sido feitas por outros docentes e pesquisadores, no sentido de tornar a leitura do texto literário uma constante em nossas salas de aula.

2 OBJETIVO GERAL

Esta dissertação tem como objetivo ampliar o letramento literário de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental por meio de uma abordagem feminista na leitura dos contos “A moça tecelã”, “Um espinho de marfim”, “De água nem tão doce”, “Porém igualmente”, “Entre a espada e a rosa”, “Para que ninguém a quisesse” e “Debaixo da pele, a lua”, presentes na obra *Um espinho de marfim e outras histórias*, de Marina Colasanti (Colasanti, 1999). A pesquisa parte da constatação de que o ensino de literatura, muitas vezes, limita-se à decodificação formal dos textos, desconsiderando leituras críticas e identitárias. Assim, fundamentamo-nos em pressupostos do letramento literário e da crítica feminista, para propor uma prática de leitura que valorize a autoria feminina e questione estereótipos de gênero.

2.1 Objetivos específicos

- Aplicar a metodologia da sequência expandida de Cosson em práticas de leitura literária com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, com base em contos da obra *Um espinho de marfim e outras histórias*, de Marina Colasanti.
- Promover o letramento literário e cultural dos estudantes por meio da leitura de textos que valorizam as vozes femininas na literatura.
- Analisar os contos selecionados sob a perspectiva da crítica feminista, evidenciando os discursos de gênero presentes nas narrativas.
- Investigar o potencial do texto literário como instrumento de reflexão crítica sobre o machismo nas práticas sociais contemporâneas.
- Estimular a reflexão dos estudantes sobre os papéis sociais atribuídos a meninas e mulheres em seu contexto sociocultural, a partir da leitura e da discussão de contos de Marina Colasanti.
- Desenvolver habilidades de leitura e de escrita crítica, com foco na representação da mulher e das personagens femininas, ampliando a consciência de gênero.
- Articular a prática pedagógica com os estudos de gênero e a crítica feminista, contribuindo para a formação de leitores críticos e engajados.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo está subdividido em quatro seções. Na primeira, discutimos sobre letramento e letramento literário a partir das contribuições de Soares (2003), Cosson (2009), Colomer (2007), Chambers (2023), Lajolo (2009) e Bajour (2012). Ademais, trazemos as orientações da Base Nacional Comum Curricular no que tange ao trabalho com o texto literário em sala de aula.

A segunda seção é dedicada a explicar a metodologia da sequência expandida, proposta por Cosson (2009). Na terceira seção, temos um panorama sobre o feminismo e a crítica feminista na visão de autores como Figueiredo (2020), hooks (2020), Duarte (2019), Ribeiro (2018), Hollanda (2019), Woolf (2014), Alós (2017), Sant'Ana (2020), Colasanti (2016) e Gudino (2024).

E a quarta seção aborda o conceito de narrativas maravilhosas, baseando-se nos preceitos teóricos de Coelho (2000) e Bettelheim (2002). Além disso, há uma apresentação do *corpus* literário da pesquisa a partir de Colasanti (1999) e de Santos (2015).

3.1 Letramento literário: a literatura na escola

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas (Cosson, 2009, p.17).

A escola é por excelência o lugar da literatura? Qual o papel dela no processo de construção do leitor literário? É possível contribuir com tal construção? Qual seria o objeto das aulas de literatura? Basta entregar o livro na mão do estudante e deixar que ele faça sozinho o processo de interpretação? O que é letramento literário? Alguns questionamentos surgem quando pensamos na prática de ensino de literatura na escola. Dar uma resposta coerente e definitiva a cada um deles não é tarefa fácil e não é nosso objetivo. Ainda assim, consideramos importante refletir a respeito dessas questões e procurar caminhos a partir dos que já foram trilhados por outros professores e pesquisadores.

Começaremos definindo o que é letramento. Para Magda Soares, uma das pioneiras no que se refere a esse tema no Brasil, o letramento é um termo ainda recente, definido a partir da diferenciação de outro conceito: a alfabetização.

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento (Soares, 2003, p. 90).

Para ela, portanto, o letramento supõe a alfabetização, mas vai muito além desta, ao configurar-se em práticas sociais que permeiam nossa vida nos mais diversos âmbitos. Letramento, então, “é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (Soares, 2003, p. 72).

Assim, o letramento, embora se relacione com duas práticas específicas e complementares, que é a leitura e a escrita, se expande nas diversas atuações sociais da vida contemporânea, uma vez que supõe uma série de habilidades, conhecimentos, atitudes, valores presentes nas exigências e demandas do contexto social. Devido a essa abrangência, hoje se fala em múltiplos letramentos, considerando a capacidade de entender e utilizar diferentes formas de linguagem e comunicação em contextos variados.

Essa abordagem reconhece que, além da leitura e da escrita tradicionais, existem diversas maneiras de se comunicar e de interpretar informações, como por meio de imagens, gráficos, sons, vídeos e mídias digitais. Dentre os múltiplos letramentos, temos o letramento literário, que é o conceito chave de nosso trabalho.

Para Cosson, o letramento literário existe porque

[...] a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa **exploração** (Cosson, 2009, p. 26, grifo nosso).

Essa “exploração” é letramento porque compartilha da dimensão processual, experiencial e social dos outros letramentos. E é literário porque tem como foco o trabalho com os textos literários na sala de aula. Segundo a escritora Teresa Colomer (2007): “não se lê livremente em umas séries e se aprende literatura em

outras” (2007, p. 10). Para ela, há uma unidade neste processo que deve começar nos primeiros contatos da criança com a escola e que deve ser contínuo.

A autora, retomando as teorias psicolinguísticas, propõe, a partir de uma perspectiva construtivista da aprendizagem, a literatura “como ‘andaime’ privilegiado para a experiência infantil da capacidade simbólica da linguagem e como cenário natural para o desenvolvimento da motivação e do progresso no domínio da língua escrita” (Colomer, 2007, p. 28). Esses “andaimes”, oferecidos de modo especial pela literatura, serviriam de base para as demais aprendizagens da criança.

Para Colomer (2007), o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, contribuir para a formação da pessoa, formação intrinsecamente ligada à sociabilidade e, em segundo lugar, oferecer a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural:

O texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura (Colomer, 2007, p. 27).

Por conseguinte, é objetivo do letramento literário desenvolver no estudante uma capacidade interpretativa que permita “tanto uma socialização mais rica e lúcida dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo” (Colomer, 2007, p. 29). A prática do letramento permitiria, então, à criança e ao adolescente, aliar prazer e saber.

Chambers (2023) também defende a aliança dessas duas dimensões, como pode ser corroborado no excerto a seguir:

É necessário encontrar o melhor entre esses dois mundos: uma literatura prazerosa, própria para suas realidades, mas que, ao mesmo tempo, seja também algo de qualidade, que instigue, que provoque, que lhes ensine algo sobre eles próprios e sobre outros mundos (p. 16).

A efetivação dessa integração depende da implementação de estratégias e práticas de leitura que propiciem ao estudante a construção de significados pessoais e coletivos, permitindo-lhe tanto responder às suas inquietações individuais quanto perceber-se inserido em uma comunidade de leitores. É o que também explicita Cosson (2009): “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas

também, com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (p. 27).

Corroborando com essa visão de Cosson acerca da leitura, a pesquisadora Marisa Lajolo (2009) afirma:

No texto inscrevem-se elementos que vêm de fora dele e os sujeitos que se encontram no texto - autor e leitor - não são pura individualidade. São atravessados por todos os lados pela história: pela história coletiva que cada um vive no momento respectivo da leitura e da escrita, e pela história individual de cada um; é na intersecção dessas histórias, aliás, que se plasma a função autor e leitor (p. 104).

A ideia de comunidade de leitores, um dos pressupostos do letramento literário, está ontologicamente relacionada ao próprio ato de ler que é sempre coletivo. É o que também defende Cecília Bajour (2012) na obra *Ouvir nas entrelinhas*: “Construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual” (p. 25).

E como prática coletiva, o letramento literário poderia encontrar na escola um espaço privilegiado de desenvolvimento. A relação entre a escola e a Literatura, entretanto, não tem sido sempre pacífica e muito menos profícua. Já em 1988, Regina Zilberman chamava a atenção para o fato de que o ensino de literatura havia se convertido em uma espécie de historiografia dos períodos literários, voltada a atender às exigências dos vestibulares tradicionais — hoje cada vez menos frequentes —, o que resultou em sua presença reduzida no Ensino Fundamental, muitas vezes subordinada aos propósitos do ensino da língua materna. De modo convergente, Lajolo (1982) denunciava a instrumentalização do texto literário, utilizado como mero pretexto para o ensino da gramática, para a transmissão de valores morais ou como ilustração da norma culta.

Algumas décadas se passaram, desde as publicações das autoras supracitadas, houve muitos estudos, projetos, iniciativas governamentais e da sociedade civil no sentido de estimular a leitura literária e de abrir espaço para ela em nossas salas de aula. Houve avanços na maneira como a relação literatura-escola é concebida, embora ainda existam muitas dúvidas e divergências: será possível ensinar a ler literatura sem perder o que o texto literário tem de mais

genuíno, como sua plurissignificação, sua linguagem conotativa, sua função emocional e sua atemporalidade? Em outras palavras: será possível escolarizar a literatura sem engessá-la, sem forçá-la para que caiba no tempo-espaço limitado de nossas aulas?

Magda Soares (2011) defende a ideia de que não seria possível pensar a prática de literatura na escola sem escolarizá-la:

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem (Soares, 2011, p. 20).

Para a autora, seria um contrassenso desejar uma escola sem escolarização. O ensino que se faz na escola, qualquer que seja, precisará atender às exigências de um espaço, um tempo, um método determinado, próprios da prática escolar. Por isso, para Soares (2011), a escolarização é inevitável e o que se pode e se deve questionar e repensar é o modo como ela é realizada:

o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (Soares, 2011, p. 22).

Nessa mesma esteira, Bajour (2012) nos alerta que o

[...] perigo de conclamar à desescolarização da leitura estaria então na negação da responsabilidade da escola de incumbir-se de repensar o ensino e de buscar novos caminhos para que a leitura tenha outros significados na vida dos leitores escolares (p. 87).

Para Bajour (2012), não há razão para dissociar a responsabilidade da escola de proporcionar aos estudantes experiências culturais amplas e significativas daquela de exercer sua função primordial de ensinar. Nesse mesmo viés, Chambers (2023), a respeito da escolarização da literatura, afirma:

Uma das grandes coisas sobre a leitura de literatura é que a leitura é seu próprio “propósito real”. Você lê literatura por si mesma – para

gostar de fazê-lo, pelo interesse do próprio texto e pelo que pode ser aprendido com ele. No entanto, existem atividades relacionadas que envolvem procedimentos interpretativos e distintos que, especialmente para as crianças, desenvolvem sua compreensão do que significa ler, para que serve e por que fazê-lo (p. 134).

Segundo Chambers (2023), cabe aos professores a função primordial de orientar conscientemente a atenção das crianças, de modo a favorecer o exercício e o aprimoramento de sua faculdade crítica. Também Lajolo (2009), fazendo uma releitura crítica do artigo de sua autoria “O texto não é pretexto”, publicado em 1982, admite que o trabalho que se faz com o texto literário em sala de aula possui uma especificidade própria:

O espaço escolar é um espaço no qual textos têm uma circulação, programada, experimental. Acredito que as experiências de leitura que a escola deve patrocinar precisam ter como objetivo capacitar os alunos para que fora da escola lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura [...] exigidas pela vida social (Lajolo, 2009, p. 105).

Em “O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?”, Lajolo ainda nos alerta: “a migração de textos para atividades escolares subtrai os textos de seu - digamos - gênero original. Mas isso é inevitável: textos são migrantes por natureza, e a migração não ocorre apenas em situação escolar” (Lajolo, 2009, p. 106). Além disso, o letramento literário é desafiado, por um lado, a romper com práticas que veem na literatura apenas um adendo às aulas de língua materna e, por outro, a trazer o texto como protagonista, promovendo um verdadeiro encontro do estudante com a literatura, sem esquecer a configuração que os textos adquirem nesse espaço concreto da sala de aula.

No que se refere aos documentos oficiais, cabe indagar de que modo estes abordam a problemática da formação do leitor literário. Observa-se que, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de literatura, previsto no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, está majoritariamente associado à fruição, entendida como experiência estética e subjetiva de leitura. Quando trata das competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, por exemplo, a BNCC preconiza:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2017, p. 87).

Observa-se que, desde os anos iniciais da escolarização, a literatura é apresentada em estreita relação com a arte. Essa concepção torna-se ainda mais evidente nos Anos Finais do Ensino Fundamental — etapa que abrange os participantes desta pesquisa —, quando a BNCC organiza as práticas de linguagem em diferentes campos de atuação e denomina de “campo artístico-literário” aquele destinado ao trabalho com a literatura. Considera-se particularmente pertinente essa denominação, por reafirmar a natureza artística da literatura — dimensão muitas vezes negligenciada em razão de processos de escolarização inadequados. Nesse sentido, o documento ressalta:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (Brasil, 2017, p. 138).

Embora a BNCC não nos dê a receita de como realizar essa “formação de um leitor-fruidor”, as habilidades propostas para serem trabalhadas do 6º ao 9º ano oferecem-nos algumas pistas, ao elencar uma série de atividades como: “participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas” (p. 157); “analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade” (p. 187); “ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes” (p. 187).

Acreditamos que a BNCC aponta alguns caminhos muito válidos para o trabalho de formação do leitor literário e que precisamos ir encontrando as formas, recriando as estratégias para nosso contexto de sala de aula. Na rede de ensino na qual atuo - Secretaria Municipal de Educação de Muriaé - as habilidades da BNCC, que se relacionam à literatura, são retomadas com bastante ênfase no Currículo

Referencial. Vejamos o que orienta para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, nível de ensino a que se destina esse trabalho:

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.²

Chama-nos especial atenção essa habilidade por propor o trabalho com textos que rompam com o universo de expectativas do aluno. É o que também defende Bajour (2012):

Acreditar que os leitores podem lidar com textos que os deixem inquietos ou em estado de interrogação é uma maneira de apostar nas aprendizagens sobre a ambiguidade e a polissemia na arte e na vida. Nem todos os silêncios precisam ser preenchidos, menos ainda aqueles que constituem o modo de ser de gêneros como o fantástico, o humor absurdo e a poesia (Bajour, 2012, p. 36).

O trabalho com os contos fantásticos de Marina Colasanti, proposto como intervenção pedagógica nesta pesquisa, dialoga de maneira profícua com essa habilidade, ao apresentar narrativas que desafiam a lógica cotidiana e conduzem o leitor a um universo de natureza simbólica. A partir desse universo, a autora suscita reflexões profundamente vinculadas a questões contemporâneas, como a representação da mulher e o papel de subalternidade que, historicamente, lhe tem sido atribuído. Tal dimensão reflexiva encontra correspondência no Currículo Referencial de Muriaé, que explicita essa preocupação na seguinte habilidade:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

É justamente esse o propósito que orienta a abordagem feminista proposta para os contos de *Um espinho de marfim e outras histórias*: possibilitar aos

² Todas as referências ao Currículo Referencial de Muriaé foram retiradas do Site oficial. Disponível em: <https://curriculo.digiescola.muriae.mg.gov.br/anosfinais/>. Acesso em: 15 set. 2025.

estudantes, por meio das nuances do texto literário, compreender como se articulam as relações entre poder e gênero nos contextos narrativos apresentados. Consideramos um avanço significativo o fato de os documentos oficiais conferirem respaldo a iniciativas voltadas à formação do leitor literário. Cabe-nos, portanto, o desafio de transformar em prática efetiva o que tais documentos preconizam: reconhecer a escola como espaço privilegiado para a aprendizagem e a fruição da literatura.

3.2 Sequência expandida: uma prática de letramento

Nesta seção, trazemos uma abordagem de letramento literário: a sequência expandida, uma adaptação da sequência didática para o ensino de Literatura proposta por Rildo Cosson (2009) na obra *Letramento literário: teoria e prática*. Após problematizar o modo como a literatura vem sendo trabalhada em sala de aula, Cosson propõe duas sequências de atividades, às quais chamou de “sequência básica” e de “sequência expandida”. Entendemos que essa última atende melhor aos objetivos de nosso trabalho e, por isso, dedicamos essa seção a explicá-la.

Primeiramente, é pertinente enfatizar que a sequência expandida é proposta por Cosson (2009) como instrumento para fazer com o texto literário uma atividade de saber e sabor, ou seja, que o texto faça sentido para o aluno, mas, ao mesmo tempo, que as atividades não se centrem apenas no lúdico: há sempre uma dimensão do saber intrinsecamente implicada. Além disso, o passo a passo que explicaremos a seguir pode e deve ser adaptado para atender às demandas de cada contexto específico de sala de aula.

Com relação a essa adaptação, necessária na aplicação de qualquer método, Bajour (2012) nos lembra que “quanto mais conhecermos a respeito dos textos e das maneiras de lê-los, mais autonomia teremos para não ficarmos presos a receitas, esquemas, critérios fixos etc” (p. 54). A ideia da sequência é apresentar-nos um direcionamento, alguns caminhos que podem ser trilhados e/ou reinventados por nós e por nossos alunos ao longo do processo.

O primeiro passo da sequência, qual seja, a motivação, responde à necessidade de preparação para a leitura, uma antecipação que pode constar de uma música cuja temática se relacione ao texto literário que será lido, um pequeno vídeo, um diálogo espontâneo ou uma atividade plástica. É muito importante que

essa fase não dure mais de uma aula e que haja uma relação clara com o texto. Além disso, como nos sinaliza Cosson (2009): “é preciso lembrar que a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor” (p. 56). O centro da sequência é o texto e a interação do aluno com ele.

O segundo passo da sequência é a introdução e tem por objetivo apresentar o autor e a obra. Não se trata de trazer uma biografia completa, mas sim de possibilitar informações pertinentes àquele texto, uma justificativa do porquê da escolha realizada pelo professor, i.e., da importância daquela obra para aquele momento. É muito importante que seja apresentado o livro físico para os alunos, bem como o trabalho com a capa e outros elementos paratextuais que possam contribuir para ampliar a capacidade de compreensão e posterior interpretação da obra lida.

O terceiro passo da sequência tem o intento de acompanhar a leitura dos alunos. Essa leitura pode começar dentro da sala de aula, mas, a depender da extensão da obra, deverá ser feita extraclasse. Nesse caso, o professor precisará organizar com os alunos os prazos de finalização da leitura e dividir o tempo, estabelecendo alguns intervalos por meio dos quais realizará uma atividade interventiva relacionada ao fragmento lido a partir de diferentes enfoques.

Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura (Cosson, 2009, p. 64).

Em nossa prática docente, podemos comprovar a importância de se realizar adequadamente essa etapa. Concordamos com Cosson (2009) quando ressalta que “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista” (p. 62). Quando isso ocorre, a leitura pode não acrescentar um conhecimento novo, nem intelectual nem experiencial na vida dos alunos.

Após a leitura, o objetivo é seguir para a primeira interpretação, que busca uma apreensão global da obra. Nesse momento, o professor pode encaminhar atividades como a escrita de um breve depoimento com o parecer individual dos alunos sobre o texto lido ou a realização de uma entrevista entre eles. O mais importante nesse momento é que os alunos possam expressar sua primeira visão da

obra, resultante de seu encontro pessoal com o texto. Em seguida, e com base nos resultados dessa primeira interpretação, os alunos poderão ser divididos em grupos para trabalhar o próximo passo: a contextualização, através da qual busca-se ler a partir dos contextos que a obra traz consigo.

Cosson (2009) enumera sete contextualizações: a teórica, que verifica como determinados conceitos são fundamentais em determinadas obras; a histórica, que estuda a época que a obra encena ou em que é publicada; a estilística, que estabelece um diálogo entre a obra e o período literário no qual foi produzida; a poética, na qual observa-se a economia da obra, como está estruturada e os princípios de sua organização; a crítica, que trata da recepção do texto literário; a presentificadora, que busca a correspondência da obra com o presente da leitura; e a contextualização temática, referindo-se aos temas abordados no texto em questão.

Ao tratar da contextualização, Cosson (2009) faz algumas orientações, enfatizando que não se deve considerar o contexto como algo externo ao texto: “mas sim uma maneira de ir mais longe na leitura do texto, de ampliar o horizonte de leitura de forma consciente e consistente com os objetivos do letramento literário na escola” (p. 90). Além disso, destaca a importância de um bom planejamento para saber combinar as diferentes contextualizações em um todo coerente e o trabalho com professores de outras disciplinas como uma possibilidade que esse passo da sequência oferece.

Como seguinte passo e intrinsecamente ligado à contextualização, temos a segunda interpretação, que ao contrário da primeira, já não foca em aspectos globais, mas tem por objetivo a leitura aprofundada de um dos aspectos da obra, aprofundamento que deve resultar em um saber coletivo que une a turma em um mesmo horizonte de leitura, diferente da primeira interpretação, focada na leitura individual. Cosson (2009) ressalta que “a segunda interpretação não pode prescindir de um registro final que evidencie o aprofundamento da leitura” (p. 93). Esse registro pode se dar de diversas formas: a escrita de um ensaio, a apresentação de cartazes na escola ou a feitura de um seminário.

E, dessa forma, alcançamos a etapa da expansão, última fase da sequência, caracterizada pelo movimento de transposição de um texto para outros: “a expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores [...] o trabalho da expansão é essencialmente comparativo” (Cosson, 2009, p. 95). É o momento em

que o professor apresenta outra obra que se relaciona com a que foi estudada, ou mesmo realiza junto com os alunos uma pesquisa dos textos que podem ter influenciado aquela obra ou que foram influenciados por ela.

Podemos afirmar que, com a etapa de expansão, inicia-se uma nova etapa da sequência, o que possibilita que o trabalho com o letramento literário se torne uma prática constante nas aulas de Língua Portuguesa, e não um projeto isolado ou esporádico. Dessa maneira, promove-se uma relação contínua, harmoniosa e profícua entre a escola e a literatura.

3.3 O feminismo e a crítica feminista

Nem a aceitação passiva nem a tolerância estóica levam à mudança. A mudança somente ocorre quando há ação, movimento de ação (hooks, 2020b, p. 303).

Começaremos essa sessão, justificando nossa escolha de trabalhar com um tema específico dentro do *corpus* literário selecionado. Acreditamos que o texto literário nos oferece inúmeras possibilidades de realizar com os alunos uma leitura crítica a respeito de temas que dizem respeito a seu estar no mundo, à construção de sua identidade e à sua formação como cidadãos e cidadãs. A esse respeito, Lajolo (2009) salienta:

Não vejo como, no trabalho escolar com leitura, passar ao largo da dimensão ideológica, afetiva, histórica, linguística e discursiva de um texto. Passar ao largo de tudo isso talvez seja desconsiderar a dimensão de tecido, de trama, de entrelaçamento que a palavra texto traz em sua formação etimológica. E talvez seja exatamente essa dimensão que valha a pena ser recuperada e mesmo privilegiada nas atividades escolares com textos (Lajolo, 2009, p. 107).

Nesse mesmo sentido, Chambers (2023) defende a ideia de que precisamos da arte para conhecer e transformar nossa realidade: “A função de mostrar a realidade em sua forma crua, com o incentivo do despertar de sensações num público, já demonstra a incrível essencialidade da arte na sociedade contemporânea” (p. 15).

Por isso, ao escolher abordar o feminismo, buscamos, a partir dos contos de Marina Colasanti, sugerir pistas de transformação da realidade em que vivem nossos alunos. Nosso intento é fazer isso, no entanto, sem esgotar a riqueza que esses contos maravilhosos contêm: “levar em conta a polissemia dos textos não

implica, porém, que basta colocar em cena, indistintamente, todas as interpretações sem seguir algumas linhas, que podem ser aquelas previstas pelo professor ou outras propostas pelos alunos (Bajour, 2012, p. 68).

Queremos, portanto, enfatizar a relevância de abordar o tema do feminismo na Educação Básica. Tal necessidade torna-se ainda mais evidente nos tempos recentes em que se observa em nosso país e, em outros contextos, um preocupante retrocesso quanto aos direitos das chamadas minorias políticas, bem como uma resistência crescente em abordar determinados temas nos espaços sociais, especialmente na escola - como aponta a professora e pesquisadora brasileira Eurídice Figueiredo.

Como o princípio de perpetuação da relação de dominação se dá em instâncias como a escola e o Estado, percebe-se hoje no Brasil a insistência das forças conservadoras em impedir a ampla discussão nas escolas de questões políticas e de gênero através de projetos de lei chamados na mídia de “escola sem partido” e “contra a ideologia de gênero”. Eles querem delegar toda a formação de crianças e adolescentes à família quando é justamente no seio da família que acontecem mais frequentemente o abuso sexual, a intolerância e a discriminação. Ensinar na escola assuntos ligados à sexualidade ajuda a proteger as crianças (Figueiredo, 2020, p. 17).

Concordamos com a autora supracitada e ressaltamos a relevância de abordar, neste trabalho, a perspectiva do feminismo e da crítica feminista. Nosso propósito é contribuir para as reflexões desenvolvidas nessa área, bem como esclarecer um tema que, ao longo da história, tem sido alvo de interpretações deturpadas e de estereótipos persistentes.

Antes de prosseguir, queremos deixar clara a visão de feminismo³ de que faremos uso ao longo deste trabalho para explicitarmos de onde partimos. Para a teórica feminista estadunidense bell hooks (2020a), no livro *O feminismo é para todo mundo*, “feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão” (p. 17). A mesma autora, na obra *E eu não sou uma mulher?* complementa:

O feminismo é um compromisso para erradicar a ideologia de dominação que permeia a cultura ocidental [...] Ser feminista, em qualquer sentido autêntico do termo, é querer para todas as pessoas,

³ Muitos teóricos utilizam atualmente o termo “feminismos” no plural, como forma de reconhecer e valorizar a diversidade de experiências, vozes e abordagens dentro do movimento feminista. O emprego do plural reflete também os contextos culturais e históricos presentes na evolução do movimento e a questão da interseccionalidade, a respeito da qual trataremos mais adiante.

mulheres e homens, a libertação dos padrões de papéis sociais, da dominação e da opressão sexistas (hooks, 2020b, p. 307).

Percebe-se que para a autora, o feminismo é um movimento amplo, dirigido a todas as pessoas e que não se restringe às mulheres e muito menos a uma categoria específica de mulheres. É o que hooks evidencia, retomando a frase da ativista abolicionista e ex-escravizada Sojourner Truth no título de sua obra (*E eu não sou uma mulher?*). A frase, que questionava a exclusão das mulheres negras dos direitos civis no século XIX, ganha nova força no feminismo do século XX e sua luta por um mundo sem opressão sexista e racial.

Nesse mesmo sentido, a filósofa feminista brasileira Djamila Ribeiro salienta que “o objetivo do feminismo é uma sociedade sem hierarquia de gênero - o gênero não sendo utilizado para conceder privilégio ou legitimar opressão” (Ribeiro, 2018, p. 44). Apesar de empregarem termos diferentes, ambas destacam a libertação do domínio opressor. É o que também se pode ler no texto da professora e pesquisadora brasileira Constância Lima Duarte:

O feminismo, a meu ver, deveria ser compreendido em um sentido mais amplo, como todo gesto ou ação que resulte em protesto contra a opressão e a discriminação da mulher, ou que exija a ampliação de seus direitos civis e políticos, por iniciativa individual ou de grupo (Duarte, 2019, p. 25).

A partir das visões apresentadas, podemos perceber o objetivo humanitário do feminismo e a extensão de suas pautas, em oposição a falsas definições que o julgam um movimento que colocaria homens e mulheres como inimigos, ou que se oporia à beleza e à feminilidade. A escritora estadunidense Barbara J. Berg, na introdução de sua obra *The remembered gate: origins of American Feminism*, salienta:

[feminismo] é a liberdade para decidir o próprio destino dela; é a libertação do papel determinado pelo sexo; a libertação das restrições opressivas da sociedade; a liberdade para expressar seus pensamentos por completo e convertê-los livremente em ações. O feminismo exige a aceitação do direito da mulher em consciência e julgamento individual. Postula que o valor essencial da mulher tenha origem em sua humanidade comum e não depende de outros relacionamentos da vida dela (Berg *apud* hooks 2020b, p. 305).

Para entender melhor essa busca por liberdade citada por Berg e o anseio de romper com a opressão, abordado por hooks, Ribeiro e Duarte, é necessário saber

que desde a eclosão do movimento feminista na década de 60, as intelectuais feministas entenderam o conceito de gênero como algo socialmente construído que, de tanto repetir-se ao longo do tempo, transpassou a impressão de ser algo dado a priori, imutável e natural. O que passou a ser questionado, desde então, é o modo como essa construção, social e não natural, permeia as relações sociais e políticas distribuindo poder e prestígio a um gênero — o masculino — e invisibilidade, descrédito e opressão a outro: o feminino. Como observa Ribeiro (2018), estereótipos foram criados, ao longo do tempo, para justificar a exploração de um gênero pelo outro:

Estereótipos são generalizações impostas a grupos sociais específicos, geralmente aqueles oprimidos. Numa sociedade machista, impõe-se a criação de papéis de gênero como forma de manutenção de poder, negando-se humanidade às mulheres. Dizer por exemplo que mulheres são naturalmente maternais e que devem cuidar de afazeres domésticos naturaliza opressões que são construídas socialmente e que passam a mensagem de que o espaço público não é para elas (Ribeiro, 2018, p. 56).

A reflexão proposta pela autora supracitada reforça a necessidade de compreendermos o feminismo não apenas como um movimento social, mas também como uma forte crítica capaz de revelar desigualdades históricas e culturais. É nesse sentido que recorreremos às contribuições de bell hooks, cuja perspectiva amplia o debate ao articular as dimensões de gênero, raça e classe, oferecendo uma visão mais abrangente e interseccional do feminismo. hooks (2020a) destaca que os estereótipos de gênero, frutos do machismo estrutural, são propagados na família e em várias outras instituições como escola, igrejas, associações, tanto por homens quanto por mulheres:

[...] mulheres eram tão socializadas para acreditar em pensamentos e valores sexistas quanto os homens. A diferença está apenas no fato de que os homens se beneficiaram mais do sexismo do que as mulheres e, como consequência, era menos provável que eles quisessem abrir mão dos privilégios do patriarcado (hooks, 2020a, p. 25).

Desse processo de estereotipação e de desigualdade entre os gêneros, surge a tendência à generalização do termo “mulheres”, vistas na totalidade e não em sua individualidade. Como bem defende Ribeiro (2018), “o discurso universal é

excludente porque as mulheres são oprimidas de modos diferentes, tornando necessário discutir gênero com recorte de classe e raça, levando em conta as especificidades de cada uma” (p. 45). E ainda assevera: “É necessário entender de uma vez por todas que existem várias mulheres contidas nesse mulher e romper com a tentação da universalidade, que só exclui” (Ribeiro, 2018, p. 53).

É interessante notar que o próprio movimento feminista precisou passar por essa desmitificação do “mulheres” no plural e que a acolhida no movimento de mulheres não brancas e não pertencentes a elites econômicas (como a maioria das integrantes do movimento em sua origem) trouxe muitas contribuições ao feminismo e inclusive mudanças em suas pautas. Um bom exemplo disso é a questão da inserção no mundo do trabalho.

Se no início do movimento feminista era muito forte a pauta da conquista do mercado de trabalho, com a entrada de mulheres negras, advindas de outras realidades sociais, percebeu-se que a luta não era apenas por poder trabalhar fora de casa, já que isso não era suficiente para garantir igualdade de direitos à mulher:

Somente mulheres privilegiadas tiveram o luxo de imaginar que trabalhar fora de casa iria realmente proporcionar ganhos suficientes para permitir que fossem economicamente autossuficientes. As mulheres da classe trabalhadora já sabiam que o salário recebido não iria libertá-las (hooks, 2020a, p. 67).

As mulheres negras tinham plena consciência dessa realidade, pois a vivenciavam cotidianamente. Seus maridos, com os baixos salários que recebiam, não podiam assumir sozinhos o papel de provedores do lar, o que as obrigava a trabalhar desde sempre. Todavia, tal condição não lhes assegurava dignidade, tampouco o respeito aos seus direitos.

Para compreendermos com maior clareza essa questão, faz-se pertinente realizar uma breve revisão das principais pautas defendidas pelo feminismo ao longo de sua trajetória histórica. Conforme aponta a professora e crítica literária Heloísa Buarque de Hollanda (2019), essa trajetória, em âmbito mundial, divide-se em três grandes períodos, tradicionalmente denominados de “ondas”.

A primeira onda do feminismo, datada do final do século XIX e inícios do século XX, teve como principais reivindicações o fim dos casamentos forçados, o direito ao voto feminino e o acesso à educação formal. Já a segunda onda, que emergiu após a Segunda Guerra Mundial, na esteira da revolução sexual, marcou o

início de um feminismo menos ingênuo e mais atento às questões de raça, classe e sexualidade. É muito interessante observar como o movimento foi se reinventando e incluindo novas pautas em resposta às mudanças históricas e às demandas das mulheres que foram se incorporando a ele.

Já a terceira onda, inserida no final da década de 80 e início dos anos 90, reformulou inúmeras questões marginais que não foram tratadas na segunda onda, trazendo à tona o tema da interseccionalidade e as perspectivas *queer*⁴. A interseccionalidade dentro do movimento feminista refere-se à abordagem que considera as múltiplas dimensões e intersecções das identidades e experiências das mulheres. Isso inclui fatores como raça, classe social, orientação sexual, idade, deficiência e outros aspectos que influenciam a vida das mulheres de maneiras diferentes.

Esse conceito foi introduzido pela jurista estadunidense Kimberlé Crenshaw em 1989. No Brasil, uma das principais teóricas que defende a interseccionalidade é a socióloga e feminista Djamila Ribeiro. Em sua obra *Quem tem medo do feminismo negro?*, aclara: “ao pensar o debate de raça, classe e gênero de modo indissociável, as feministas negras estão afirmando que não é possível lutar contra uma opressão e alimentar outra, porque a mesma estrutura seria reforçada” (Ribeiro, 2018, p. 27). Desse modo, o feminismo foi se abrindo, ao longo de sua trajetória, para acolher mulheres em sua diversidade, oriundas de diversas classes sociais, de diversas etnias e inclusive de diversas orientações sexuais.

A partir dessa terceira onda, o movimento feminista sentiu a necessidade de ampliar suas pautas e começa a pensar, de um modo mais amplo em empoderamento e sororidade. Ribeiro (2018) define assim o empoderamento:

O empoderamento diz respeito a mudanças sociais numa perspectiva antirracista, antielista e antissexista, por meio das mudanças das instituições sociais e das consciências individuais [...] é promover uma mudança numa sociedade dominada pelos homens e fornecer outras possibilidades de existência e comunidade. É

⁴ As perspectivas *queer* são um conjunto de abordagens teóricas e práticas que desafiam as normas tradicionais de gênero e de sexualidade. Elas surgem a partir do movimento LGBTQIA+ e dos trabalhos de autoras como Teresa de Lauretis (*Technologies of gender*, 1987) e Judith Butler (*Gender trouble*, 1990; *Bodies that matter*, 1993) e buscam questionar e desconstruir as categorias fixas de identidade, como "homem", "mulher", "heterossexual" e "homossexual". Essas perspectivas enfatizam a fluidez das identidades e das experiências, reconhecendo que a sexualidade e o gênero são construções sociais que podem variar ao longo do tempo e entre diferentes culturas. Além disso, as perspectivas *queer* abordam questões de poder, opressão e resistência, explorando como as normas sociais afetam as vidas das pessoas e como essas normas podem ser desafiadas.

enfrentar a naturalização das relações de poder desiguais entre gêneros e lutar por um olhar que vise a igualdade e o confronto com os privilégios que essas relações destinam aos homens. É a busca pelo direito à autonomia por suas escolhas, por seu corpo, por sua sexualidade (p.136).

Assim, o empoderamento refere-se ao processo pelo qual as mulheres conquistam controle sobre suas vidas, decisões e corpos, promovendo a igualdade de gênero e a autonomia. Isso envolve não apenas a conscientização sobre as desigualdades e injustiças que enfrentam, mas também a capacidade de agir para mudar essas realidades. Vale notar que no bojo da definição de empoderamento podemos enxergar claramente a discussão da intersectorialidade, já aqui mencionada, uma vez que não é possível que uma mulher se empodere no que diz respeito ao gênero, mas que não seja empoderada no tocante às questões raciais e sociais.

Já a sororidade é um conceito que se refere à solidariedade e ao apoio mútuo entre mulheres, enfatizando a importância de criar laços de empatia e de compreensão, e reconhecendo as experiências compartilhadas e as lutas comuns enfrentadas por mulheres em uma sociedade patriarcal. Na visão de hooks (2020a), a sororidade “está fundamentada no comprometimento compartilhado de lutar contra a injustiça patriarcal, não importa a forma que a injustiça toma” (p. 36). E ainda complementa:

O sonho era substituir aquela cultura de dominação por um mundo de economia participativa fundamentada em comunalismo e democracia social, um mundo sem discriminação baseada em raça ou gênero, um mundo onde o reconhecimento da mutualidade e da interdependência seria o ethos dominante, uma visão ecológica global de como o planeta pode sobreviver e como todo mundo nele pode ter acesso à paz e ao bem-estar (hooks, 2020a, p. 157).

Podemos perceber como esses dois conceitos estão imbricados e se retroalimentam: quando as mulheres se empoderam, tornam-se mais capazes de apoiar e elevar outras mulheres, criando uma rede de força e de encorajamento. A sororidade, por sua vez, fortalece o empoderamento, pois ao se unirem e, se apoiarem, as mulheres podem enfrentar desafios comuns e lutar por igualdade e por justiça.

A partir dessa busca por empoderamento e por sororidade, intelectuais começaram a questionar as representações femininas nas obras de arte e inclusive na literatura. Entendendo que “um dos papéis da literatura na história da humanidade é ajudar o homem a elaborar suas questões existenciais, reconhecer sua materialidade histórica, e transformar sua visão de si mesmo e do mundo de que participa (Gudino, 2024, p. 38), a teoria literária, a partir da teoria feminista, começou a se perguntar onde estavam as obras escritas por mulheres e como as mulheres estavam sendo representadas nos textos masculinos.

Esses questionamentos já eram realizados por Virgínia Woolf na década de 1920. No ensaio *Um teto todo seu*, ela argumenta que era muito difícil pensar na relação mulheres e ficção — tema que lhe fora encomendado para uma palestra — primeiramente porque a própria alfabetização tardou muito em ser um direito das mulheres:

Aqui estou eu, perguntando-me por que as mulheres não escreviam poesia durante a era elisabetana, e não tenho certeza de como elas eram educadas; se alguém as ensinava a escrever; se possuíam salas próprias; quantas mulheres tinham filhos antes dos vinte e um anos; o que, em resumo, elas faziam das oito da manhã até às oito da noite (Woolf, 2014, p. 36).

Em segundo lugar, a renomada escritora britânica argumenta que não era suficiente ser alfabetizada, a mulher precisava dispor de certas condições econômicas se quisesse produzir ficção:

A liberdade intelectual depende de coisas materiais. A poesia depende da liberdade intelectual. E as mulheres sempre foram pobres, não só por duzentos anos, mas desde o começo dos tempos. As mulheres gozam de menos liberdade intelectual do que os filhos dos escravos atenienses. As mulheres, portanto, não tiveram a mais remota chance de escrever poesia (Woolf, 2014, p. 74).

Finalmente, de acordo com Virgínia Woolf, além de ser alfabetizada e de ter dinheiro, uma mulher, para escrever, precisava ter um espaço só seu: “É necessário ter quinhentas libras por ano e um aposento com tranca na porta para escrever ficção ou poesia” (Woolf, 2014, p. 73).

Como se pode depreender, poucas eram as mulheres que podiam usufruir dessas prerrogativas, e resgatá-las do esquecimento constitui um grande desafio — tanto quanto continuar promovendo visibilidade às escritoras contemporâneas, que

ainda enfrentam obstáculos semelhantes no campo literário e cultural. Entretanto, essa é, segundo Figueiredo (2020), uma das missões da crítica feminista: “interessa-nos ver, dentro da perspectiva de uma crítica feminista, quais estratégias narrativas as escritoras dos séculos XX e XXI usam a fim de fazer que suas personagens femininas sejam sujeitos de seu próprio discurso” (Figueiredo, 2020, p. 96).

A esse processo de redescobrimto e valorização de autoras do passado denominou-se, conforme Alós (2017), arqueologia literária feminista, i.e., “termo utilizado para se referir ao trabalho de resgate de obras literárias de autoria feminina que foram relegadas às margens do cânone justamente em função do gênero de suas autoras” (p. 24). Ao resgatar e valorizar as obras literárias de autoras femininas, estamos reconhecendo suas vozes e contribuições únicas para a literatura. Além disso, estamos ampliando o repertório de leitura e oferecendo novas perspectivas e experiências para os leitores.

De acordo com a professora e pesquisadora Renata Cristina Sant’Ana, o resgate e a valorização das produções textuais de autoria feminina constituem uma ação de grande relevância para os estudos literários contemporâneos, uma vez que favorecem a recuperação de vozes historicamente silenciadas e contribuem para a ampliação do cânone, permitindo uma compreensão mais abrangente e plural da tradição literária:

A tradição ocidental ao longo dos séculos encarregou-se de construir o discurso responsável pela fixação de uma imagem feminina desenhada a partir da visão masculina eurocêntrica presente nas obras literárias que constituem o cânone. Trata-se de uma escrita totalizadora que apresenta personagens femininas idealizadas, submissas e inferiorizadas, posicionadas sempre à sombra do poder masculino (Sant’Ana, 2020, p. 67).

Ter acesso a textos escritos por mulheres oferece-nos a possibilidade de construir uma representação diferente do gênero feminino e das realidades do mundo como um todo, rompendo com o discurso hegemônico masculino e com o monopólio da cultura e da autoridade intelectual, inaugurando novos discursos:

A busca por conhecer os escritos do passado tem se dado com intuito de romper com o seu julgo para poder instaurar uma nova ordem discursiva, com novas imagens e linguagens formadas a partir da perspectiva de novos sujeitos, capazes de representar as

múltiplas identidades femininas no tempo e no espaço (Sant'Ana, 2020, p. 67).

Essa tem sido uma tarefa árdua, já que embora as mulheres sejam maioria entre os leitores e tenham começado há dois séculos “a falar à sua maneira, expressando ansiedades e expectativas, tensões e conflitos familiares, relações abusivas, medo, vergonha e raiva, mas também afeto, amor e amizade” (Figueiredo, 2020, p. 354), existe ainda um preconceito arraigado com relação à leitura de textos escritos por mulheres.

Segundo Colasanti (2016), persiste, no campo literário, o questionamento acerca da existência ou não de uma escrita especificamente feminina. Embora, diferentemente do que ocorria no século XIX, as autoras já não necessitem recorrer a pseudônimos masculinos para garantir legitimidade ou aceitação, ainda se observa uma diferenciação na recepção das obras por parte do público leitor quando o texto é identificado como sendo de autoria feminina. A autora justifica esse temor à literatura feminina com base no poder da palavra, que continua, de algum modo, sendo-nos negado, devido

[a]o excesso de força que as mulheres, já geradoras da vida, teriam se possuíssem seu livre uso; a negação, às mulheres, das palavras sagradas; o abuso verbal comprovado a que somos submetidas no cotidiano, através da interrupção e encobrimento das nossas frases. Se nos negam a palavra oral, volátil e efêmera, como crer que reconheceriam nosso direito à palavra escrita, tão mais comprometedora? (Colasanti, 2016, p. 327)

Na visão de Colasanti (2016), se a mulher ainda é fisicamente silenciada, se lhe é negada a palavra oral, é compreensível que lhe seja negada também a palavra escrita pelo seu intrínseco poder e prestígio. Colasanti salienta ainda que outro motivo da não aceitação da escrita das mulheres reside no fato de que literatura supõe transgressão e essa não é permitida às mulheres:

Literatura - reconhecida como tal - implica linguagem individual. E linguagem individual é transgressão, ruptura das normas, questionamento do já estabelecido. Ora, nos homens a transgressão é estimulada e louvada - o herói é sempre, de uma maneira ou de outra, um transgressor. Mas aos olhos da sociedade, nada pode haver de pior numa mulher do que transgressão (Colasanti, 2016, p. 329).

Não é por acaso que, no contexto brasileiro, as origens da literatura produzida por mulheres estejam historicamente associadas a um feminismo ainda incipiente, conforme observa Sant’Ana (2020). Tal relação evidencia que, desde seus primórdios, a escrita feminina buscou afirmar-se como forma de expressão e participação social, mesmo que de maneira discreta e gradual, acompanhando os lentos movimentos de transformação do papel da mulher na sociedade: “através do acesso à educação e ao conhecimento, as mulheres viram na literatura um caminho para o convívio social e para a mobilidade em um espaço que, rigorosamente, lhes havia sido negado – o espaço público” (Sant’Ana, 2020, p. 64). Portanto, torna-se imprescindível não apenas resgatar e reconhecer a contribuição das escritoras do passado, mas também romper com estigmas ainda presentes na recepção das obras produzidas por mulheres na contemporaneidade. Nesse processo, compreendemos que nosso papel como educadoras é fundamental, uma vez que atuamos diretamente na formação de leitores críticos, capazes de valorizar a diversidade de vozes que compõem a tradição literária.

Além do resgate dos textos escritos por mulheres, a crítica literária feminista propõe uma maneira própria de aproximar-se dos textos. A feminista e escritora Elaine Showalter (*apud* Alós, 2017) sugeria que as mulheres acadêmicas deveriam abandonar o interesse pelo cânone masculino e se preocupar em estudar os livros escritos por mulheres, inaugurando o que a autora chamou de ginocrítica. Segundo Alós (2017), a ginocrítica é “a crítica literária feita por mulheres, que se ocupam da representação literária de mulheres, em textos escritos por mulheres” (p. 22).

Quais seriam, então, as características que conformam a ginocrítica? Alós (2017) salienta que não se deve concebê-la como um corpo homogêneo de conceitos ou de estratégias interpretativas, mas, antes, como um conjunto plural de proposições temáticas, ideológicas e metodológicas aplicáveis ao estudo da Literatura. Não obstante essa heterogeneidade, persiste um elemento unificador entre tais proposições:

um dos postulados básicos das diferentes vertentes da crítica literária feminista é a impossibilidade de se pensar o texto literário desvinculado do seu contexto de leitura e produção, bem como do contexto onde se realiza a sua leitura. A crítica literária feminista se faz interdisciplinar por definição, uma vez que ela não admite a leitura do texto em um modo desvinculado de sua exterioridade e de sua historicidade (Alós, 2017, p. 20).

Desse modo, a crítica literária feminista implica um olhar crítico sobre o próprio processo de interpretação, investigando o porquê de interpretarmos de uma maneira e não de outra e por que essas maneiras se diferem a depender do período histórico. Vale ressaltar que, segundo Figueiredo (2020), ser mulher não é o único critério para que um texto seja considerado transgressor e valioso para a crítica feminista:

Não basta ser mulher para que o texto se carregue da potencialidade transgressora das escritas minoritárias. Também não basta desenvolver o tema da mulher e da identidade feminina para que o trabalho com a língua produza a diferença genérico-sexual (Figueiredo, 2020, p. 96).

Assim, um trabalho com a crítica feminista supõe analisar o texto não somente a partir de seus aspectos históricos e contextuais, mas, também, a partir de sua composicionalidade, seu potencial plurissignificativo e metafórico. Em outras palavras, não somente o que o texto diz, mas que recursos mobiliza para dizê-lo. Esse trabalho de crítica é fundamental porque:

A partir da crítica e da escrita de autoria feminina, a realidade foi questionada e reinventada. Novos caminhos possíveis foram forjados para a mulher. Em especial a possibilidade de pensar em mulheres, no plural, compreendendo e respeitando as diversas alternativas ontológicas de ser enquanto mulher neste mundo (Gudino, 2024, p. 16).

Por isso, e sabendo do poder da literatura como aparato ideológico de reforçar ou subverter a perspectiva histórica da qual deriva, consideramos extremamente importante ler textos escritos por mulheres com nossos alunos e refletir sobre eles a partir da crítica feminista, já que, como nos alerta hooks (2020a):

A literatura infantil é um dos locais cruciais para a educação feminista, para a conscientização crítica, exatamente porque crenças e identidades ainda estão sendo formadas.[...] A educação pública para crianças precisa ser um local onde ativistas feministas continuem fazendo o trabalho de criar currículos sem preconceitos [...] Ensinar pensamento e teoria feminista para todo mundo significa que precisamos alcançar além da palavra acadêmica e até mesmo da palavra escrita (hooks, 2020a, p. 46-47).

Portanto, apesar de todo o movimento contrário que, muitas vezes, busca minimizar ou até mesmo deslegitimar a pertinência desse debate no ambiente escolar, defendemos a necessidade premente de que o feminismo e a crítica literária feminista tenham lugar em nossas práticas pedagógicas. Tal inserção contribui para a formação de sujeitos capazes de romper com estruturas de dominação e de opressão que não percebiam o gênero como barreira, nem como critério de valoração – seja pessoal, seja literária.

3.4 Corpus do trabalho: justificativa da seleção de contos de *Um espinho de marfim e outras histórias* de Marina Colasanti

Um espinho de marfim e outras histórias (Colasanti, 1999) é uma obra da escritora ítalo-brasileira Marina Colasanti, conhecida por sua habilidade em entrelaçar narrativas poéticas com temáticas profundas e reflexivas. Na escrita de Colasanti, também se destaca a presença de protagonistas femininas, o realismo fantástico, a crítica social e os elementos referentes aos contos de fadas. Com uma carreira literária bem-sucedida, Colasanti escreveu mais de setenta títulos e recebeu vários prêmios literários.

Nascida em terras africanas, a autora passou parte de sua infância na Europa e chegou ao Brasil no início da adolescência, país onde viveu até sua morte, ocorrida em 2025, quando já havíamos iniciado esta pesquisa. Sua vasta obra foi traduzida para vários idiomas e foi objeto de pesquisa em diversas universidades brasileiras e estrangeiras. A escritora, que se declarava feminista histórica e fez parte do primeiro Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, foi a primeira mulher vencedora do Prêmio Machado de Assis, entregue pela Academia Brasileira de Letras em 2023, pelo conjunto de suas obras.

Um espinho de marfim e outras histórias (Colasanti, 1999), obra selecionada para esta pesquisa, traz uma coletânea de contos que explora a condição humana, as relações interpessoais, o amor, a morte, o preconceito, e a busca por identidade e significado. Contudo, talvez o aspecto que mais se destaque nessa coletânea seja a presença recorrente do elemento maravilhoso, o que permite aproximar esses textos da tradição dos contos de fadas. Embora apresentem características próprias e reinventem motivos clássicos, tais narrativas recuperam estruturas simbólicas e temáticas que dialogam com esse gênero literário.

Cabe destacar que Colasanti não apreciava a designação “contos de fadas” para suas narrativas; a autora demonstrava preferência pelo termo “histórias maravilhosas”, enfatizando, assim, a singularidade de sua escrita e seu diálogo particular com o imaginário simbólico. Segundo a autora, “contos de fadas” fazem pensar em histórias para criancinhas, com a presença de fadas, bruxas e histórias mágicas. E o conto maravilhoso é muito mais que isso, sendo uma das suas exigências que ele sirva para qualquer idade e que tenha variantes de leitura infinitas. São textos ligados à essência do ser humano, ligados aos sentimentos mais fundos como o amor, o ciúme, a inveja, o medo, a morte. É o diálogo do hoje e do antes, do hoje e do amanhã, do hoje aqui e do hoje em todo lugar.⁵

De acordo com a crítica literária Nelly Novaes Coelho, esses contos estão na origem da relação da humanidade com a literatura:

Em seus primórdios, a literatura foi essencialmente fantástica: na infância da humanidade, quando os fenômenos da vida natural e as causas e os princípios das coisas eram inexplicáveis pela lógica, o pensamento mágico ou mítico dominava (Coelho, 2000, p. 52).

A mesma autora nos explica que a transição da humanidade de histórias maravilhosas para textos mais racionais pode ser explicada por várias razões interligadas. Entre elas, o avanço do conhecimento científico e tecnológico que trouxe uma nova forma de entender o mundo, levando as pessoas a valorizarem explicações baseadas em evidências e lógica. Ainda assim, continua Coelho (2000):

Como nenhuma conquista do conhecimento é definitiva, as épocas de crença nas verdades científicas se alternam com épocas de grande descrença nas verdades exatas e, conseqüentemente, de redescoberta da fantasia, da imaginação ou da magia (p. 52).

Isso explicaria o fato de ainda lermos com grande interesse essas histórias maravilhosas e de seguir encontrando nelas muitas respostas às nossas inquietações. Bettelheim (2002), na obra *A psicanálise dos contos de fadas*, corroborando com Colasanti no que se refere à importância das histórias maravilhosas, destaca:

⁵ Esse posicionamento é defendido por Marina Colasanti em episódio do Canal Grupo Editorial Global, em 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gTcEjthGfoE>. Acesso em: 10 jan. 2025.

Os contos de fadas transmitem importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente, e à inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando no momento. Lidando com problemas humanos universais, particularmente os que preocupam o pensamento da criança, estas estórias falam ao ego em germinação e encorajam seu desenvolvimento, enquanto ao mesmo tempo aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes (Bettelheim, 2002, p. 6).

É interessante pensar como essas histórias que, via de regra, apresentam um espaço-tempo tão distante do nosso, com problemas que, aparentemente, também destoam muito dos que nos cabe resolver, possa “falar” à criança e ao adolescente contemporâneo. Nesse sentido, Bettelheim (2002) prossegue:

Os contos de fadas ensinam pouco sobre as condições específicas da vida na moderna sociedade de massa; estes contos foram inventados muito antes que ela existisse. Mas através deles pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedade, do que com qualquer outro tipo de estória dentro de uma compreensão infantil (Bettelheim, 2002, p. 5).

Desse modo, contrariando a ideia de apresentar à criança e ao adolescente os problemas de seu tempo, a partir de histórias atuais, com narrativas mais verossimilhantes e com uma linguagem mais direta, Bettelheim (2002) defende a ideia de que o contato desse jovem leitor com os contos de fada é crucial porque ele “encontra sua própria solução através da contemplação do que a estória parece implicar acerca de seus conflitos internos neste momento da vida” (p. 24).

Bettelheim (2002) também ressalta a relevância da leitura dos contos de fadas, destacando que:

Mais ainda do que na época em que os contos de fadas foram inventados, é importante prover a criança moderna com imagens de heróis que partiram para o mundo sozinhos e que, apesar de inicialmente ignorando as coisas últimas, encontram lugares seguros no mundo seguindo seus caminhos com uma profunda confiança interior (p. 11).

De acordo com o autor, proporcionar às crianças e aos adolescentes contemporâneos a leitura desses contos de fadas oferece-lhes a oportunidade de interpretações mais polissêmicas e de identificações mais amplas. Nesse mesmo sentido, Coelho (2000) enfatiza:

A vida é processo em contínuo fazer-se. Cada conquista deve corresponder a um fim e a um novo começo. É essa analogia existente entre as invariantes do universo literário e as do universo humano que explica a fascinação que, através dos séculos, essas narrativas fantasiosas continuam a exercer sobre os povos e sobre as crianças, em particular (p. 117).

Nosso interesse pelas histórias maravilhosas advém da semelhança que elas possuem com nossos ciclos vitais, com nossos processos internos e sentimentos mais profundos. Ainda, de acordo com Coelho (2000), os “felizes para sempre” dos contos de fadas são muito importantes porque “declaram que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade - mas apenas se ela não se intimidar com as lutas do destino, sem as quais nunca se adquire verdadeira identidade” (p. 23).

Em *O espinho de marfim e outras histórias*, corpus literário de nosso estudo, podemos observar que o *happy end* não é uma regra e muito menos o “casaram-se”, uma vez que a autora apresenta, através dos contos, uma perspectiva crítica acerca das relações de poder e de pertencimento entre as personagens. Nestes contos, as personagens femininas têm um lugar privilegiado. Léa Masina, na apresentação do livro de Colasanti (1999), destaca que:

Princesa, rosa, sereia; tecelã, rainha, prostituta; aldeã, esposa, mãe ou amante, a mulher é o centro de uma cosmogonia. Os papéis que desempenha e os espaços sociais que ocupa revelam uma visão quase essencialista do gênero (Colasanti, 1999, p. 3).

Complementando essa perspectiva, Santos (2015) ressalta que essa mulher “é aquela que ousa romper com o comportamento estabelecido histórica e socialmente, por isso, é capaz de conhecer-se, de alçar voos fora do alcance das situações cotidianas” (p. 163). O próprio lar, em Colasanti, é apresentado como “uma vitrine dos dilemas ocasionados durante e na convivência mútua, desmitificando o ideal de perfeição tão valorizado em nossa sociedade e que deve ser mantido, a qualquer custo, pela mulher” (Santos, 2015, p. 164).

Assim, nessa obra, as personagens femininas terão uma presença marcante, ditando os caminhos da narrativa, ao romper com os papéis pré-estabelecidos socialmente e ao ir além do ideal de lar romantizado. Além disso, as histórias são ricas em imagens e em metáforas, convidando o leitor a refletir sobre suas próprias experiências e sentimentos.

A autora utiliza elementos da natureza e do cotidiano para criar um ambiente que ressoa com as emoções dos personagens, muitas vezes, colocando-os em situações que revelam suas vulnerabilidades e seus anseios. Cada conto funciona como uma janela para diferentes universos, nos quais a realidade se entrelaça com a fantasia, oferecendo ao leitor uma experiência narrativa rica, complexa e multifacetada, capaz de estimular reflexões sobre a condição humana, as relações sociais e os imaginários simbólicos presentes nas histórias.

Os leitores acostumados, desde a infância ao convívio com lendas e histórias fantásticas, situadas em castelos e mundos habitados por reis e princesas, leões e pombos, serpentes, príncipes e unicórnios irão rever, nos textos de Marina Colasanti, o mágico faz-de-conta dessas lembranças (Colasanti, 1999, p. 3).

Estes elementos do conto maravilhoso, que se caracteriza pela presença normalizada do mágico e do sobrenatural, se misturam em *Um espinho de marfim e outras histórias* (Colasanti, 1999) com a dura realidade de mulheres que precisam romper com uma série de obstáculos. Esses desafios, presentes no interior de seus lares ou fora deles, impedem-nas de assumir sua identidade feminina e seu lugar em um mundo marcado por valores do patriarcado, como a violência e a dominação.

Escolhemos trabalhar com os seguintes contos da obra: “A moça tecelã”, “Um espinho de marfim”, “De água nem tão doce”, “Porém igualmente”, “Entre a espada e a rosa”, “Para que ninguém a quisesse” e “Debaixo da pele, a lua”. Essa escolha se deve ao fato de, nesses contos, as personagens femininas, muitas vezes, romperem com o ideal de comportamento esperado delas, não aceitando o papel subalterno historicamente oferecido.

Em “A moça tecelã”, conhecemos uma moça que tece seu próprio destino e que ao fazê-lo acaba trazendo a tristeza para seus dias ao desejar um esposo. Este, ambicioso, a faz serva de seus caprichos e lhe rouba seu tempo de conexão consigo mesma e com seu entorno. É através de seu próprio dom que também se libera ao destecer a causa de seus infortúnios, “livrando-se da necessidade de ser esposa para sentir-se completa” (Santos, 2015, p. 169).

No conto homônimo “Um espinho de marfim”, encontramos uma princesa dividida entre o amor, a fidelidade ao pai e a conquista de um objeto de desejo. Esta personagem fará de seu poder de sedução a estratégia para aproximar-se do amor, ainda que para isso precise pagar um alto preço.

“De água nem tão doce” apresenta uma sereia domesticada, submetida à vontade de seu dono, que a mantém cativa em águas (nem tão) doces. Privada de liberdade, a personagem só consegue vislumbrar a praia a distância e permanece constantemente restrita, evidenciando uma metáfora da opressão e do controle sobre o outro.

“Porém, igualmente” apresenta uma mulher que recebe de seus parentes e vizinhos os títulos de “anjo” e de “santa”, por aceitar os desmandos de seu marido. Essas pessoas, porém, não impedem que este se torne seu algoz.

No conto “Entre a espada e a rosa”, deparamo-nos com outra princesa que, para escapar de um casamento arranjado, que visava apenas ao enriquecimento do reino, se traveste de homem. Deste modo, refaz seu caminho, transitando na ambiguidade dos gêneros e enfrentando preconceitos por esta condição.

“Para que ninguém a quisesse” conta a história de uma mulher que desaprende a gostar de si após tanta insistência do marido em fazê-la indesejável aos olhos dos demais homens.

Em “Debaixo da pele, a lua”, a personagem feminina é representada como uma figura luminosa que, ao mesmo tempo, atrai e intimida os homens, revelando o temor masculino diante de sua força e autonomia.

Essas personagens, diferentes em suas origens e em suas estratégias de resistência, se assemelham na audácia de serem donas de seu destino, ou pelo menos na tentativa de o serem. Ao fazê-lo, lançam um grito de liberdade que nos questiona e nos desinstala. Nas palavras de Santos (2015), as personagens de Colasanti:

[...] não estão acomodadas em seus lares, fechadas em seus refúgios. Não temem as condenações bíblicas de que aquela que se vestir como homem se tornará abominável a Deus, muito menos a nudez associada ao pecado. Na verdade, as personagens femininas são envoltas pela realidade de suas vivências, mas delas são despertadas por situações inusitadas e repletas de poder (Santos, 2015, p. 162).

A apresentação dessas sete personagens femininas em processo de construção de seus próprios destinos aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental tem como propósito instigar uma reflexão pautada no cotejamento entre as representações presentes nos contos de fadas e as vivências individuais e coletivas

dos estudantes. A partir da metodologia da sequência expandida, objetivamos ajudá-los a ampliar seu letramento literário, sobretudo no que tange à crítica literária feminista. Dessa forma, por meio da seleção de contos da obra *Um espinho de marfim e outras histórias*, pretendemos oferecer aos estudantes instrumentos que favorecessem leituras e produções textuais mais críticas e reflexivas, especialmente no que diz respeito à construção da mulher e das personagens femininas, ampliando a compreensão sobre papéis de gênero e possibilidades de subjetividade nas narrativas.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com relação à abordagem metodológica, esse trabalho se insere no âmbito da pesquisa qualitativa, que busca compreender fenômenos sociais, comportamentos, percepções, experiências e significados a partir da perspectiva dos participantes.

A pesquisa está ancorada no paradigma interpretativo, cujo interesse central “é o significado humano da vida social e sua elucidação e exposição pelo pesquisador” (Moreira, 2006, p. 60). Esse modo de entender a pesquisa supõe uma importante interligação entre o investigador e o investigado, uma vez que realizamos uma intervenção pedagógica em sala de aula de uma escola pública.

Dentre os diversos métodos do paradigma interpretativo, escolhemos trabalhar com a pesquisa-ação, visto que atende melhor a nossos objetivos. Segundo Thiollent (2005), podemos defini-la como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2005, p. 14).

Nessa perspectiva, pretendemos não apenas investigar as dificuldades de nossos alunos, mas também contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e formadoras de sujeitos críticos no ambiente escolar, propondo uma atividade de intervenção no sentido de auxiliar os alunos na ampliação de seu letramento literário a partir da crítica feminista.

Assim, os alunos são chamados a uma participação ativa em todo o processo, o que, segundo Thiollent (2005), constitui a base desse método de pesquisa: “a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo” (p.15).

Esta participação dos alunos é motivada e estimulada no intuito de contribuir para que assumam um papel ativo e protagonista em seu aprendizado, sobretudo no que se refere aos processos de leitura e de interpretação do texto literário. Consideramos que a metodologia da sequência expandida, proposta por Cosson (2009), dialoga com a perspectiva da pesquisa-ação, uma vez que supõe uma

vivência com o texto literário que vai desde a preparação até a recepção deste, passando pela produção do aluno, a partir da leitura e da interpretação, culminando numa ampliação do seu repertório cultural, com a proposição de outras obras que estabeleçam diálogo com o texto em questão.

Acreditamos que, através da pesquisa-ação, podemos estabelecer uma relação estreita entre teoria e prática que contribua para a resolução de situações concretas de nossa sala de aula e para outros professores-pesquisadores em seus contextos.

4.1 O perfil da professora-pesquisadora

A primeira atitude do professor pesquisador é a reflexão. É sua capacidade de vivenciar a prática, de maneira crítica, relacionando-a com a teoria, questionando-se e confrontando-se. Por isso, segundo André (2001) é urgente a

necessidade de se formar um docente inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico. Problematizar criticamente a realidade com a qual se defronta, adotando uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar, torna o docente um profissional competente que, por meio de um trabalho autônomo, criativo e comprometido com ideais emancipatórios, coloca-o como ator na cena pedagógica (André, 2001, p. 20).

Sabemos que vivenciar a docência nessa vigilância consciente da realidade é uma tarefa árdua, haja vista todas as demandas pedagógicas e burocráticas em meio às quais estamos inseridos. Ter uma atitude reflexiva de nossas vivências em sala de aula é necessário e é uma maneira de não nos acomodarmos na reclamação, buscando saídas possíveis para seguir encontrando sentido em nosso trabalho diário.

O Mestrado Profissional – Profletras – tem representado um valioso aporte em minha trajetória profissional e pessoal, uma vez que me leva a assumir conscientemente esse papel de pesquisadora, já presente no meu fazer pedagógico. Formada em Letras em 2015 pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru, ingressei na docência em 2019, após aprovação em concurso público do Estado de Minas Gerais. Trabalhei em várias escolas como professora de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, entre os anos de 2019 e 2023, quando tomei posse no concurso na Escola Estadual Padre Alfredo Kopal,

situada no município de Miradouro, MG, instituição na qual essa pesquisa teve início.⁶

Ao longo desses anos, diversas vezes me questionei sobre a relevância dos conteúdos estabelecidos no currículo, sobre o modo como planejo minhas aulas, sobre o aprendizado de meus alunos e, sobretudo, sobre o lugar da Literatura nas minhas aulas e na vida da escola.

Oriunda de um universo rural, minha paixão pela Literatura começou cedo ao escutar as histórias contadas pelo meu pai e, em seguida devoradas por mim, em intermináveis tardes, ao longo da adolescência e início da vida adulta. Esse gosto pelo literário influenciou minha escolha profissional pelo curso de Letras e a carreira no Magistério. Por isso, surpreendeu-me muito negativamente observar uma presença tão tímida da literatura na escola, sobretudo, nos anos finais do Ensino Fundamental.

Esses questionamentos e surpresas transformaram a busca pelo conhecimento em um marco importante no meu caminho profissional. Nos anos de 2022 e 2023, cursei a Especialização em Língua Portuguesa e suas Literaturas, oferecida pelo Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais, o que me deixou ávida por continuar estudando e me motivou a realizar a prova do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. O Profletras respondeu a muitos dos meus anseios e questionamentos, ao oferecer um Mestrado realmente voltado para a formação de professores.

As disciplinas cursadas no Profletras ofereceram-me a oportunidade de construir uma base teórica sólida, sobre a qual tenho ancorado meu fazer pedagógico, ao possibilitar a discussão das teorias em estreita relação com a prática cotidiana da sala de aula. Sou grata por todas as leituras e discussões com os mestres e os colegas que me permitiram confirmar alguns caminhos e refazer outros, tornando-me uma professora mais crítica e reflexiva.

O desejo de pesquisar sobre o feminismo também não é novo. Esse tema tem me acompanhado em minha jornada como leitora, como mulher e mais recentemente como mãe. Como leitora, busco manter um olhar aguçado para o modo como as personagens femininas são apresentadas. Os papéis

⁶ Em julho de 2025, após a Qualificação, mudei-me de cidade em razão de questões pessoais e profissionais, decorrentes de minha nomeação para um novo cargo, o que implicou também a mudança da escola onde a pesquisa seria aplicada. Vale salientar que ainda não tínhamos começado a Proposta de Intervenção com os alunos.

desempenhados pelas meninas e mulheres em meu entorno, sobretudo na sala de aula, também me despertam questionamentos. E minha função de mãe de uma menina, de formadora de outra mulher, mantém-me atenta ao preconceito, educa meu olhar para a sororidade e para a beleza do feminino, e fortalece em mim a luta por respeito e dignidade para todas. Realizar este trabalho, portanto, foi um desafio profissional e também pessoal por me conectar com temas e vivências para mim tão relevantes.

4.2 O *lócus* da pesquisa: caracterização da escola

Essa pesquisa teve início quando atuava como professora na Escola Estadual Padre Alfredo Kobal, localizada na cidade de Miradouro, MG. Foi nessa instituição que percebi a necessidade de trabalhar com o tema do feminismo com meus alunos do 9º ano ao dar-me conta das discussões bastante acaloradas a respeito dos estereótipos de gênero, marcadas por traços machistas e da dificuldade enfrentada por algumas meninas da turma por não se encaixarem em certos padrões do que se espera das meninas, como ser dóceis, meigas, falar baixo e gostar de rosa.

Em resposta a essas observações, decidi fazer um trabalho que aliasse o letramento literário à crítica feminista. A proposta de intervenção foi elaborada para ser aplicada com os alunos no início do terceiro bimestre de 2025. Por razões de ordem pessoal e profissional, em meados de julho de 2025, solicitei remoção do cargo estadual e transferi-me para a cidade de Muriaé, em virtude de minha nomeação na rede municipal de ensino. Consequentemente, a proposta interventiva foi aplicada na Escola Municipal Professora Elza Rogério, local em que eu já desempenhava minhas atividades docentes, desde fevereiro, por meio de contrato temporário.

Considerada uma das maiores cidades da Zona da Mata, Muriaé possui mais de cem mil habitantes e é um polo comercial importante, destacando-se também na indústria têxtil e na agropecuária. Sua localização estratégica, próxima da BR-116, faz da cidade um ponto de passagem e também de desenvolvimento, conectando o interior de Minas ao Rio de Janeiro e ao Espírito Santo.

A rede municipal de ensino de Muriaé é bastante organizada e conta com um Currículo Referencial próprio, baseado na Base Nacional Comum Curricular. A escola Municipal Professora Elza Rogério, situada no Bairro Gaspar, atende a

comunidade desde 1991, oferecendo as duas etapas do Ensino Fundamental: anos iniciais e anos finais.

No que se refere à estrutura física, a escola apresenta boa infraestrutura, contando com salas de aula climatizadas, quadra esportiva, laboratórios de ciências e de informática, biblioteca com acervo de qualidade, além de secretaria, sala de direção e de supervisão. A escola é administrada por uma diretora e uma vice-diretora e possui o atendimento de um pedagogo e uma orientadora educacional.

A escola oferece atendimento em dois turnos: matutino (alunos do 5º ao 9º ano) e vespertino (alunos do 1º ao 4º ano). No total, são trezentos e dez discentes. A maior parte dos alunos reside na zona urbana, e um pequeno grupo vive na zona rural, utilizando o transporte público para se deslocar até a escola.

A escola tem como objetivo, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico:

propiciar ações para formar cidadãos críticos, criativos, autônomos, responsáveis e conscientes, capazes de participar, modificar, propor, recusar, produzir e compreender, viver na coletividade, buscando seu crescimento e realização pessoal. Possibilitar o educando colocar-se diante de si mesmo, diante dos outros e do mundo, numa atitude de conhecimento, discernimento, avaliação e ação, na dimensão da solidariedade e do bem comum (PPP, 2024, p. 13).

Percebe-se, tanto nos documentos norteadores quanto no cotidiano escolar, o compromisso com a formação integral do educando, contemplando aspectos humanos e cidadãos. Uma prova disso foi sua abertura e apoio para a realização dessa pesquisa com os alunos.

4.3 Os participantes da pesquisa

A proposta de intervenção foi desenvolvida com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, o 9ºB, que funciona no turno matutino da escola. A turma é composta por 15 alunos, sendo 9 meninos e 6 meninas. A maior parte deles estudam juntos desde o 1º ano do Ensino Fundamental e são meus alunos de Língua Portuguesa desde fevereiro de 2025.

A turma é bastante unida; os alunos se conhecem há muito tempo e, por residirem no mesmo bairro, compartilham diversas atividades além do ambiente escolar. Quase todos moram na zona urbana, apenas uma aluna vem da zona rural.

Apresentam, de forma geral, um bom rendimento escolar, ainda que alguns alunos tenham bastantes dificuldades na compreensão textual e na escrita. Trata-se de uma turma com comportamento bastante dinâmico, caracterizada por frequentes interações e conversas entre os estudantes durante o desenvolvimento das aulas. De todo modo, é importante dizer que são agradáveis na relação interpessoal e gostam de interagir com os professores.

Muitos desses alunos são oriundos de famílias vulneráveis, tanto do ponto de vista econômico, quanto social e afetivo. Dois dos alunos possuem um laudo médico que lhes dá o direito à assistência de uma professora de apoio que os acompanha em todas as aulas, adaptando, na medida do possível, os conteúdos das diversas disciplinas.

A escola possui duas turmas de 9º ano, ambas no turno matutino, nas quais leciono a disciplina de Língua Portuguesa. A turma em questão foi selecionada para o desenvolvimento das atividades interventivas por apresentar, de modo mais evidente, dificuldades nas práticas de leitura e interpretação de textos.

No que se refere à prática da leitura literária, observei, inicialmente, uma considerável resistência por parte dos alunos. A realidade é que a escola constitui o único espaço em que esses alunos - provenientes de famílias que não possuem o hábito da leitura - têm contato sistemático com práticas leitoras. À medida que a proposta de intervenção foi sendo desenvolvida, entretanto, constatei um crescente interesse dos estudantes pelos contos, bem como um maior envolvimento durante os momentos de leitura. Observei, ainda, uma mudança positiva na forma como passaram a se relacionar comigo, demonstrando-se mais próximos e cordiais.

4.4 Coleta de dados: o caderno de leitura

Ao longo desta proposta interventiva, adotamos o caderno de leitura como instrumento de coleta de dados por considerá-lo uma ferramenta valiosa nas pesquisas qualitativas, devido ao seu potencial como registro de percepções, interpretações e reflexões dos participantes. Além disso, o caderno de leitura facilita a síntese de informações, a comparação de dados e a avaliação do processo de intervenção.

Cosson (2018), na obra *Círculos de leitura e letramento literário*, inclui o caderno de leitura dentre as diversas maneiras de compartilhamento da obra

literária. Segundo ele, “na condição de instrumento didático, o diário de leitura não é apenas uma transposição do diário íntimo para o ambiente escolar, pois demanda que a escrita feita para si mesmo se inscreva na ordem da exposição” (p.121). O mesmo autor ressalta que embora o diário seja uma prática individual, pode ser uma atividade compartilhada.

Em nosso projeto, o caderno de leitura foi utilizado para os alunos colarem as cópias dos contos, registrarem respostas a questionamentos elaborados pela professora, fazerem tabelas comparativas, elaborarem produções textuais e comentários pessoais sobre as leituras. Todos esses registros foram compartilhados entre os estudantes através de leitura em voz alta na sala de aula.

O caderno de leitura, inspirado no diário de leitura proposto por Cosson (2018), constituiu-se, então, numa ferramenta essencial para o desenvolvimento das etapas do nosso projeto de intervenção. Possibilitou aos alunos a manifestação de suas contribuições, tornando-se um instrumento mediador entre o aluno e o registro escrito. Além disso, o uso do caderno de leitura contribuiu muito para que o professor analisasse as ações realizadas, verificando as que foram proveitosas e as que devem ser repensadas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Optou-se por oferecer aos participantes da pesquisa, de forma gratuita, um caderno personalizado, identificado com o nome de cada estudante. A entrega desse material gerou grande satisfação entre os alunos, que se sentiram valorizados ao verem seus nomes na capa e reconheceram o cuidado e a atenção dedicados à elaboração da intervenção.

Além disso, o caderno passou a constituir um símbolo, uma referência das aulas dedicadas à leitura. Os próprios alunos solicitaram que eu o mantivesse sob minha guarda durante o processo, receosos de levá-lo para casa e eventualmente esquecê-lo. Assim, ao me verem com os cadernos em mãos, reconheciam de imediato o início de uma aula especial. Dessa forma, enfatizamos o caráter formativo do caderno que se revelou não apenas um instrumento de pesquisa, mas também um espaço de construção da experiência leitora.

O caderno de leitura mostrou-se muito relevante para a análise dos dados da pesquisa, por reunir, em um único suporte, as reflexões dos estudantes e o conjunto das atividades desenvolvidas. Esses dados foram analisados, pela pesquisadora, de acordo com os seguintes critérios: os alunos obtiveram, a partir da pesquisa, uma ampliação em seu letramento literário? Conseguem identificar os discursos de

gênero presentes nas narrativas? São capazes de repensar a prática social do machismo, presente em seus contextos e problematizá-la, a partir das contribuições do feminismo? Desenvolveram habilidades de leitura e de escrita crítica, com foco na representação da mulher e das personagens femininas? Os resultados dessa análise encontram-se no capítulo “Análise de aplicação da intervenção em sala de aula”.

Vale salientar que essa análise dos resultados foi realizada considerando os aspectos éticos da pesquisa informados no TALE e no TCLE/Responsáveis. Em respeito à confidencialidade e ao anonimato dos alunos participantes, seus nomes foram substituídos por pseudônimos, não sendo identificados em nenhum momento.

5 PROPOSTA INTERVENTIVA

Essa proposta interventiva, elaborada a partir das concepções do letramento literário, propõe a leitura e interpretação, em uma perspectiva feminista, de sete contos da obra *Um espinho de marfim e outras histórias* (Colasanti, 1999), a saber “A moça tecelã”, “Um espinho de marfim”, “De água nem tão doce”, “Porém igualmente”, “Entre a espada e a rosa”, “Para que ninguém a quisesse” e “Debaixo da pele, a lua”.

Ancorada na metodologia da sequência expandida (Cosson, 2009), está dividida em seis etapas, quais sejam: motivação, introdução, leitura e interpretação, segunda leitura, contextualização e expansão. Ao longo da proposta, prevista para ser aplicada em 25 aulas de 50 minutos, encontram-se atividades de interpretação oral e escrita, preenchimento de quadros comparativos, discussões sobre o feminismo, bem como a produção escrita de novos desfechos de alguns contos e a construção de paródias que evidenciem a valorização do feminino.

Essa metodologia visa a que os alunos aproximem-se do texto literário de forma mediada, através da oferta de atividades prévias à leitura, práticas de leitura protocolada e atividades pós-leitura. O caderno de leitura, inspirado no diário de leitura (Cosson, 2018), é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento dessas etapas, possibilitando aos alunos a manifestação de suas contribuições. Nele, os estudantes poderão colar as cópias dos contos, registrar as respostas dos questionamentos elaborados pela professora, fazerem tabelas comparativas, elaborarem produções textuais e comentários pessoais sobre as leituras.

5.1 Primeira etapa: motivação

O objetivo dessa etapa, que tem uma duração de 2 aulas de 50 minutos, é fazer uma aproximação temática do feminismo, que será estudado por meio de contos provenientes da obra *Um espinho de marfim e outras histórias* de Marina Colasanti. Para isso, trabalharemos com duas músicas brasileiras, propondo uma análise comparativa de suas letras.

Primeiro momento

Análise da música *Ai que saudades da Amélia* de Ataulfo Alves

Começar a aula ouvindo a música *Ai que saudades da Amélia* de autoria de Ataulfo Alves, cantada por Mário Lago. A seguir, os alunos responderão oralmente às questões:

Canção 1

Ai, que saudades da Amélia

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

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

Às vezes passava fome ao meu lado
E achava bonito não ter o que comer
Quando me via contrariado
Dizia: Meu filho, o que se há de fazer!
Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia é que era mulher de verdade

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y0VvdB9BUPA>. Acesso em: 09 jan. 2025.

- 1) O eu-lírico da canção é um homem ou uma mulher? Justifique sua resposta com um trecho da letra da música.
- 2) Qual é a principal queixa que o eu-lírico faz com relação à atual companheira?
- 3) Segundo o eu-lírico, quais seriam as características de uma “mulher de verdade”?
- 4) Essa música foi escrita no ano de 1942. Houve alguma mudança com relação a essas características ou elas continuam sendo a marca de uma “mulher de verdade”?

Segundo momento

Análise e comparação entre a música *Desconstruindo Amélia* de Pitty e *Ai que saudade da Amélia* de Ataulfo Alves

Ouvir a música *Desconstruindo Amélia* da cantora Pitty. A seguir, os alunos responderão às perguntas de 01 a 08, oralmente. Na questão 09, a professora fará no quadro a tabela comparativa e irá preenchê-la a partir da participação dos alunos. Ao concluir, ajudá-los a perceber as expectativas com relação à mulher e o modo como esta responde/supera/transgride essas expectativas nas duas canções abordadas.

Canção 2

Desconstruindo Amélia

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

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

**Disfarça e segue em frente, todo dia, até cansar (uhu!)
E eis que de repente ela resolve então mudar
Vira a mesa, assume o jogo, faz questão de se cuidar (uhu!)
Nem serva, nem objeto, já não quer ser o outro, hoje ela é um também**

A despeito de tanto mestrado
Ganha menos que o namorado e não entende o porquê
Tem talento de equilibrista
Ela é muita, se você quer saber

Hoje aos 30 é melhor que aos 18
Nem Balzac poderia prever
Depois do lar, do trabalho e dos filhos
Ainda vai pra night ferver

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ygcrcRgVxMI&t=163s>. Acesso em: 09 jan. 2025.

1) O foco narrativo dessa música está em 1ª pessoa, ou seja, o eu lírico participa diretamente da canção, ou está em 3ª pessoa, fazendo referência a outro participante da música? Justifique com um trecho.

- 2) Qual estrofe dessa canção corrobora com a visão de mulher apresentada na música *Ai que saudades da Amélia*?
- 3) Qual a estrofe que rompe com a visão de mulher apresentada na música *Ai que saudades da Amélia*?
- 4) Explique o que você entendeu do seguinte trecho do refrão: “Nem serva, nem objeto, já não quer ser o outro, hoje ela é um também”.
- 5) O que a canção nos revela a respeito da desigualdade salarial entre homens e mulheres?
- 6) Por que a mulher precisa, ainda hoje em nossa sociedade, ter “talento de equilibrista” como diz na quarta estrofe da música?
- 7) Por que a letra da música diz, na quarta estrofe, “Ela é muita, se você quer saber”?
- 8) Por que a música se chama *Desconstruindo Amélia*?
- 9) Com base nas duas músicas: *Ai, que saudades da Amélia* (canção 1) e *Desconstruindo Amélia* (canção 2), preencha o quadro:

Características da mulher- canção 1	Características da mulher- canção 2

5.2 Segunda etapa: introdução

O objetivo dessa etapa, prevista para ser realizada em 2 aulas de 50 minutos, de preferência em aulas geminadas, é construir com os alunos o conceito de narrativas maravilhosas e fazer um primeiro contato com a obra - *Um espinho de marfim e outras histórias*.

Primeiro momento

Projetar as imagens abaixo e pedir aos alunos que, oralmente, identifiquem a que história cada imagem pertence:



a)



b)



c)



d)



e)



f)



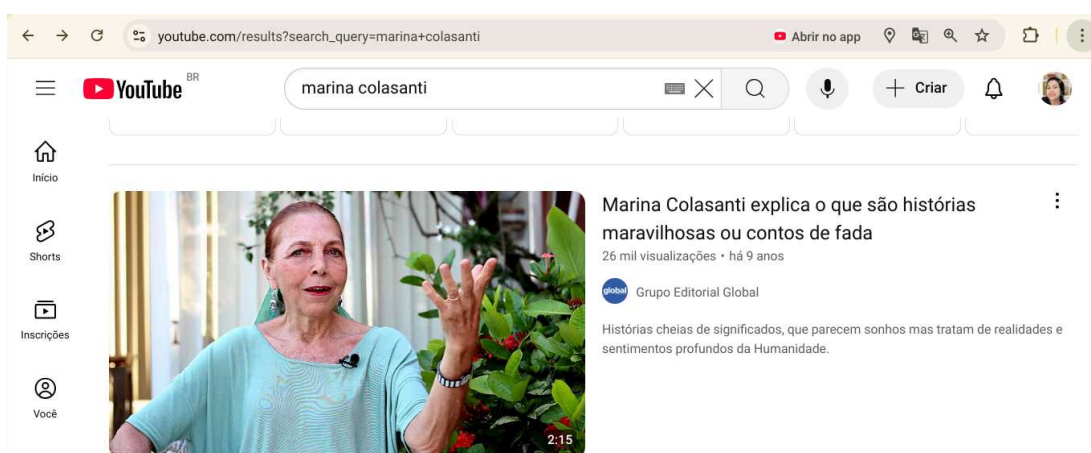
g)

Segundo momento

No caderno de leitura, os alunos responderão à seguinte pergunta: o que todas essas histórias têm em comum? Em seguida, eles vão compartilhar suas impressões e a professora ajudará na construção do conceito das narrativas maravilhosas.

Terceiro momento

Apresentar um pequeno vídeo que mostra a própria Marina Colasanti explicando o que é uma história maravilhosa:



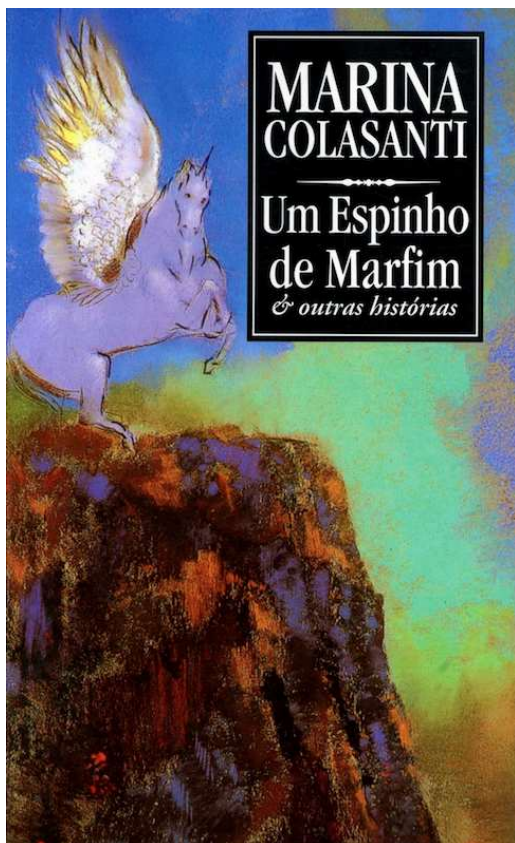
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gTcEjthGfoE>. Acesso em: 10 jan. 2025.

Após o vídeo, a professora promoverá uma discussão oral com os alunos a partir das seguintes questões que serão projetadas:

- Segundo Marina Colasanti, qual é uma das exigências das histórias maravilhosas?
- A que estão ligadas essas histórias? A que elas fazem referência?
- Que temática a autora diz gostar de abordar em seus contos?

Quarto momento

Apresentar aos alunos o livro físico *Um espinho de marfim e outras histórias* e realizar uma discussão oral a respeito dos elementos paratextuais:



1) O que a imagem da capa nos sugere?

2) A imagem da capa dialoga com o título do livro? De que modo?

3) Este livro não é um romance, mas sim uma coletânea de contos. Como entendemos essa diferença?

COLASANTI, Marina. **Um espinho de marfim e outras histórias**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

Explicar para os alunos que, ao longo da Intervenção, faremos a leitura de sete contos desse livro:

A moça tecelã
 Um espinho de marfim
 De água nem tão doce
 Porém igualmente
 Entre a espada e a rosa
 Para que ninguém a quisesse
 Debaxo da pele, a lua

5.3 Terceira etapa: leitura e interpretação

A terceira etapa dessa intervenção é dedicada à leitura de sete contos da obra *Um espinho de marfim e outras histórias* e sua primeira interpretação. A leitura será desenvolvida em sala de aula, com a intervenção da professora. Em alguns contos, se seguirá a metodologia da leitura protocolada, objetivando que os alunos criem e testem hipóteses a respeito da trama e dos personagens. Os alunos receberão cópias dos contos, que serão coladas nos cadernos de leitura. No final de cada conto, os alunos preencherão uma tabela, na qual sistematizarão os principais conflitos vivenciados pelas personagens femininas e as características que lhes permitiram solucionar (ou não) esses obstáculos. Essa é a parte mais extensa da intervenção, e está prevista para acontecer em 15 aulas de 50 minutos.

5.3.1 Conto 1: A moça tecelã

Duração: 02 aulas de 50 minutos

Primeiro momento:

Leitura protocolada do conto “A moça tecelã” (p.9-12). Escrever o título do conto no quadro e perguntar aos alunos oralmente: vocês sabem o que é um tear? Projetar a seguinte imagem:



Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-36-Tear-de-pente-para-producao-dos-tecidos_fig3_330938614. Acesso em: 10 jan. 2025.

Em seguida, perguntá-los: o que faz uma moça tecelã?

A professora realiza a leitura dos fragmentos e faz perguntas, que serão respondidas oralmente, para que os alunos elaborem hipóteses sobre o conto.

Fragmento 1:

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

COLASANTI, Marina. *Um espinho de marfim e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

- a) Até esse momento da narrativa, o que podemos saber sobre a personagem?
- b) Como é a relação dela com os elementos da natureza?

Fragmento 2:

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

COLASANTI, Marina. *Um espinho de marfim e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

- a) Como a moça fazia para alimentar-se?
- b) Como era a rotina da moça tecelã?
- c) O que dava sentido à vida dela?

Fragmento 3:

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto

barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida.

Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

COLASANTI, Marina. *Um espinho de marfim e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

- Por que a moça desejou ter um marido?
- Como o moço entrou na vida dela?
- Como a moça sonha que será sua vida com o marido?

Fragmento 4:

E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

— Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

COLASANTI, Marina. *Um espinho de marfim e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

- O homem tinha os mesmos sonhos que a mulher com relação à vida do casal? Com que sonhava ele?
- A rotina da mulher, na companhia do marido, mudou? Como ela ocupa seus dias agora?
- Esse novo ritmo de vida a faz mais feliz? Segundo o texto, como ela se sentia?

Fragmento 5:

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — ele disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu:

— Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.

COLASANTI, Marina. *Um espinho de marfim e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

- Qual o lugar que a mulher ocupa no palácio que ela acabou de criar?
- Como é a relação dessa mulher e desse homem?
- Por que a mulher deseja estar sozinha de novo?
- Como ela vai realizar esse desejo? Elabore hipóteses.

Fragmento 6:

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido, estranhando a cama dura, acordou e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

COLASANTI, Marina. *Um espinho de marfim e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

- A hipótese de algum de vocês se confirmou?
- O que vocês acharam da atitude da mulher ao destecer tudo o que tinha criado?
- Vocês acham que essa história pode acontecer na vida de mulheres reais? De que forma?

Segundo momento:

Os alunos responderão ao quadro abaixo, com dados do conto “A moça tecelã”, de forma escrita no caderno de leitura. Depois disso, compartilharão as respostas de forma oral em sala de aula.

Situação inicial da personagem feminina	Conflito	Resolução do conflito	Características/ atitudes da mulher necessárias à resolução

5.3.2 Conto 2: Um espinho de marfim

Duração: 2 aulas de 50 minutos

Primeiro momento:

Leitura protocolada do conto "Um espinho de marfim" (p. 39-41). A professora faz a leitura dos fragmentos e discute oralmente com os alunos sobre as questões:

Fragmento 01:

Amanhecia o sol e lá estava o unicórnio pastando no jardim da Princesa. Por entre flores olhava a janela do quarto onde ele vinha cumprimentar o dia. Depois esperava vê-la no balcão, e, quando o pezinho pequeno pisava no primeiro degrau da escadaria descendo ao jardim, fugia o unicórnio para o escuro da floresta.

Um dia, indo o Rei de manhã cedo visitar a filha em seus aposentos, viu o unicórnio na moita de lírios.

Quero esse animal para mim. E imediatamente ordenou a caçada.

COLASANTI, Marina. *Um espinho de marfim e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

- Esse texto apresenta características de um clássico conto de fadas? Quais?
- Quem são os personagens? O que sabemos de cada um deles?
- Vocês acham que o rei conseguirá capturar facilmente o unicórnio?

Fragmento 2:

Durante dias o Rei e seus cavaleiros caçaram o unicórnio nas florestas e nas campinas. Galopavam os cavalos, corriam os cães e, quando todos estavam certos de tê-lo encurralado, perdiam sua pista, confundindo-se no rastro.

Durante noites o rei e seus cavaleiros acamparam ao redor de fogueiras ouvindo no escuro o relincho cristalino do unicórnio.

Um dia, mais nada. Nenhuma pegada, nenhum sinal de sua presença. E silêncio nas noites.

Desapontado, o rei ordenou a volta ao castelo.

E logo ao chegar foi ao quarto da filha contar o acontecido. A princesa, penalizada com a derrota do pai, prometeu que dentro de três luas lhe daria o unicórnio de presente.

COLASANTI, Marina. *Um espinho de marfim e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

- a) Por que o rei e os súditos não conseguem capturar o unicórnio?
- b) O rei sabe o momento correto em que o unicórnio aparece? Quem tem esse conhecimento?
- c) Por que a princesa promete presentear o rei com o unicórnio?

Fragmento 3:

Durante três noites trançou com os fios de seus cabelos uma rede de ouro. De manhã vigiava a moita de lírios do jardim. E no nascer do quarto dia, quando o sol encheu com a primeira luz os cálices brancos, ela lançou a rede aprisionando o unicórnio.

Preso nas malhas de ouro, olhava o unicórnio aquela que mais amava, agora sua dona, e que dele nada sabia.

A princesa aproximou-se. Que animal era aquele de olhos tão mansos retido pela artimanha de suas tranças? Veludo do pelo, lacre dos cascos, e desabrochando no meio da testa, espinho de marfim, o chifre único que apontava ao céu.

Doce língua de unicórnio lambeu a mão que o retinha. A princesa estremeceu, afrouxou os laços da rede, o unicórnio ergueu-se nas patas finas.

COLASANTI, Marina. *Um espinho de marfim e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

- a) Que estratégia a princesa utilizou para capturar o unicórnio?
- b) Por que a princesa liberta o animal?

Fragmento 4:

Quanto tempo demorou a princesa para conhecer o unicórnio? Quantos dias foram precisos para amá-lo?

Na maré das horas banhavam-se de orvalho, corriam com as borboletas, cavalgavam abraçados. Ou apenas conversavam em silêncio de amor, ela na grama, ele deitado aos seus pés, esquecidos do prazo.

As três luas porém já se esgotavam. Na noite antes da data marcada o rei foi ao quarto da filha lembrar-lhe a promessa. Desconfiado, olhou nos cantos, farejou o ar. Mas o unicórnio que comia lírios tinha cheiro de flor, e escondido entre os vestidos da princesa confundia-se com os veludos, confundia-se com os perfumes.

Amanhã é o dia. Quero sua palavra comprida, disse o rei- virei buscar o unicórnio ao cair do sol.

Saído o rei, as lágrimas da princesa deslizaram no pelo do unicórnio. Era preciso obedecer ao pai, era preciso manter a promessa. Salvar o amor era preciso.

COLASANTI, Marina. *Um espinho de marfim e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

- a) Como era a relação entre o unicórnio e a princesa?
- b) Por que os dois se esqueciam do prazo marcado com o rei?

- c) A princesa se encontra em um grande conflito que pode ser resumido como obediência x amor. Comente.
- d) O que você faria se estivesse no lugar dela?
- d) O que o conflito, mencionado na questão c, nos revela sobre as condições de vida e de possibilidade de escolha (ou não escolha) das mulheres ao longo dos tempos e, ainda hoje, em alguns contextos?

Fragmento 5:

Sem saber o que fazer, a princesa pegou o alaúde, e a noite inteira cantou sua tristeza. A lua apagou-se. O sol mais uma vez encheu de luz as corolas. E como no primeiro dia em que haviam se encontrado a princesa aproximou-se do unicórnio. E como no segundo dia olhou-o procurando o fundo de seus olhos. E como no terceiro dia aproximou a cabeça do seu peito, com suave força, com força de amor empurrando, cravando o espinho de marfim no coração, enfim florido.

Quando o rei veio em cobrança da promessa, foi isso que o sol morrente lhe entregou, a rosa de sangue e um feixe de lírios.

COLASANTI, Marina. *Um espinho de marfim e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

- a) O que a princesa escolheu fazer para sair do dilema em que se encontrava?
- b) O que o conto nos revela sobre as possibilidades de a mulher ir contra as ordens estabelecidas pelo sistema patriarcal (simbolizado aqui na figura do pai)?

Segundo momento:

Ao fim da leitura protocolada e após responder oralmente às questões acima propostas, os alunos darão uma resposta escrita, no caderno de leitura, às seguintes perguntas:

1. O que seria esse espinho de marfim que dá título ao conto e ao livro?
2. Por que é importante destacar essa parte específica (espinho de marfim) do corpo do unicórnio?
3. Que outro título você daria a esse conto?

Terceiro momento:

Os alunos responderão ao quadro abaixo, com dados do conto “Um espinho de marfim”, de forma escrita no caderno de leitura. Depois disso, compartilharão as respostas de forma oral em sala de aula.

Situação inicial da personagem feminina	Conflito	Resolução do conflito	Características/ atitudes da mulher necessárias à resolução

5.3.3 Conto 3: De água nem tão doce

Duração: 2 aulas de 50 minutos

Primeiro momento:

A professora lerá em voz alta o conto “De água nem tão doce” na íntegra (p. 42-43).

Criava uma sereia na banheira. Trabalho, não dava nenhum, só a aquisição dos peixes com que se alimentava. Mansa desde pequena, quando colhida em rede de camarão, já estava treinada para o cotidiano da vida entre azulejos. Cantava. Melopéias, a princípio. Que aos poucos, por influência do rádio que ele ouvia na sala, foi trocando por músicas de Roberto Carlos. Baixinho, porém, para não incomodar os vizinhos. Assim se ocupava. E com os cabelos, agora pálido ouro, que trançava e destrançava sem fim. “Sempre achei que sereia era loura”, dissera ele um dia trazendo tinta e água oxigenada. E ela, sem sequer despedir-se dos negros cachos no reflexo da água da banheira, começara dócil a passar o pincel. Só uma vez, nos anos todos em que viveram juntos, ele a levou até a praia. De carro, as escamas da cauda escondidas debaixo de uma manta, no pescoço a coleira que havia comprado para prevenir um recrudescer do instinto. Baixou um pouco o vidro, que entrasse ar de maresia. Mas ela nem tentou fugir. Ligou o rádio, e ficou olhando as ondas, enquanto flocos de espuma caíam dos seus olhos.

COLASANTI, Marina. *Um espinho de marfim e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

Após a leitura, os alunos responderão de forma escrita no caderno de leitura às seguintes questões. Em seguida, as respostas serão compartilhadas de forma oral:

- a) Quem são os personagens do conto?
- b) Por que o homem mantinha a sereia em uma banheira?
- c) Qual era o único trabalho que o homem tinha com ela?
- d) Quais são as transformações que ocorrem na vida da sereia para agradar a seu dono?
- e) Quais são as características psicológicas mais marcantes dos personagens: como era esse homem e como era a sereia?
- d) Se pensarmos no mundo real: o que significa a manta que esconde as escamas da cauda da sereia e a coleira em seu pescoço para poder ir à praia?

- e) Qual o sentido da metáfora contida em “já estava treinada para o cotidiano da vida entre azulejos”?
- f) Por que o conto se chama “De água nem tão doce” ?
- g) Que relação (ou relações) de nosso mundo real podemos identificar por trás da metáfora desta sereia domesticada? Quem seria ela e o que limita seu espaço vital?

Segundo momento:

Os alunos responderão ao quadro abaixo, com dados do conto “De água nem tão doce”, de forma escrita no caderno de leitura. Depois disso, compartilharão as respostas de forma oral em sala de aula.

Situação inicial da personagem feminina	Conflito	Resolução do conflito	Características/ atitudes da mulher necessárias à resolução

Terceiro momento:

Após compartilharem as respostas do quadro acima, os alunos responderão de forma escrita no caderno de leitura às seguintes perguntas:

- a) Nesse conto há uma resolução para o conflito? Por quê?
- b) Que característica/atitude teria sido necessária para que a mulher rompesse com a dominação que lhe era imposta? Por que lhe falta essa característica?

5.3.4 Conto 4: Porém igualmente

Duração: 2 aulas de 50 minutos.

Primeiro momento:

A professora faz a leitura do conto “Porém igualmente” (p. 44), na íntegra, em voz alta.

É uma santa. Diziam os vizinhos. E D. Eulália apanhando.
 É um anjo. Diziam os parentes. E D. Eulália sangrando.
 Porém igualmente se surpreenderam na noite em que, mais bêbado que de costume, o marido, depois de surrá-la, jogou-a pela janela, e D. Eulália rompeu em asas o voo de sua trajetória.

COLASANTI, Marina. *Um espinho de marfim e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

Ao terminar a leitura, os alunos responderão de forma oral às seguintes questões:

- Quem são os personagens desse conto?
- Por que os vizinhos classificam D.Eulália de “santa”?
- Por que os parentes a consideram “um anjo”?
- Por que vizinhos e parentes nada fazem para encorajar Eulália a romper com a situação da qual era vítima?
- Qual é o tema deste conto?
- Segundo o conto, o que se espera de uma esposa “santa”?

Segundo momento:

Os alunos responderão ao quadro abaixo, com dados do conto “Porém igualmente”, de forma escrita no caderno de leitura. Depois disso, compartilharão as respostas de forma oral em sala de aula.

Situação inicial da personagem feminina	Conflito	Resolução do conflito	Características/ atitudes da mulher necessárias à resolução

Terceiro momento:

Fazer as seguintes perguntas, para que os alunos respondam de forma oral:

- A personagem feminina, nesse conto, resolve o conflito? Por quê?
- Por que o conto se chama “Porém, igualmente”?
- Esse título permite ao leitor criar predições a respeito do enredo ou dos personagens do conto? Por que isso acontece?

5.3.5 Conto 5: Entre a espada e a rosa

Duração: 03 aulas de 50 minutos

Primeiro momento:

Dividir o conto “Entre a espada e a rosa” (p.54-59) em fragmentos e fazer a leitura protocolada, realizando pausas para a geração de predições sobre o texto. Em cada fragmento, discutir oralmente as questões com os alunos:

Fragmento 1:

Qual é a hora de casar, senão aquela em que o coração diz "quero"? A hora que o pai escolhe. Isso descobriu a Princesa na tarde em que o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscá-la.

De volta ao quarto, a Princesa chorou mais lágrimas do que acreditava ter para chorar. Embotada na cama, aos soluços, implorou ao seu corpo, a sua mente, que lhe fizesse achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada, adormeceu.

COLASANTI, Marina. *Um espinho de marfim e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

- a) Quem escolhe o momento ideal para a princesa casar-se?
- b) Por que o pai desejava casá-la com o chefe do povo do norte?
- c) Os gostos da princesa e suas impressões a respeito do noivo são levados em conta? Por quê? O que é mais importante que isso?
- c) O que a princesa poderá fazer para evitar o casamento não desejado por ela?

Fragmento 2:

E na noite sua mente ordenou, e no escuro seu corpo ficou. E ao acordar de manhã, os olhos ainda ardendo de tanto chorar, a Princesa percebeu que algo estranho se passava. Com quanto medo correu ao espelho! Com quanto espanto viu cachos ruivos rodeando-lhe o queixo! Não podia acreditar, mas era verdade. Em seu rosto, uma barba havia crescido.

Passou os dedos lentamente entre os fios sedosos. E já estendia a mão procurando a tesoura, quando afinal compreendeu. Aquela era a sua resposta. Podia vir o noivo buscá-la. Podia vir com seus soldados, suas ovelhas e suas moedas. Mas, quando a visse, não mais a quereria. Nem ele nem qualquer outro escolhido pelo Rei.

COLASANTI, Marina. *Um espinho de marfim e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

- a) Qual das hipóteses de vocês se confirmou com relação ao que a princesa faria para evitar o casamento indesejado?
- b) Por que nenhum príncipe aceitaria a princesa com aquela barba?
- c) Qual vocês acham que será a reação do rei ao ver a princesa barbada?

Fragmento 3:

Salva a filha, perdia-se porém a aliança do pai. Que tomado de horror e fúria diante da jovem barbada, e alegando a vergonha que cairia sobre seu reino diante de tal estranheza, ordenou-lhe abandonar o palácio imediatamente.

A Princesa fez uma trouxa pequena com suas jóias, escolheu um vestido de veludo cor de sangue. E, sem despedidas, atravessou a ponte levadiça, passando para o outro lado do fosso. Atrás ficava tudo o que havia sido seu, adiante estava aquilo que não conhecia.

Na primeira aldeia aonde chegou, depois de muito caminhar, ofereceu-se de casa em casa para fazer serviços de mulher. Porém ninguém quis aceitá-la porque, com aquela barba, parecia-lhes evidente que fosse homem.

Na segunda aldeia, esperando ter mais sorte, ofereceu-se para fazer serviços de homem. E novamente ninguém quis aceitá-la porque, com aquele corpo, tinham certeza de que era mulher.

Cansada mas ainda esperançosa, ao ver de longe as casas da terceira aldeia, a Princesa pediu uma faca emprestada a um pastor, e raspou a barba. Porém, antes mesmo de chegar, a barba havia crescido outra vez, mais cacheada, brilhante e rubra do que antes.

COLASANTI, Marina. *Um espinho de marfim e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

- a) Como podemos nomear a atitude do rei para com a princesa?
- b) Por que a princesa não é aceita em empregos para mulheres nem em empregos para homens?
- c) O que pode fazer agora a princesa?

Fragmento 4:

Então, sem mais nada pedir, a Princesa vendeu suas jóias para um armeiro, em troca de uma couraça, uma espada e um elmo. E, tirando do dedo o anel que havia sido de sua mãe, vendeu-o para um mercador, em troca de um cavalo.

Agora, debaixo da couraça, ninguém veria seu corpo, debaixo do elmo, ninguém veria sua barba. Montada a cavalo, espada em punho, não seria mais homem, nem mulher. Seria guerreiro.

E guerreiro valente tornou-se, à medida que servia aos Senhores dos castelos e aprendia a manejar as armas. Em breve, não havia quem a superasse nos torneios, nem a vencesse nas batalhas. A fama da sua coragem espalhava-se por toda parte e a precedia. Já ninguém recusava seus serviços. A couraça falava mais que o nome.

Pouco se demorava em cada lugar. Lutava cumprindo seu trato e seu dever, batia-se com lealdade pelo Senhor. Porém suas vitórias atraíam os olhares da corte, e cedo os murmúrios começavam a percorrer os corredores. Quem era aquele cavaleiro, ousado e gentil, que nunca tirava os trajes de batalha? Por que não participava das festas, nem cantava para as damas? Quando as perguntas se

faziam em voz alta, ela sabia que era chegada a hora de partir. E ao amanhecer montava seu cavalo, deixava o castelo, sem romper o mistério com que havia chegado.

Somente sozinha, cavalgando no campo, ousava levantar a viseira para que o vento lhe refrescasse o rosto acariciando os cachos rubros. Mas tornava a baixá-la, tão logo via tremular na distância as bandeiras de algum torreão.

Assim, de castelo em castelo, havia chegado àquele governado por um jovem Rei. E fazia algum tempo que ali estava.

Desde o dia em que a vira, parada diante do grande portão, cabeça erguida, oferecendo sua espada, ele havia demonstrado preferi-la aos outros guerreiros. Era a seu lado que a queria nas batalhas, era ela que chamava para os exercícios na sala de armas, era ela sua companhia preferida, seu melhor conselheiro. Com o tempo, mais de uma vez, um havia salvo a vida do outro. E parecia natural, como o fluir dos dias, que suas vidas transcorressem juntas.

Companheiro nas lutas e nas caçadas, inquietava-se porém o Rei vendo que seu amigo mais fiel jamais tirava o elmo. E mais ainda inquietava-se, ao sentir crescer dentro de si um sentimento novo, diferente de todos, devoção mais funda por aquele amigo do que um homem sente por um homem. Pois não podia saber que à noite, trancado o quarto, a princesa encostava seu escudo na parede, vestia o vestido de veludo vermelho, soltava os cabelos, e diante do seu reflexo no metal polido, suspirava longamente pensando nele.

Muitos dias se passaram em que, tentando fugir do que sentia, o Rei evitava vê-la. E outros tantos em que, percebendo que isso não a afastava da sua lembrança, mandava chamá-la, para arrepender-se em seguida e pedia-lhe que se fosse.

Por fim, como nada disso acalmasse seu tormento, ordenou que viesse ter com ele. E, em voz áspera, lhe disse que há muito tempo tolerava ter a seu lado um cavaleiro de rosto sempre encoberto. Mas que não podia mais confiar em alguém que se escondia atrás do ferro. Tirasse o elmo, mostrasse o rosto. Ou teria cinco dias para deixar o castelo.

Sem resposta, ou gesto, a Princesa deixou o salão, refugiando-se no seu quarto. Nunca o Rei poderia amá-la, com sua barba ruiva. Nem mais a queria como guerreiro, com seu corpo de mulher. Chorou todas as lágrimas que ainda tinha para chorar. Dobrada sobre si mesma, aos soluços, implorou ao seu corpo que lhe desse uma solução. Afinal, esgotada, adormeceu.

COLASANTI, Marina. *Um espinho de marfim e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

- a) Qual a solução encontrada pela princesa para conseguir ser aceita em algum trabalho?
- b) Por que ela precisa peregrinar de castelo em castelo?
- c) Podemos dizer que mesmo nas vestes de um guerreiro famoso, a princesa continua sendo mulher. Qual trecho do conto exemplifica isso?
- d) O que vocês acham da atitude do rei ao obrigar a princesa a mostrar o rosto?

e) O que a princesa provavelmente vai fazer agora?

Fragmento 5:

E na noite sua mente ordenou, e no escuro seu corpo brotou. E ao acordar de manhã, com os olhos inchados de tanto chorar, a Princesa percebeu que algo estranho se passava. Não ousou levar as mãos ao rosto. Com medo, quanto medo! Aproximou-se do escudo polido, procurou seu reflexo. E com espanto, quanto espanto! Viu que, sim, a barba havia desaparecido. Mas em seu lugar, rubras como os cachos, rosas lhe rodeavam o queixo.

Naquele dia não ousou sair do quarto, para não ser denunciada pelo perfume, tão intenso, que ela própria sentia-se embriagar de primavera. E perguntava-se de que adiantava ter trocado a barba por flores, quando, olhando no escudo com atenção, pareceu-lhe que algumas rosas perdiam o viço vermelho, fazendo-se mais escuras que o vinho. De fato, ao amanhecer, havia pétalas no seu travesseiro.

Uma após a outra, as rosas murcharam, despetalando-se lentamente. Sem que nenhum botão viesse substituir as flores que se iam. Aos poucos, a rósea pele aparecia. Até que não houve mais flor alguma. Só um delicado rosto de mulher.

Era chegada o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E, arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo.

COLASANTI, Marina. *Um espinho de marfim e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

- As transformações no corpo da princesa aconteciam de fora para dentro ou de dentro para fora? Explique.
- O que simboliza, nesse conto, a espada e a rosa?
- Podemos dizer que essa é uma história de amor? Comente.
- O que vocês imaginam que poderia acontecer depois do parágrafo final?

Segundo momento:

Os alunos responderão ao quadro abaixo, com dados do conto “Entre a espada e a rosa” de forma escrita no caderno de leitura. Depois disso, compartilharão as respostas de forma oral em sala de aula.

Situação inicial da personagem feminina	Conflito	Resolução do conflito	Características/ atitudes da mulher necessárias à resolução

5.3.6 Conto 6: Para que ninguém a quisesse

Duração: 02 aulas de 50 minutos.

Primeiro momento:

A professora lê o conto “Para que ninguém a quisesse” na íntegra (p. 88-89).

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

Agora podia viver descansado. Ninguém a olhava duas vezes, homem nenhum se interessava por ela. Esquiva como um gato, não mais atravessava praças. E evitava sair.

Tão esquiva se fez, que ele foi deixando de ocupar-se dela, permitindo que fluísse em silêncio pelos cômodos, mimetizada com os móveis e as sombras.

Uma fina saudade, porém, começou a alinhar-se em seus dias. Não saudade da mulher. Mas do desejo inflamado que tivera por ela.

Então lhe trouxe um batom. No outro dia um corte de seda. À noite tirou do bolso uma rosa de cetim para enfeitar-lhe o que restava dos cabelos.

Mas ela tinha desaprendido a gostar dessas coisas, nem pensava mais em lhe agradar. Largou o tecido numa gaveta, esqueceu o batom. E continuou andando pela casa de vestido de chita, enquanto a rosa desbotava sobre a cômoda.

COLASANTI, Marina. *Um espinho de marfim e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

Escrever no quadro as seguintes perguntas para que os alunos respondam por escrito no caderno de leitura:

- Quem são os personagens do conto? Quais são suas características psicológicas?
- Que atitudes toma o marido com a intenção de evitar que outros homens olhassem para sua esposa?
- Em algum momento do conto, o marido se arrepende de suas atitudes para com a esposa? Por quê?
- Que transformações aconteceram na vida daquela mulher a partir das proibições impostas pelo marido?
- Você acha que a realidade apresentada no conto está presente apenas na ficção ou ela também é comum na nossa sociedade? Comente.

Segundo momento:

Os alunos responderão ao quadro abaixo, com dados do conto “Para que ninguém a quisesse” de forma escrita no caderno de leitura. Depois disso, compartilharão as respostas de forma oral em sala de aula.

Situação inicial da personagem feminina	Conflito	Resolução do conflito	Características/ atitudes da mulher necessárias à resolução

Terceiro momento:

Após o compartilhamento das respostas do quadro anterior, realizar uma discussão oral com os alunos sobre a questão: De que forma a personagem feminina, nesse conto, resolve o conflito?

5.3.7 Conto 7: Debaixo da pele, a lua

Duração: 2 aulas de 50 minutos.

Primeiro momento:

Leitura protocolada do conto “Debaixo da pele, a lua” (p.159-162). A professora faz a leitura dos fragmentos, parando para que os alunos respondam oralmente às questões:

Fragmento 01:

Chegado o tempo, uma moça se fez mulher. Mulher não como as outras, porém. Tão clara a sua pele! E por baixo dessa pele, vinda da própria carne, uma luminosidade que afluía em certos dias, e nos seguintes se intensificava, dia a dia, luz a luz, até alcançar o esplendor de tantas chamas frias, de tantas imóveis estrelas. Então os cabelos da mulher se faziam mais cheios, leite gotejava dos seus seios, e as bacias e as tinas da sua casa transbordavam.

Aquela mulher tinha a lua debaixo da pele.

COLASANTI, Marina. *Um espinho de marfim e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

- O conto começa afirmando “Chegado o tempo, uma moça se fez mulher. Mulher não como as outras, porém”. O que aquela mulher tinha de especial?
- Vocês acham que ter a lua debaixo da pele trará vantagens ou desvantagens à nossa personagem?

Fragmento 02:

E estando uma tarde à porta da sua casa, quando o sol já se punha, foi vista pelo homem mais rico da região, que ia passando a cavalo.

Nunca ele havia encontrado uma mulher como aquela, mais semelhante às pérolas do que às outras mulheres. Imediatamente, a quis em casamento.

Na escuridão do quarto nupcial, porém, surpreendeu-se o homem percebendo que a pele da esposa não era tomada pelas sombras mas, ao contrário, destacava-se ainda mais pálida do que ele a havia visto àquela tarde. E com o passar das noites sua surpresa tornou-se espanto, enquanto a mulher se fazia mais e mais clara, iluminando a princípio as superfícies próximas, e logo derramando sua luminosidade de prata em todo o quarto.

“Essa mulher”, pensou o homem cheio de desconfiança, “vai acabar brilhando mais com sua luz do que eu com meu dinheiro”.

Sem demora, alegando que ela só luzia para impedi-lo de dormir e que o levaria à morte, desfez o casamento.

COLASANTI, Marina. *Um espinho de marfim e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

- Foi perguntado à mulher se ela queria se casar com o homem rico? Como aconteceu esse casamento?
- Por que o homem rico desfaz o casamento com a mulher que tinha a lua debaixo da pele?
- “Essa mulher, pensou o homem cheio de desconfiança, vai acabar brilhando mais com sua luz do que eu com meu dinheiro”. Esse temor do homem rico é algo apenas da ficção ou podemos encontrá-lo em nossa realidade? Explique.

Fragmento 03:

De novo em casa, a mulher que tinha a lua debaixo da pele iluminou sua solidão durante algum tempo. Mas não tardou muito para que a luz percorresse em direção oposta os mesmos caminhos que a haviam trazido, recolhendo-se à escuridão do corpo, e deixando a mulher apagada e pronta para longos sonos.

Cedo passou seu tempo de repouso. E uma noite, prudentemente fechadas as janelas para que sua plena luz não perturbasse as trevas alheias, foi vista por um ladrão que passava rente ao muro.

Era uma fresta apenas, que deixava vazar a luz por entre os postigos. Mas bastou a lâmina daquele raio para chamar a atenção do ladrão. Aproximou-se sorrateiro, espiou para dentro. E lá estava a mulher, luzindo.

“Que belo dinheiro posso tirar dela exibindo-a nas feiras!”, pensou faiscando seu olhar de gato.

COLASANTI, Marina. *Um espinho de marfim e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

- Por que a luz da mulher é intermitente, ou seja, brilha por um período e se apaga em outro?
- O ladrão enxergou a mulher como pessoa? Justifique.

Fragmento 04:

Esperou até que se deitasse, que estivesse bem dormida. Então forçou um trinco, abriu um batente, entrou com passos leves e, atirando em cima dela uma capa preta, carregou-a na escuridão.

Morava em uma cabana longe dali. Chegando, prendeu a mulher ao pé da mesa com uma corrente, atirou-se na cama e começou a roncar. Roncou o que restava da noite, roncou todo o dia seguinte. Só acordou ao anoitecer, hora de ladrão trabalhar. E saiu, não sem antes avisar à mulher que quando tivesse roubado dinheiro suficiente para comprar um cavalo, uma carroça e algumas roupas vistosas iria exibí-la nas feiras.

Voltou de manhã com os bolsos cheios e alguma comida. Sem dizer palavra, pôs-se a roncar. E o mesmo aconteceu nos dias seguintes. Desse modo, dormindo com o sol e saindo ao escurecer, o ladrão não percebeu que a luz da mulher perdia pouco a pouco a intensidade que haveria de fazê-lo rico. E na noite em que, afinal, tendo juntado o dinheiro necessário, resolveu ficar em casa, deparou-se com uma mulher igual a qualquer outra, sem o mínimo brilho, apenas mais pálida que as demais. Na feira, quem ia pagar para ver uma mulher apenas pálida?

Furioso, soltou a corrente e empurrou sua prisioneira porta afora.

COLASANTI, Marina. *Um espinho de marfim e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

- a) Como era a relação da mulher que tinha a lua debaixo da pele com o ladrão?
- b) Por que o ladrão não percebeu que a luz da mulher estava se apagando?
- c) Por que o ladrão liberta a mulher?

Fragmento 05:

De novo em casa, a mulher que tinha a lua debaixo da pele. Apagada e sonolenta. Mas não por muito tempo.

Dessa vez, quando as tinas começaram a transbordar e a cabeleira derramou-se cheia, ela nem esperou o pôr-do-sol. Trancou bem a porta, fechou bem fechados os postigos das janelas, vedou cada frincha. Que ninguém a visse!

Não sabia que no alto, entre as telhas, a luz escapava denunciando-a.

Só havia sono ao redor, quando alguém bateu à porta.

Levantou-se a mulher, cautelosa. Abriu uma fresta.

À sua frente, um cavalo negro. E no alto da sela, envolta em um manto tão escuro que mal se lhe distinguiam os contornos, uma dama.

Antes mesmo que a mulher avançasse no umbral, sua pele estremeceu por sobre a lua, sua luminosidade ondejou como reflexo de lago. E ela soube quem tinha vindo buscá-la.

O cavalo sacudiu a crina, impaciente. A dama debruçou-se, chamando-a. Sem voltar-se para olhar sua casa, a mulher estendeu a mão, e montou no cavalo da Noite.

COLASANTI, Marina. *Um espinho de marfim e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

- a) Por que a mulher não queria ser vista por ninguém?

- b) Apesar de suas precauções, a mulher que tinha a lua debaixo da pele atrai um novo personagem. O que ele tem de diferente com relação aos outros dois admiradores?
- c) Em sua opinião, quem é a dama no cavalo negro que aparece chamando a mulher?

Segundo momento:

Os alunos responderão ao quadro abaixo, com dados do conto “Debaixo da pele, a lua”, de forma escrita no caderno de leitura. Depois disso, compartilharão as respostas de forma oral em sala de aula.

Situação inicial da personagem feminina	Conflito	Resolução do conflito	Características/ atitudes da mulher necessárias à resolução

5.4 Quarta etapa: segunda interpretação

O objetivo dessa etapa, que tem uma duração prevista de 02 aulas de 50 minutos, é levar os alunos a lançarem um novo olhar sobre os contos, a partir das tabelas com as características das personagens femininas.

Atividade

Os alunos serão motivados a voltar às tabelas, preenchidas no momento da leitura e interpretação de cada conto, e compará-las, observando os principais conflitos vivenciados pelas personagens femininas e as características e atitudes dessas personagens responsáveis pela sua superação. A professora ajudará os alunos a observarem a recorrência dos conflitos e das atitudes.

Em seguida, em grupos, os alunos vão escolher um dos contos nos quais os conflitos das personagens femininas não têm uma resolução (“De água nem tão doce”, “Porém igualmente” e “Para que ninguém a quisesse”) e deverão escrever um novo desfecho, no qual, a partir da perspectiva feminista, a mulher em questão consiga romper com a situação da qual é vítima. Ao terminar a escrita, os desfechos serão compartilhados de forma oral em sala de aula.

5.5 Quinta etapa: contextualização

Essa etapa, prevista para acontecer em 02 aulas de 50 minutos, preferencialmente em aulas geminadas, tem o objetivo de realizar uma contextualização temática dos contos estudados. Pretende-se ajudar os estudantes a pensar a respeito do feminismo, conceito que tem perpassado as atividades realizadas nessa proposta.

Atividade

Realizar com os alunos uma roda de conversa com o objetivo de discutir o entendimento que temos do que significa feminismo. Os alunos e a professora estarão sentados em círculo. No meio deste, estarão dois cartazes: um intitulado “Condiz com o feminismo” e outro intitulado “Não condiz com o feminismo”. A professora distribuirá entre os alunos, de forma aleatória, fichas com as frases mencionadas a seguir. Os alunos deverão colar a frase em um dos dois cartazes e justificar sua escolha. A professora contribuirá com as discussões, zelando pelo respeito às opiniões divergentes e ampliando as perspectivas dos alunos com relação ao tema em estudo.

1. Feminismo é o contrário de machismo.
2. Para o feminismo, nem homem nem mulher são superiores.
3. Feministas lutam contra a situação de opressão que rotula as mulheres de "sexo frágil".
4. Feministas não são femininas.
5. A equidade de gênero se encontra nos objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU.
6. Feministas são de esquerda.
7. O movimento feminista defende que as mulheres tenham liberdade sobre seu próprio corpo.
8. O feminismo ignora as diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres.
9. Feminismo tem a ver com liberdade de escolhas.
10. Feminismo é um movimento social que luta por igualdade entre homens e mulheres.

11. Feministas defendem a legalização do aborto.
12. As mulheres não precisam do feminismo ou não precisam mais.
13. Feministas odeiam homens.
14. Uma das bandeiras mais importantes do feminismo é o fim da violência contra a mulher.
15. Feministas não se depilam.
16. O feminismo encoraja homens e mulheres a romper com os estereótipos de gênero que lhes foram impostos ao longo da história.

Vale salientar que o exercício acima tem um propósito avaliativo, uma vez que poderemos verificar se os alunos compreenderam o que é feminismo, através das atividades de leitura e de interpretação dos contos de Marina Colasanti, realizadas ao longo da intervenção. Durante a atividade, a professora observará o envolvimento dos alunos nas discussões, a escuta atenta aos colegas, a capacidade de argumentar com respeito e a disposição para considerar diferentes pontos de vista.

A proposta não terá caráter avaliativo com atribuição de nota, mas será considerada como parte do processo formativo dos alunos. As discussões que serão realizadas em torno das frases mencionadas não tencionam esgotar o tema, mas avaliar se os alunos estão habilitados a enxergar algumas nuances inerentes a esse tema e refutar os estereótipos reducionistas ligados a ele. Ao final da atividade, os cartazes serão expostos na sala de aula e poderão contribuir para a realização da próxima proposta.

5.6 Sexta etapa: expansão

O objetivo dessa etapa, que tem uma duração prevista de 02 aulas de 50 minutos, é possibilitar um diálogo entre a obra estudada e letras de músicas contemporâneas, levando os alunos relacionar o feminismo com textos comuns em suas vivências.

Atividade 01:

Essa atividade será realizada em casa. Em grupos, os alunos deverão escolher uma música cuja letra contribua para reforçar estereótipos machistas, na qual esteja implícita ou explícita a ideia de que a mulher é inferior ao homem. Feita a escolha,

os alunos deverão criar uma paródia⁷ desta música, trazendo elementos do feminismo, a partir do que foi estudado com os contos de Marina Colasanti.

Para auxiliar em sua produção, os estudantes receberão uma cópia do seguinte *checklist*:

Espera-se que nessa atividade, você:

- Identifique estereótipos machistas presentes na música escolhida.
- Consiga transmitir de forma evidente uma crítica a esses estereótipos e ao machismo presentes na música original.
- Adapte a letra de forma criativa e inovadora.
- Evite em sua paródia o uso de linguagem ofensiva ou desrespeitosa, promovendo uma reflexão construtiva.
- Demonstre compreensão do conceito de feminismo e dos estereótipos de gênero.
- Faça um bom uso da linguagem, das rimas e do ritmo.
- Apresente a paródia de forma envolvente, demonstrando empenho e compreensão do conteúdo.

Atividade 02:

Os alunos apresentarão a paródia em sala de aula.

⁷ Esse gênero - paródia - foi ensinado aos alunos pela docente no decorrer do 1º bimestre, constando no Currículo Referencial de Muriaé MG para o 9º ano do Ensino Fundamental, a partir da habilidade EF89LP36X da BNCC: “Após o trabalho com os gêneros paródia, paráfrase, música e poema, solicitar a produção da paródia de uma música ou poema [...] Destacar que a paródia é uma releitura crítica do texto original”. Disponível em: <https://curriculo.digiescola.muriae.mg.gov.br/anosfinais/>. Acesso em: 09 jul. 2025.

6 ANÁLISE DA APLICAÇÃO INTERVENTIVA

Nossa atividade de intervenção foi realizada, conforme já explicitado na Metodologia, na turma 9º ano B da Escola Municipal Elza Rogério, situada na cidade de Muriaé, MG, entre os meses de agosto a dezembro de 2025. No total, foram realizadas 25 aulas. De modo geral, dedicamos duas aulas semanais à intervenção.

Devo confessar que, a princípio, me senti deveras temerosa e preocupada com relação à turma na qual iria aplicar a atividade. Como já mencionado anteriormente, o trabalho foi idealizado para outra turma de 9º ano e em outra escola. Questões de ordem pessoal, entretanto, exigiram essa mudança. Tive medo de que os alunos não aceitassem participar do projeto, ou não se engajassem suficientemente nas atividades. Eu sabia que se tratava de uma turma agitada e um pouco indisciplinada. Cheguei a considerar a possibilidade de não lograr êxito na condução de um projeto de letramento literário junto àquele grupo de alunos. Embora um pouco desmotivada por esses temores, organizei os diários de leitura e me dispus a apresentar-lhes o projeto.

Figura 1: Capas dos diários de leitura



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Figura 2: Apresentação do projeto para os alunos

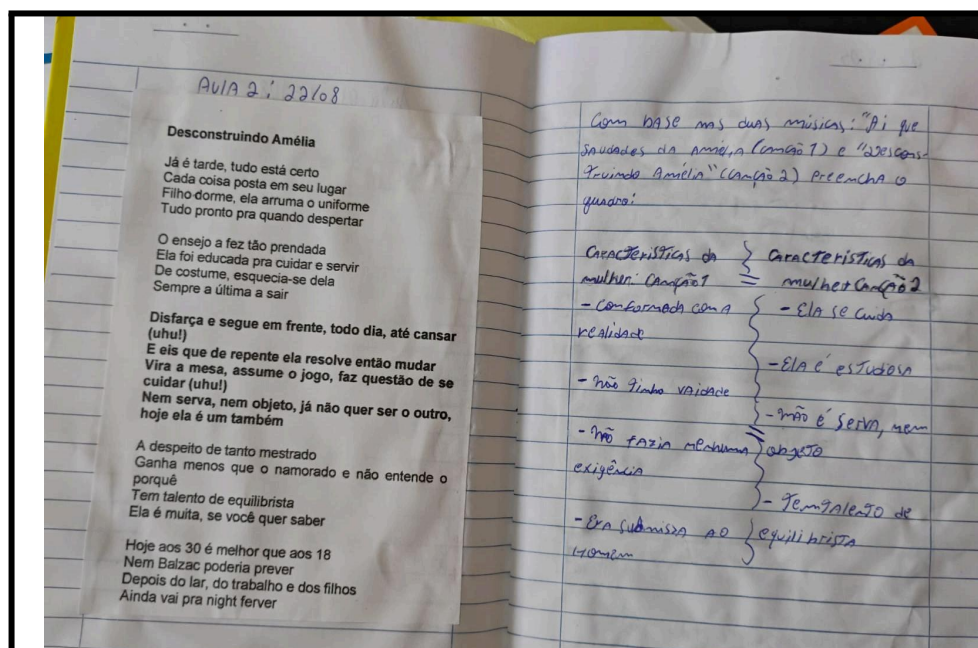


Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Surpreendi-me, no entanto, com o interesse apresentado pelos alunos desde o primeiro momento da intervenção. Ficaram muito empolgados por verem seus nomes nas capas dos diários e se dispuseram a participar ativamente. Durante a etapa da Motivação, quando foi feito um trabalho com duas músicas brasileiras *Ai que saudades da Amélia* e *Desconstruindo Amélia*, percebemos bastante interesse dos alunos. Manifestaram apreço pelos ritmos das músicas, até então desconhecidos por eles, e demonstraram habilidade em identificar, de maneira precisa, tanto as marcas de machismo presentes na primeira canção quanto o movimento, observado na segunda, de uma figura feminina que busca romper com a subalternidade a ela imposta pelos padrões sociais vigentes.

Os estudantes ressaltaram que houve uma grande mudança com relação ao perfil de mulher apresentado pela música *Ai que saudades da Amélia*, isto é, submissa, passiva e situada sempre “à sombra de um homem” e o perfil atual. Observaram, ainda, que persistem determinadas características de opressão nas atitudes de alguns homens, especialmente aqueles que não admitem que suas esposas desenvolvam uma vida profissional ou expressem sua vaidade.

Figura 3: Análise comparativa das letras das músicas. Caderno do aluno A



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Na etapa introdutória, a atividade de identificação dos contos a partir de desenhos sugestivos mostrou-se bastante dinâmica e envolvente. Os alunos, inclusive, promoveram entre si uma pequena competição para verificar quantas das histórias cada um reconhecia. Identificaram, de imediato, que todas as narrativas apresentavam elementos ficcionais e mágicos como traços comuns. Em seguida, foi-lhes apresentado o conceito de “narrativa maravilhosa”, por meio de um vídeo da autora Marina Colasanti. Nas aulas posteriores, observamos que os estudantes retomavam com frequência esse conceito, demonstrando apropriação do conteúdo. Em várias ocasiões, quando algum colega questionava determinado aspecto sobrenatural do enredo em leitura, outro prontamente observava: “mas, no conto maravilhoso, isso pode acontecer”.

A observação do funcionamento da intervenção mostrou-se bastante alentadora. Se o início das atividades foi marcado por certos temores, conforme avançamos, fui recuperando a motivação, por constatar que o projeto não só agradava os alunos, como também tinha uma força de transformação na vida deles.

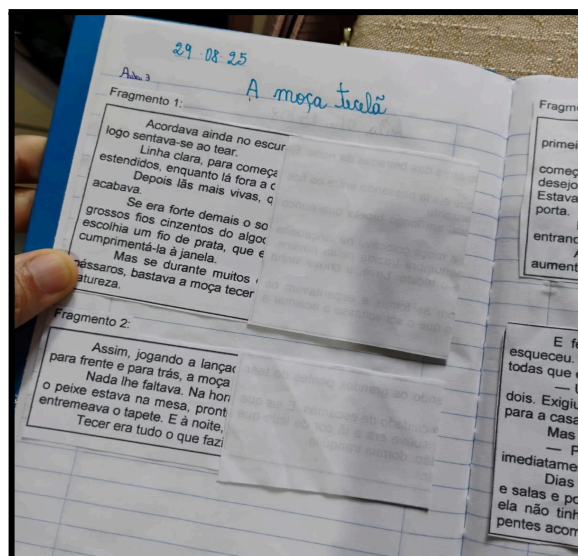
A etapa de Leitura, a mais extensa da Intervenção, caracterizou-se por momentos de maior ou menor entusiasmo por parte dos estudantes. Mas de modo

geral, foi possível executar as atividades previstas, embora algumas adaptações pontuais tenham sido necessárias.

O primeiro conto, “A moça tecelã”, cujo enredo se destaca pela dinâmica narrativa, despertou grande interesse entre os alunos. Em determinada discussão, ao ser questionado se houve alterações na rotina da protagonista após ter tecido o marido, o estudante C observou que sim, pois ela passara a assumir tarefas adicionais, como cozinhar e lavar suas roupas. Curiosamente, tal aspecto não é mencionado no conto, uma vez que a protagonista resolve essa questão de modo maravilhoso: ela tece um peixe que imediatamente lhe surge no prato. Isso nos faz intuir a visão que esse aluno tem a respeito da obrigação da mulher para com as atividades domésticas. Quanto ao desfecho, chamou-me a atenção o fato de vários alunos acertarem a hipótese de que a moça tecelã “desteceria” o marido. Na tabela de análise do conto, destacaram a inteligência e a perspicácia da protagonista, bem como sua capacidade de indignar-se diante da realidade que a cercava e de transformá-la por meio de sua própria ação.

Figura 4: Leitura protocolada do conto “A moça tecelã” e texto colado no diário de leitura do aluno C





Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

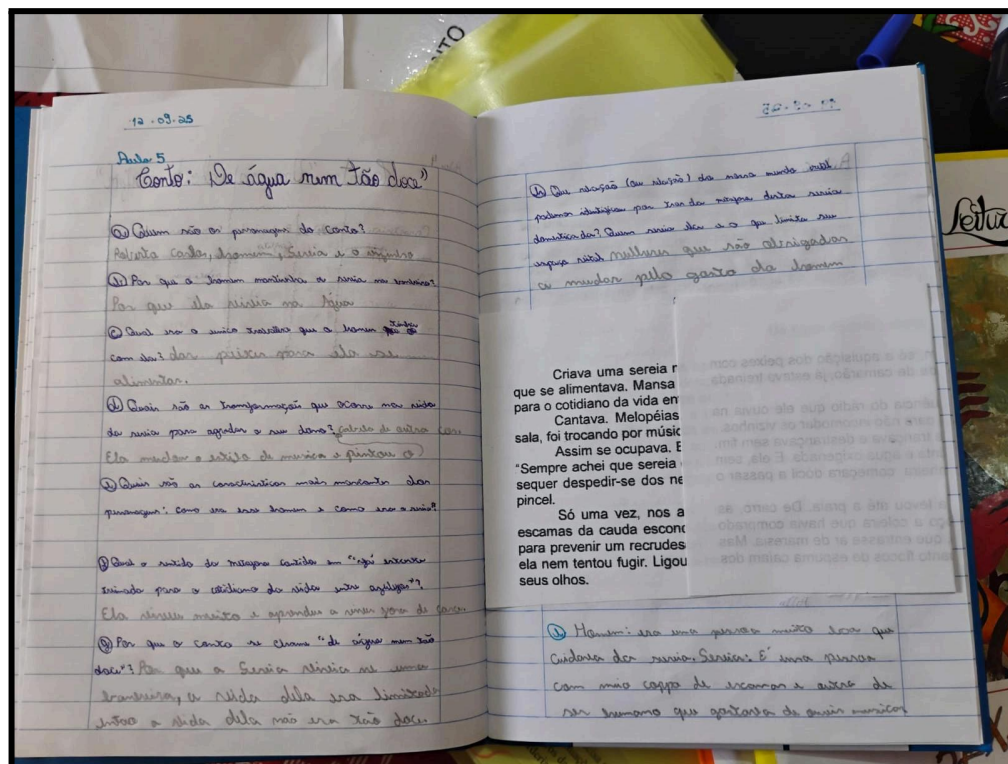
O segundo conto, “Um espinho de marfim”, também foi muito bem recebido pelos alunos que participaram ativamente da leitura protocolada. Em suas intervenções, destacaram que a princesa decide libertar o unicórnio porque ele já lhe pertencia simbolicamente; assim, não havia mais necessidade de mantê-lo aprisionado para garantir sua permanência ao seu lado. Também enfatizaram, trazendo reflexões de sua experiência pessoal, que a princesa e o unicórnio estavam apaixonados e, que quando isso acontece, perde-se a noção do tempo. Comentaram o desfecho ousado, salientando que, atualmente, algumas mulheres continuam tendo poucas possibilidades de escolha, como a princesa do conto.

Quando escrevi o título do terceiro conto no quadro “De água nem tão doce”, a aluna E disse: “vai ter sereia nessa história, tia?”. Questionada sobre a razão de ter formulado tal hipótese, a aluna explicou que a referência à água e ao fato de se tratar de contos maravilhosos a conduziram a essa interpretação. A leitura mostrou-se particularmente produtiva, suscitando uma discussão ampla e instigante. Os estudantes observaram que o homem mantinha a sereia em uma banheira porque desejava exercer controle sobre ela, mantendo-a exclusivamente sob sua posse.

Quando questionados sobre o motivo de esse conto, diferentemente dos dois anteriores, não apresentar uma solução para o conflito, os alunos afirmaram que tal escolha reflete a própria realidade, na qual a vida nem sempre é justa e tampouco oferece finais felizes. Os alunos relacionaram o conto à realidade de mulheres vítimas de violência doméstica e destacaram que, para muitas delas, também não

há um desfecho feliz: o medo de denunciar as mantém em situações de violação de direitos. Comentaram, ainda, que a sereia já havia se habituado àquela vida, à sua rotina limitada pelos azulejos. Ao questionar se seria possível acostumar-se com algo negativo, que causa sofrimento, o estudante B observou: “a pobreza é algo ruim e nós nos acostumamos a ser pobres”.

Figura 5: Atividade do conto “De água nem tão doce” do aluno B



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

O conto “Porém, igualmente”, embora o mais breve em extensão, suscitou discussões bastante significativas. Os alunos relacionaram a narrativa a experiências de suas próprias vivências familiares envolvendo violência contra a mulher. A aluna D relatou que sua mãe chegou a ferir o pai com uma faca após ele tentar agredi-la gravemente, episódio que, segundo percebi, já era de conhecimento dos demais colegas. Comentaram que a presença da violência no âmbito doméstico se encontra, muitas vezes, naturalizada em seu meio, e reconheceram essa mesma naturalização no conto, evidenciada pela postura de familiares e vizinhos, que nada fazem para auxiliar a mulher em situação de risco.

Alguns alunos trouxeram à tona a questão da “mulher apanhar porque gosta”. Outros alegaram que nenhuma mulher apanha porque gosta, mas porque tem uma

dependência financeira ou emocional do parceiro, ou ainda por ser vítima de ameaças. A aluna G, o tempo todo, dizia: “mas a mulher não morreu ao ser jogada pela janela, ela abriu as asas e voou”. Refletimos, então, sobre esse aspecto multissemiótico do conto e sobre a possibilidade dessa leitura, considerando sempre que se trata de uma narrativa pertencente ao universo do conto maravilhoso.

O quinto conto, “Entre a espada e a rosa”, apresenta uma narrativa dinâmica e um enredo que se aproxima do modelo clássico dos contos de fadas, o que contribuiu para manter a atenção dos alunos. Foi, dentre todos, aquele em que a estratégia da leitura protocolada apresentou o melhor desempenho. Os alunos se identificaram muito com o conflito da personagem e sua busca por encontrar soluções. O aluno F acertou em sua predição ao afirmar que a única maneira de a princesa escapar daquele casamento forçado seria transformar-se em homem. Os estudantes observaram que sua transformação em guerreiro destoava daquilo que, em geral, se espera de uma princesa — tradicionalmente associada à delicadeza e à fragilidade. Enfatizaram também que ela demonstrou ter muita iniciativa, determinação, coragem e força para enfrentar os desafios de sua trajetória.

Figura 6: Tabela de análise do conto “Entre a espada e a rosa” do aluno G

Handwritten analysis table for the story "Entre a espada e a rosa". The table is organized into several sections:

- Com base na leitura do conto "Entre a espada e a rosa", preencha o seguinte quadro:**
- Situação inicial da personagem feminina:** Ela é uma princesa que se casou com o homem que seu pai escolheu.
- Conflito:** Ela dorme e acorda com uma espada cravada no peito.
- Resolução do conflito:** Ela se transforma em um guerreiro.
- Características da mulher nessa resolução:** Força, coragem, determinação, iniciativa.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

“Para que ninguém a quisesse” foi o texto que suscitou menos discussões, possivelmente em razão de sua linguagem direta e do tratamento explícito do tema, diferindo dos demais contos, nos quais predomina o caráter maravilhoso. A partir do título, os alunos logo disseram: “ele vai arrumar um jeito da [sic] mulher ficar feia e ninguém querê-la”. Na análise do conto, os alunos destacaram o paralelo com a realidade, em que se observam, com frequência, relações conjugais marcadas pela dominação masculina, por crises de ciúme e por episódios de violência psicológica.

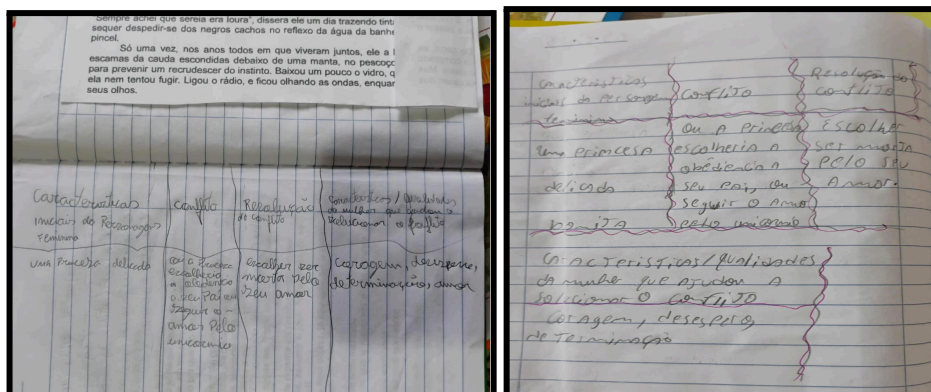
A interpretação do sétimo conto, “Debaixo da pele, a lua”, foi muito produtiva. Os alunos conseguiram identificar a metáfora presente na lua que brilhava debaixo da pele da mulher. Relataram que os homens, em geral, não gostam de ter uma mulher que ganhe mais dinheiro que eles, ou que seja mais inteligente. Apontaram o diferencial da última personagem que se aproxima da mulher que brilhava: era também uma mulher. Acharam intrigante o conto terminar sem revelar para o leitor quem era a dama do cavalo preto. Disseram sentir-se desconfortáveis quando isso acontece, que ficam esperando uma revelação acerca dos mistérios da trama. Conversamos sobre isso, aclarando o papel do leitor de preencher, com sua imaginação, essas lacunas, deixadas pelo autor.

Finalizada a etapa da leitura, voltamos às tabelas de análise preenchidas no final de cada conto. Identificamos, com relação aos conflitos enfrentados pelas personagens femininas, a recorrência da ausência de liberdade e da dominação masculina, seja porque a personagem está presa à casa, presa a uma relação violenta, obrigada a casar-se com quem não deseja, obrigada a abrir mão de um amor ou subjugada por seu próprio dom, agora transformado em árduo trabalho.

Figura 7: Tabelas de análises dos contos. Alunos D, E, F e H.

Características iniciais da personagem	Conflito	Resolução do conflito	Características/quantidade da mulher que ajudou a solucionar o conflito
Princesa recebe a visita do um cavalo	Ela se apaixonou MAS tem que cumprir a promessa	Se matando	Determinação Coragem Força

Situação inicial do conto	Paralelos do conflito	Características/comportamentos da mulher protagonista
Ela trabalha em uma loja de roupas e ganha mais dinheiro que os homens	E os homens não gostam dela	Ela não se dá por vencida



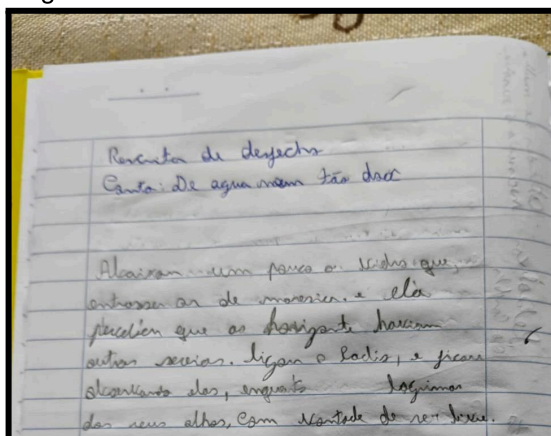
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Identificamos que a maneira como a mulher enfrenta esses conflitos é bastante variada: desfazendo o marido que criara, cravando-se no espinho de marfim, assumindo uma nova identidade ou lançando-se rumo ao desconhecido. Observamos, também, que em três desses contos - “De água nem tão doce”, “Porém igualmente” e “Para que ninguém a quisesse” -, a mulher não consegue uma “resolução” para o conflito. Tal observação conduziu à etapa subsequente da intervenção, correspondente à segunda interpretação, na qual se solicitou aos alunos que, organizados em duplas, reelaborassem o desfecho de um dos três contos, adotando uma perspectiva feminista.

Ao todo, foram produzidos sete desfechos distintos: quatro para o conto “De água nem tão doce” e três para “Porém, igualmente”. Nenhuma dupla escolheu trabalhar com o conto “Para que ninguém a quisesse”, que, conforme mencionado anteriormente, parece ter sido o texto que menos despertou o interesse dos alunos.

Ao analisar os desfechos produzidos para o conto “De água nem tão doce”, observamos a recorrente valorização do desejo de liberdade: “E ela percebeu que no horizonte havia outras sereias. Ligou o rádio e ficou observando elas, enquanto lágrimas caíam de seus olhos, de vontade de ser livre” (Alunos A e B); “Baixou um pouco o vidro, que entrasse ar de maresia, a sereia o sentiu, lembrando os velhos tempos em que ainda era livre” (Alunos C e D); “Ela finalmente percebeu que assim como a água também podia correr livre” (Alunos E e F).

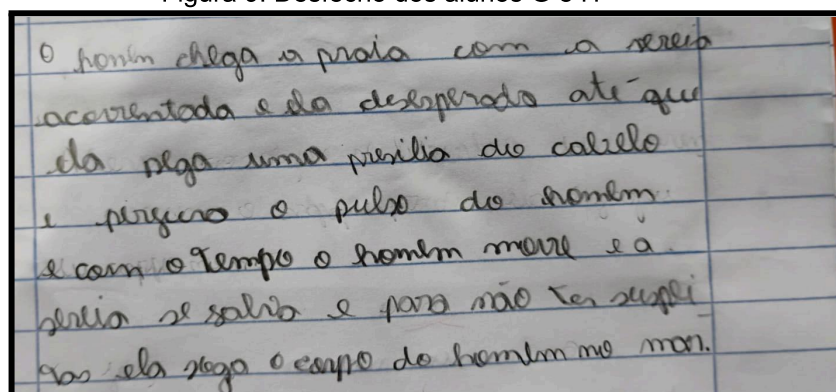
Figura 8: Desfecho dos alunos A e B



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

O encontro com o seu habitat natural, o mar, e o desejo de liberdade que mora nela, faz com que a sereia rompa com a escravidão na qual era mantida. Em dois dos desfechos, essa ruptura acontece de modo violento: “Pega uma presilha do cabelo e perfura o pulso do homem” (Alunos G e H); “E com o coração acelerado, usou de sua própria corrente para enforcar seu cuidador, ouvindo seus gritos sufocados e a vulnerabilidade em que ele estava, até seu último suspiro” (Alunos C e D).

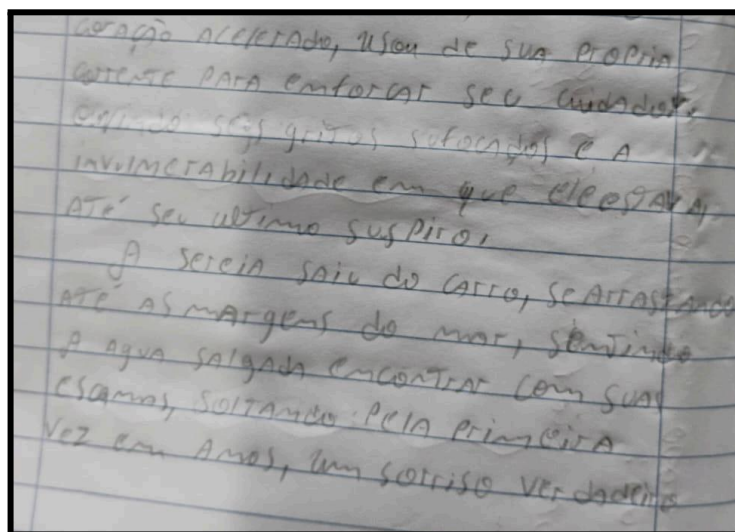
Figura 9: Desfecho dos alunos G e H



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Nos outros dois finais, a sereia consegue fugir: “Então, o homem saiu para consertar o carro e a sereia percebeu que a coleira estava quase aberta, então a sereia forçou a coleira e conseguiu abrir” (Alunos A e B); “Decidiu dar um basta e fazer suas próprias escolhas, soltando das correntes” (Alunos E e F).

Figura 10: Desfecho dos alunos C e D

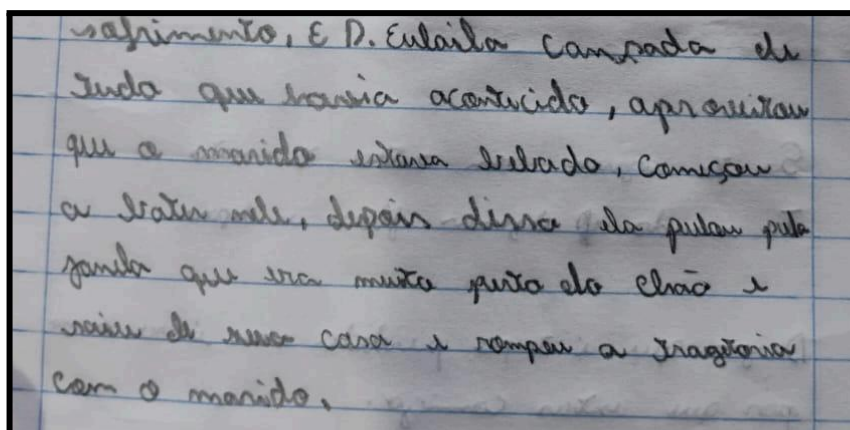


Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

É interessante observar que um dos desfechos destaca o encontro da sereia com suas companheiras: “Esperou que o homem distraísse e fugiu para o mar e viveu com as outras sereias” (Alunos A e B). Em outra reescrita, destaca-se o sorriso da sereia, ao recuperar sua identidade e autonomia: “A sereia saiu do carro, se arrastando até às margens do mar, sentindo a água salgada encontrar com suas escamas, soltando pela primeira vez em anos, um sorriso verdadeiro” (Alunos C e D).

Os novos desfechos do conto “Porém, igualmente” enfatizam a força de d. Eulália para escapar da situação da qual era vítima. Em dois deles, há um desenlace trágico com a morte do marido. Em um, o homem acaba tirando a própria vida, saltando da janela quando percebe a chegada da polícia e, em outro, é Eulália quem o empurra da escada. No terceiro desfecho, a mulher, percebendo a embriaguez do companheiro: “pulou pela janela que era muito perto do chão e saiu de sua casa e rompeu a trajetória com o marido” (Alunos I e J).

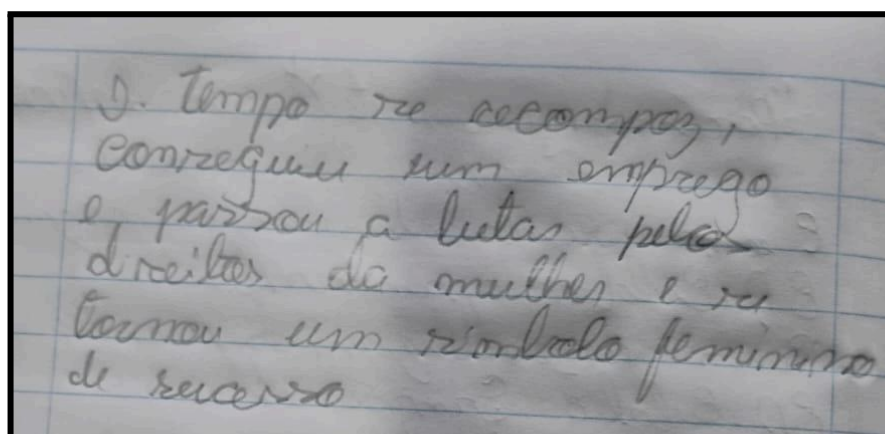
Figura 11: Desfecho dos alunos I e J



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Uma das reescritas destaca o papel de Eulália na luta pela liberação de outras mulheres. O texto diz que após o marido jogar-se da janela: “D. Eulália vendo aquela situação ficou abalada, porém aliviada por ter conseguido sair da situação em que se encontrava. Com o tempo se recompôs e conseguiu um emprego e passou a lutar pelos direitos de mulheres e se tornou um símbolo feminino de sucesso” (Alunos K e L).

Figura 12: Desfecho dos alunos K e L



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Esses desfechos foram lidos pelos próprios alunos em sala de aula. Demonstraram grande entusiasmo ao compartilhar com os colegas os novos finais que haviam criado para os textos e ao comentar as produções de cada dupla.

Figura 13: Aluno I e aluna A fazem a leitura dos desfechos



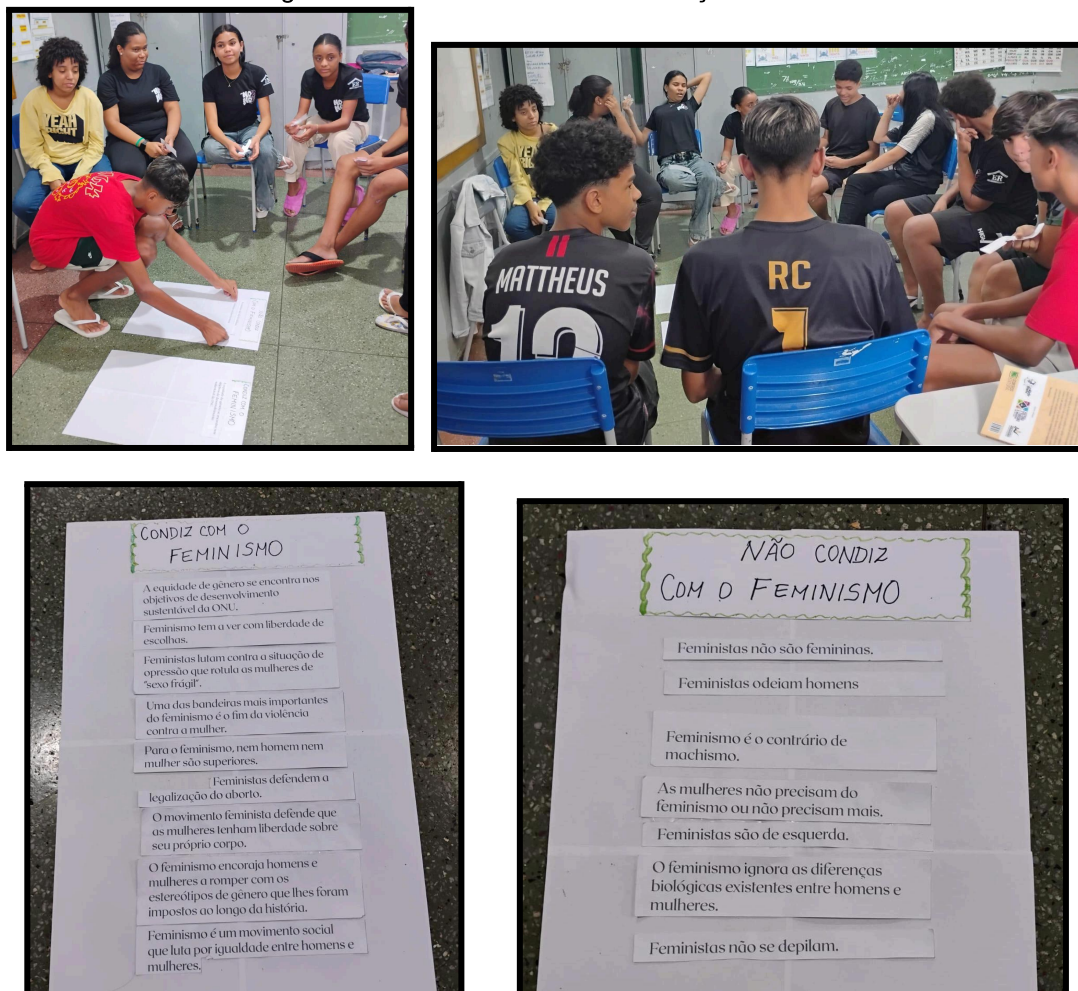
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

No que se refere à etapa de contextualização, observamos que, no início da atividade com os dois cartazes — nos quais os alunos deveriam colar as frases recebidas em “Condiz com o feminismo” ou “Não condiz com o feminismo” — eles afirmaram não saber ao certo o que significava feminismo. Expliquei que, com base nos contos trabalhados e nos novos desfechos por eles produzidos, já seria possível construir uma noção inicial do conceito. Solicitei, então, que lessem as frases para que pudéssemos discuti-las coletivamente. Surpreendeu-me constatar, em seguida, que muitos apresentavam uma série de ideias pré-concebidas sobre o feminismo, sobretudo a compreensão equivocada de que o movimento seria o oposto do machismo ou de que as feministas nutririam aversão aos homens.

À medida que fomos discutindo, no entanto, eles perceberam que estavam de acordo com muitas das ideias defendidas pelo feminismo e que tinham uma visão

preconceituosa a respeito do movimento, devido, sobretudo, ao que é propagado pelos meios de comunicação ou ouvido de outras pessoas.

Figura 14: Atividade de contextualização



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Na etapa final do projeto, denominada Expansão, os alunos deveriam selecionar uma música cuja letra contribuísse para a manutenção de estereótipos machistas, apresentando, de forma explícita ou implícita, a ideia de inferioridade feminina. A partir dessa escolha, deveriam elaborar uma paródia que incorporasse princípios alinhados aos ideais feministas. Vale salientar que o gênero paródia já havia sido trabalhado na turma em bimestres anteriores, como parte do currículo do 9º ano do Ensino Fundamental.

No total foram realizadas seis paródias, sendo, uma das músicas, escolhida por dois grupos. A atividade, pensada a princípio para ser realizada em casa, foi

feita na escola⁸. Os alunos pesquisaram a letra da música na sala de informática e compuseram as paródias na sala de aula. Das cinco músicas escolhidas, duas são da década de 70, uma do ano 2000, uma de 2013 e a outra deste ano (2025).

Figura 15: Alunos realizam pesquisa na sala de informática.



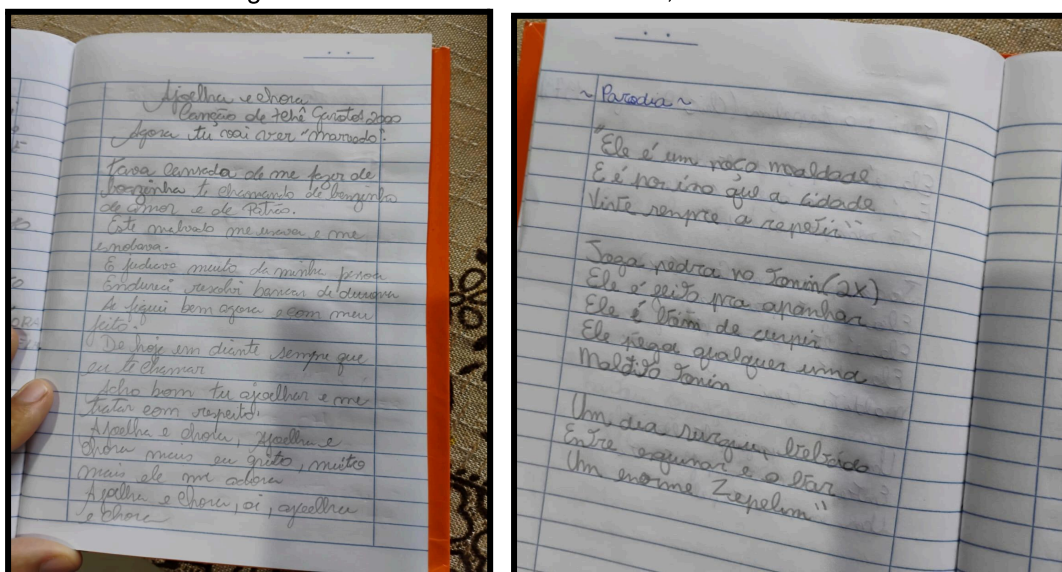
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Uma das escolhidas foi “Ajoelha e chora” da banda Tchê garotos (2000). A letra fala de uma relação conjugal abusiva, na qual o homem decidiu tratar a mulher com dureza, sendo o “machão” e percebe que quanto mais ele a submete, mais é querido por ela: “quanto mais eu passo o laço, muito mais ela me adora” (Chê garotos, 2000). A letra fala também que a mulher faz tudo o que o homem quer e que gosta de apanhar.

A paródia que os alunos construíram me chamou a atenção porque eles pensaram somente em inverter a ordem: “De hoje em diante, sempre que eu te chamar, acho bom tu ajoelhar e me tratar com respeito. Ajoelha e chora, ajoelha e chora. Quanto mais eu grito com ele, quanto mais ele me adora” (Alunos A e B). Permitimos que os alunos realizassem a apresentação e, em seguida, iniciamos um processo de questionamento, levando-os a retomar os pontos discutidos na aula anterior, quando enfatizamos que o feminismo não constitui o oposto do machismo. Ressaltamos que não se trata de simplesmente inverter os papéis, mas de promover relações mais pacíficas, equilibradas e saudáveis para todos.

⁸ Essa decisão foi motivada pela dificuldade de alguns alunos da sala de se encontrarem em ambiente externo e para assegurar que não houvesse trabalhos frutos de plágio.

Figura 16: Paródias dos alunos A e B, C e D.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Outra surpresa foi a escolha de um dos grupos: “Geni e o zepelim” de Chico Buarque. Um clássico da MPB, lançado em 1979, conta a história de Geni, uma mulher maltratada e marginalizada pela sociedade. Vista como uma figura de desprezo, embora tenha um lado nobre e altruísta, Geni acaba sendo rejeitada por todos, mas quando um zepelim (um tipo de dirigível) aparece, ela se torna o centro das atenções, pois é a única que pode salvar a cidade. Na paródia que os alunos escreveram, como na do grupo anterior, predominou um certo revanchismo, ao apresentarem um homem sofrendo o mesmo preconceito que Geni, “Ele pega qualquer uma. Ele é bom de cuspir” (Alunos C e D). A atividade nos permitiu conversar sobre essa famosa música do Chico Buarque, ressaltando a hipocrisia social descrita nela, e mais uma vez dizer que o feminismo não prega a troca de papéis entre os gêneros, revezando quem será subjugado e sofrerá preconceito.

Outro grupo escolheu “Se te agarro com outro te mato” de Sidney Magal. A música, lançada em 1971, fala sobre um sentimento intenso de ciúmes e possessividade. O eu-lírico expressa sua frustração e raiva ao imaginar que a pessoa amada pode estar com outro. A canção tem um tom dramático e revela a ideia de que a traição é inaceitável, levando a reações extremas: “Se te agarro com outro te mato, te mando algumas flores e depois escapo” (Magal, 1971). Na paródia, os alunos trouxeram uma mudança de comportamento do eu lírico, através da

aceitação do fim do relacionamento: “Se te vejo com outro espero que seja feliz, e te mando flores como despedida” (Alunos E e F).

Refletimos a respeito de como músicas com letras tão machistas como essa fizeram tanto sucesso e marcaram uma época. Questionamos se, à época de seu lançamento, essas músicas já despertavam incômodo em alguns ouvintes ou se passavam sem qualquer contestação, em razão da normalização desse tipo de pensamento.

Outra música foi “Se eu soltar o freio” de Péricles (Faria, 2013), escolhida por dois grupos. A música traz uma queixa a respeito do trabalho doméstico não realizado a contento “A pia tá cheia de louça. O banheiro parece que é de botequim. A roupa toda amarrotada. E você nem parece que gosta de mim. A casa tá desarrumada. Nenhuma vassoura tu passa no chão. Meus dedos estão se colando. De tanta gordura que tem no fogão” (Péricles, 2013).

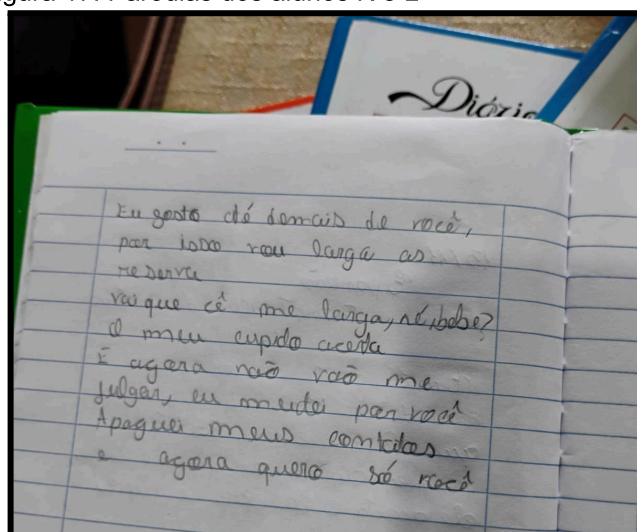
Nas paródias elaboradas pelos alunos, destacou-se a compreensão do trabalho doméstico como uma atividade necessária e vinculada ao cuidado da vida, podendo ser realizada por pessoas de qualquer gênero. Também esteve presente a valorização da mulher, como se observa nos versos: “A vida é feita de escolhas, aprendizado e união. Se a louça tá na pia, a gente limpa com a mão. A casa desarrumada não importa, a gente ajeita. Com união e parceria tudo se ajeita.” (Alunos G e H) e “Se eu me valorizo, vou ver do que sou capaz. Se eu me valorizo, vou dizer que sou feliz. Se eu me valorizo, vou dar mais valor pra mim.” (Alunos I e J).

A última música selecionada, mais recente, é um funk de 2025 bastante conhecido pelos alunos. Trata-se de “Eu até gosto de você”, de MC Jacaré, MC Negão Original e DJ Japa NK. A letra apresenta vocabulário marcadamente agressivo e objetiva a mulher, reduzida a mais um corpo disponível: “Eu até gosto de você, mas vou deixa [sic] três na reserva, vai que cê some né bebê” (DJ Japa NK e MC Jacaré, 2025). Em outro trecho, o eu lírico afirma: “E não adianta me julgar, isso é pra me defender. Não vou apagar os contato [sic] por causa de você” (DJ Japa NK e MC Jacaré, 2025).

Na paródia criada pelos alunos, destaca-se uma tentativa de apresentar uma relação mais respeitosa: “Eu gosto até demais de você, por isso vou largar as reservas” (Alunos K e L) . E ainda: “E agora não vão me julgar. Eu mudei por você. Apaguei meus contatos e agora quero só você” (Alunos K e L). Percebemos ainda,

entretanto, a permanência de uma linguagem depreciativa em termos como “reserva” para referir-se às mulheres. As reflexões que realizamos com os alunos em torno das paródias foram muito produtivas. Algumas alunas confessaram que não haviam percebido a presença do machismo em letras de música muito ouvidas por elas. Disseram que, de fato, muitas vezes focam mais atenção na batida contagiante que na letra das músicas.

Figura 17: Paródias dos alunos K e L



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Ao concluir as atividades, levei para casa os cadernos de leitura dos alunos para analisar. Algumas semanas depois, promovemos um café da manhã compartilhado para realizar a devolutiva. Na ocasião, fizemos uma breve avaliação do projeto. Em uma conversa bastante espontânea, os alunos destacaram ter apreciado muito a experiência e lembraram os contos que mais lhes chamaram a atenção. Os mais mencionados foram “A moça tecelã” e “Entre a espada e a rosa”. Uma aluna observou que a moça tecelã buscou construir para si um mundo perfeito, algo que, segundo ela, muitas vezes não é permitido às mulheres, nem mesmo em sonho. Comentamos, então, que é necessário transformar essa realidade gradualmente. Outra aluna ressaltou que o que mais lhe agradou no projeto foi, por meio das metodologias empregadas, encontrar um sentido para a leitura, descobrindo que pode ser uma atividade interessante e vinculada à própria experiência de vida.

Figura 18: Imagens do nosso último encontro: café da manhã compartilhado e devolutiva dos diários.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Essas observações dos alunos nos deixaram felizes por perceber que nossa proposta de intervenção, baseada nos contos de Marina Colasanti, não apenas enriqueceu o entendimento dos alunos sobre o feminismo, mas também promoveu uma reflexão crítica sobre suas próprias realidades. Ao explorar as narrativas e a complexidade das personagens femininas, os estudantes puderam desenvolver empatia e consciência social, elementos fundamentais para sua formação como cidadãos. O impacto dessa experiência no aprendizado foi significativo, pois incentivou o debate e a troca de ideias, levando os alunos a questionar estereótipos e a valorizar a diversidade de vozes e a riqueza dos textos de autoria feminina. Assim, a intervenção se mostrou uma ferramenta poderosa para transformar não apenas a sala de aula, mas também a percepção dos alunos sobre o papel da mulher na sociedade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi ampliar o letramento literário de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental por meio de uma abordagem feminista de alguns contos selecionados do livro *Um espinho de marfim e outras histórias* da escritora Marina Colasanti. Situados em um contexto de desvalorização do feminino e, mais do que isso, de crescente violência contra a mulher, e observando o ensino de literatura, muitas vezes, limitar-se à decodificação formal dos textos, desconsiderando leituras críticas e identitárias, buscávamos, através da metodologia da sequência expandida (Cosson, 2009), propor uma prática de leitura que valorizasse a autoria feminina e questionasse estereótipos de gênero.

Almejavamos também investigar o potencial do texto literário como instrumento de reflexão crítica sobre o machismo nas práticas sociais contemporâneas e desenvolver habilidades de leitura e de escrita crítica, com foco na representação da mulher e das personagens femininas, ampliando a consciência de gênero. Para isso, desenvolvemos uma série de atividades, adaptando, ao nosso contexto e objetivos, a metodologia da sequência expandida proposta por Cosson.

Essa metodologia revelou-se muito apropriada aos nossos objetivos, por proporcionar aos alunos uma aproximação mediada ao texto literário. As atividades prévias à leitura desenvolveram nos estudantes a habilidade de identificar traços inerentes às narrativas maravilhosas, como os contos de Colasanti, e de reconhecerem os discursos de gênero presentes nos textos.

A prática da leitura protocolada dos contos ofereceu-nos a oportunidade de vivenciar com os alunos um percurso marcado por muito diálogo e construção coletiva dos sentidos. Através das predições sobre os textos, da leitura e da confirmação ou refutação das hipóteses, os estudantes puderam perceber o texto literário como algo inacabado e a leitura como um ato coletivo.

As atividades que sucederam a leitura dos contos propiciaram aos estudantes ir além dos textos, identificando-se com eles e relacionando-os com suas vivências e contextos. Observamos, através da reescrita dos desfechos e da construção das paródias, que os alunos conseguiram identificar as marcas do machismo nas narrativas e propor alternativas que permitissem outros tipos de relações mais pacíficas e igualitárias entre as pessoas.

Como professora pesquisadora, a partir das reflexões teóricas que me foram oferecidas ao longo das disciplinas do Profletras e deste projeto, vivenciado em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, constato que o trabalho com o letramento literário é uma construção permanente, que demanda tempo, organização e preparação. Além disso, é fundamental acreditar nesse processo. Ao longo de minha pesquisa, houve momentos em que me senti insegura quanto à possibilidade de o projeto funcionar. Entretanto, prossegui com as atividades e pude me surpreender positivamente, diversas vezes, com o engajamento dos alunos nas práticas de leitura e nas discussões orais sobre os contos.

É certo que nem todas as atividades propostas tiveram um resultado positivo. Houve, por exemplo, um conto sobre o qual pensei que provocaria uma ampla discussão entre a turma (“Para que ninguém a quisesse”) e isso não se efetivou. Os alunos, em sua maioria, não se identificaram com a leitura, responderam de modo apressado às questões a seu respeito e sobrou tempo da aula. Como professor, necessitamos estar preparados também para essa recusa a determinados textos. A formação do leitor literário passa pela liberdade de não gostar de alguns textos e de se apaixonar por outros.

No que tange ao feminismo, é importante pontuar que os alunos se aproximaram do tema com posicionamentos contraditórios. Se por um lado, afirmavam não conhecer o conceito, por outro, apresentavam muitas reservas e preconceitos a seu respeito. Nosso projeto ofereceu-lhes a oportunidade de entrar em contato com textos literários de autoria feminina e com reflexões baseadas na perspectiva feminista. Isso permitiu aos estudantes uma aproximação do tema e espaço para pensar e repensar o modo como as questões de gênero permeiam nossas vivências e como podemos romper com visões e padrões que legitimam a subalternização e a violência contra a mulher.

Vale ressaltar que em alguns momentos, sobretudo durante a elaboração das paródias, percebi a presença de uma visão equivocada, estereotipada e reducionista do feminismo. Alguns estudantes propuseram apenas uma inversão nos papéis de vítima e de opressor. Nesse contexto, foi importantíssima minha atuação como mediadora, ajudando-os a perceber seus equívocos e convidando-os a refletirem sobre isso.

Portanto, alegra-nos perceber que esta pesquisa atendeu ao seu objetivo, ainda que nos tenha revelado lacunas e desafios no que diz respeito à formação do

leitor literário e à leitura de obras de autoria feminina, numa perspectiva do feminismo. Não é possível sustentar um olhar ingênuo frente a essa realidade: há muito em que avançar! Para isso, acreditamos que é imprescindível situar-se frente a essa problemática com uma postura crítica e investigativa, sem falsos messianismos, mas também sem eximir-nos da responsabilidade inerente à nossa profissão.

Infelizmente, nesse segundo semestre de 2025, através dos meios de comunicação, foram expostos diversos casos gravíssimos de violência contra a mulher e de feminicídio. Esses fatos reforçam a atualidade, a pertinência e a urgência de se refletir sobre essa temática na educação básica. Acreditamos que uma atuação comprometida que alie a formação do leitor literário com o incentivo ao trabalho com textos na perspectiva feminista pode contribuir para uma mudança cultural que reflita em uma mitigação dessa problemática social. A Literatura pode e deve ser uma aliada na formação de seres mais humanos e comprometidos com um mundo melhor para todos e todas.

REFERÊNCIAS

- COELHO, Sandro; CLAUDIO, Luiz; ULIAN, Marquinho. Banda Tchê Garotos. **Ajoelha e chora**. Álbum Geração 2000. (3min 29 Seg).
- ALÓS, Anselmo Peres; ANDRETA, Bárbara Loureiro. (2017). Crítica literária feminista: revisitando as origens. In: **Fragmentum**. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2179219426594>. Acesso em: 02 set. 2024.
- ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus editora, 2001.
- ANDRUETTO, Maria Tereza. **Por uma literatura sem adjetivos**. Trad. Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano-16a Edição - Paz e terra, 2002.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BUARQUE, Chico. **Geni e o Zepelim**. In: BUARQUE, Chico. Ópera do Malandro. [S.l.]: Phonogram/Philips, 1979. 1 disco (LP), lado B, faixa 1.
- CHAMBERS, Aidan. **Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa**. Trad. Juliana Chieregato Pedro. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023.
- CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil. Teoria. Análise. Didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLASANTI, Marina. Por que nos perguntam se existimos. In: RODRIGUES, Carla; BORGES, Luciana; RAMOS, Tânia Regina Oliveira. (orgs.) **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Funarte, 2016.
- COLASANTI, Marina. **Um espinho de marfim e outras histórias**. Porto Alegre: L&PM, 1999.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018

- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- DUARTE, Constância Lima. Feminismo: uma história a ser contada. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
- ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ELZA ROGÉRIO. **Projeto Político Pedagógico**. Muriaé, MG: Escola Municipal Professora Elza Rogério, 2024.
- FIGUEIREDO, Eurídice. **Por uma crítica feminista**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2020.
- GUDINO, Mariana Elizabeth Ceris Burtett. Era uma vez... Figurações do Arquétipo da Princesa e do Pater Famílias em contos de Marina Colasanti. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2024.
- HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
- HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Trad. Bhuvi Libanio. 13. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2020a.
- HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher?** Trad. Bhuvi Libanio. 6. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020b.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. Organização de Regina Zilberman, Tania Mariza Kuchenbecker Rösing. São Paulo, SP: Global: Associação de Leitura do Brasil, 2009.
- MAGAL, Sidney. **Se te agarro com outro te mato**. Compositores: Humberto Vicente Castana; Versão: Sebastião Ferreira da Silva. In: [Álbum]. Gravadora: Polydor, 1977. 1 faixa.
- MC JACARÉ; MC NEGÃO ORIGINAL; DJ JAPA NK. **Eu até gosto de você**. [S.l.]: Croco Hits, 2025. 1 faixa (aprox. 3 min).
- MOREIRA, Herivelton; CALEFFI, Luis Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- FARIA, Péricles Aparecido Fonseca de. **Se eu largar o freio**. Compositores: Carlos Caetano, Claudemir, Marquinho Índio. Intérprete: Péricles. In: Nos Arcos da Lapa. Rio de Janeiro: FVA Music Solutions, 2013. Faixa 1.
- RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- SANT'ANA, Renata Cristina; ALBERGARIA ROCHA, Elnice do Carmo. (2020). A crítica feminista no cenário literário contemporâneo. In: **Jangada: Crítica | Literatura**

| Artes, 8(1), 60–74. Disponível em: <https://doi.org/10.35921/jangada.v2i15.257>. Acesso em: 02 set. 2024.

SANTOS, Enedir Silva; GRÁCIA-RODRIGUES, Kelcilene. O tecer e o trajar: metáforas do empoderamento feminino em dois contos de Marina Colasanti. In: **Criação & Crítica**, n. 15, p.160-174, dez. 2015. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/criacaoecritica>>. Acesso em: 15 mar. 2025.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

WOOLF, Virgínia, 1882-1941. **Um teto todo seu**. Trad. Bia Nunes de Sousa, Glauco Mattoso. 1. ed. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina.(org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2003

ANEXOS:

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa "**Representações femininas na Literatura: uma abordagem feminista das personagens de Marina Colasanti na Educação Básica**". O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade do constante aperfeiçoamento e desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem da leitura literária. Cientes de que o acesso ao texto literário é um direito humano fundamental que deve ser defendido e promovido para que todos possam participar da vida cultural e intelectual de nossa sociedade, queremos contribuir com a ampliação de sua capacidade de leitura e interpretação, especialmente no que se refere a textos escritos por mulheres e à crítica feminista. Neste estudo, trabalharemos com vários contos do livro *Um espinho de marfim e outras histórias* (Colasanti, 1999) e nele você, caso aceite participar da pesquisa, irá realizar a leitura e interpretação mediada dos contos selecionados através da metodologia da sequência expandida (Cosson, 2009), o que irá auxiliá-lo em sua formação leitora. Assim, caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: leitura de contos em sala de aula; atividades de interpretação oral e escrita; preenchimento de quadros comparativos; exibição de vídeo com o tema do feminismo, oficina para tratar dos mitos e verdades sobre o feminismo, bem como a produção escrita de novos desfechos de alguns contos, a fim de se analisar se contribuímos para o seu processo de ensino e aprendizagem e se há indícios de que, a partir desse estudo, você é capaz de realizar leituras e escritas mais críticas e reflexivas no que se refere à mulher e às personagens femininas. Adotaremos, ao longo de nossa proposta interventiva, o caderno de leitura por acreditar que é uma ferramenta valiosa que possibilita uma melhor organização no registro de ideias e na síntese das informações. Além disso, o caderno de leitura facilita a comparação de dados e a avaliação do processo de intervenção. Esse caderno será oferecido a você, de forma gratuita, pela responsável dessa pesquisa.

Essa pesquisa comporta um risco mínimo de identificação dos participantes. Porém, medidas serão adotadas a fim de minimizar tal risco e garantir a confidencialidade dos envolvidos, como a utilização de pseudônimos para se referir à análise da sua produção no capítulo de Análise da Dissertação, produto final desta pesquisa. Os dados levantados serão utilizados apenas para fins restritos desta pesquisa, cujos resultados estarão à sua disposição quando finalizada. A pesquisa pode ajudá-lo, dando-o a oportunidade de vivenciar uma experiência que lhe auxilie na leitura e interpretação de textos literários. Além disso, em potencial os resultados da pesquisa podem contribuir para a melhoria do ensino que você recebe.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento ou ainda, escolher participar em algumas atividades da pesquisa. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a).

O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. É importante salientar que os alunos selecionados para a participação da pesquisa não sofrerão quaisquer penalidades em relação a perda de pontos ou qualquer outro prejuízo referente a notas, caso o discente não queira ou não possa participar das atividades propostas na pesquisa. Somente serão considerados como dados efetivos da pesquisa as produções dos participantes que tiverem assinado o termo de assentimento e cujos responsáveis tiverem assinado o termo de consentimento.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Muriaé __ de _____ de 2025.

Assinatura do (a) criança / adolescente

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Juceli da Cruz Carneiro
Membro da equipe de pesquisa: Patrícia Pedrosa Botelho
Mestrado Profissional em Letras Universidade Federal de Juiz de Fora
Fone: (32) 998146110
E-mail: juceli.carneiro@estudante.ufjf.br

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:** CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF- Campus Universitário da UFJF
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa CEP: 36036-900
Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS

A criança/adolescente _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa "**Representações femininas na Literatura: uma abordagem feminista dos personagens de Marina Colasanti na Educação Básica**". O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade do constante aperfeiçoamento e desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem da leitura literária. Cientes de que o acesso ao texto literário é um direito humano fundamental que deve ser defendido e promovido para que todos possam participar da vida cultural e intelectual de nossa sociedade, queremos contribuir com a ampliação da capacidade de leitura e interpretação dos estudantes, especialmente no que se refere a textos escritos por mulheres e à crítica feminista. Neste estudo, trabalharemos com vários contos do livro *Um espinho de marfim e outras histórias* (Colasanti, 1999). Os estudantes farão a leitura e interpretação mediada dos contos selecionados através da metodologia da sequência expandida (Cosson, 2009) o que poderá auxiliá-los em sua formação leitora.

Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo geral ampliar o letramento literário de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, no que tange à forma de construção da personagem numa perspectiva feminista a partir da leitura de alguns contos da obra *Um espinho de marfim e outras histórias* (Colasanti, 1999). Para isso, baseia-se na metodologia da sequência expandida, preconizada por Cosson (2009), para construir as atividades de intervenção. Caso você concorde na participação da criança/adolescente vamos fazer as seguintes atividades com ele: leitura de contos em sala de aula; atividades de interpretação oral e escrita; preenchimento de quadros comparativos; exibição de vídeo com o tema do feminismo, oficina para tratar dos mitos e verdades sobre o feminismo, bem como a produção escrita de novos desfechos de alguns contos, a fim de se analisar se contribuimos para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e se há indícios de que eles, a partir desse estudo, são capazes de realizar leituras e escritas mais críticas e reflexivas no que se refere à mulher e às personagens femininas. Adotaremos, ao longo de nossa proposta interventiva, o caderno de leitura por acreditar que é uma ferramenta valiosa que possibilita uma melhor organização no registro de ideias e na síntese das informações. Além disso, o caderno de leitura facilita a comparação de dados e a avaliação do processo de intervenção. Esse caderno será oferecido ao aluno, de forma gratuita, pela responsável dessa pesquisa.

Essa pesquisa comporta um risco mínimo de identificação dos participantes. Porém, medidas serão adotadas a fim de minimizar tal risco e garantir a confidencialidade dos envolvidos, como a utilização de pseudônimos para se referir à análise da sua produção no capítulo de Análise da Dissertação, produto final desta pesquisa. Os dados levantados serão utilizados apenas para fins restritos desta pesquisa, cujos resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Ressaltamos que nenhum estudante sofrerá qualquer penalidade caso não participe da pesquisa, nem mesmo relacionado a notas escolares, visto que a participação é voluntária e não prevê pontuações bimestrais. A pesquisa pode ajudar o participante da pesquisa, o menor sob sua responsabilidade, dando-lhes a oportunidade de vivenciar uma experiência que lhes auxilie na leitura e interpretação de textos literários. Além disso, em potencial os resultados da pesquisa podem contribuir para a melhoria do ensino que sua criança/adolescente recebe.

Para participar desta pesquisa, a criança/adolescente sob sua responsabilidade e você não terão nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se a criança/adolescente tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a buscar indenização. Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pela criança/adolescente, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato de não deixá-lo participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma como ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Somente serão considerados como dados efetivos da pesquisa as produções dos participantes que tiverem assinado o termo de assentimento e cujos responsáveis tiverem assinado o termo de consentimento.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Muriaé, _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Assinatura do (a) Responsável
 Nome do Pesquisador Responsável: Juceli da Cruz Carneiro
 Membro da equipe de pesquisa: Patrícia Pedrosa Botelho
 Mestrado Profissional em Letras Universidade Federal de Juiz de Fora
 Fone: (32) 998146110 E-mail:
 juceli.carneiro@estudante.ufjf.br

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:** CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJ Campus Universitário da UFJF Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa CEP: 36036-900 Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br