

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA -  
PROFHISTÓRIA**

DANIELA DE LIMA SOARES

**“Professora, e as mulheres nessa história toda?”:  
Sujeitos invisíveis e as relações de gênero nas aulas nos Anos  
Finais do Ensino Fundamental, reflexões a partir de uma  
narrativa literária**

Porto Alegre

2021

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA -  
PROFHISTÓRIA**

DANIELA DE LIMA SOARES

**“Professora, e as mulheres nessa história toda?”  
Sujeitos invisíveis e as relações de gênero nas aulas nos Anos  
Finais do Ensino Fundamental, reflexões a partir de uma  
narrativa literária**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

**Orientador:** Prof.<sup>o</sup> Dr. Temístocles Cezar

**Co-orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natalia Pietra Méndez

Porto Alegre

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Soares, Daniela de Lima  
"Professora, e as mulheres nessa história toda?":  
Sujeitos invisíveis e as relações de gênero nas aulas  
nos Anos Finais do Ensino Fundamental, reflexões a  
partir de uma narrativa literária / Daniela de Lima  
Soares. -- 2021.  
200 f.

Orientador: Temístocles Cezar.

Coorientadora: Natalia Pietra Méndez.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências  
Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Porto  
Alegre, BR-RS, 2021.

1. ensino de história. 2. História das Mulheres. 3.  
sujeito universal. 4. Susan Glaspell. 5. literatura.  
I. Cezar, Temístocles, orient. II. Méndez, Natalia  
Pietra, coorient. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DANIELA DE LIMA SOARES

**“Professora, e as mulheres nessa história toda?”**

**Sujeitos invisíveis e as relações de gênero nas aulas nos Anos Finais do Ensino  
Fundamental, reflexões a partir de uma narrativa literária**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

**Orientador:** Prof.<sup>o</sup> Dr. Temístocles Cezar

**Co-orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natalia Pietra Méndez

Porto Alegre, maio de 2021

Banca examinadora

---

Prof.<sup>o</sup> Dr. Temístocles Cezar – UFRGS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natalia Pietra Méndez – UFRGS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mara Cristina de Matos Rodrigues – UFRGS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariluci Cardoso de Vargas – UFRGS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nikelen Acosta Witter - UFSM

Para todas as mulheres da minha vida,  
as que nos precederam  
e as que virão depois de nós;  
viver já é um ato de resistência.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço.

Agradeço à Dona Iolanda, minha mãe, por sempre ter acreditado na minha insistência em “enfiar a cara nos livros”, por me mostrar diferentes formas de existir e resistir enquanto mulher periférica, por entender minhas ausências enquanto escrevia esse texto e apoiar minhas decisões ao longo da vida.

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul que, por ser uma universidade pública, vem sofrendo tantas ameaças e ainda assim segue acolhendo estudantes que a procuram com um sonho e muitas expectativas.

Agradeço ao Programa de Pós Graduação em História e à coordenação do ProfHistória pela acolhida e compreensão.

Agradeço imensamente ao Prof. Dr. Temístocles Cezar por ter aceitado orientar meu trabalho e ter acolhido minhas angústias e incertezas, transformando-as em palavras de carinho e incentivo. Por ter conduzido a escrita deste trabalho observando e sugerindo com compreensão e afeto. Da mesma forma, agradeço imensamente à co-orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natalia Pietra Méndez pelo acolhimento e pelas observações, sugestões e paciência.

À Fernanda, estudante que me fez a pergunta do título e que, além de me mobilizar a escrever este trabalho, mudou minha prática.

Agradeço a todas as professoras e a todos os professores do ProfHistória por terem compartilhado ensinamentos inestimáveis para o exercício da docência. Meu muito obrigada também às e aos colegas de curso, que, ao longo dessa trajetória, tornaram-se amigas e amigos, compartilharam suas vivências, angústias e alegrias, ensinaram-me muito e me inspiraram ainda mais.

Agradeço às e aos estudantes do 9ºA e do 9ºB de 2019 na Escola Municipal Ensino Fundamental Irmão Pedro que foram o coração e alma dessa pesquisa. Sem vocês nada disso seria possível.

Agradeço às mulheres da minha vida, minhas amigas, meu *coven*, minha rede de apoio, minha verdadeira família, que esteve ao meu lado apoiando o tempo todo. Ana, Elen, Laura e Mariáh: vocês sabem que são meu tudo. Vocês são mulheres incríveis e cheias de talento.

Um agradecimento especial à Mariáh pela escuta nos muitos momentos difíceis e pela revisão deste trabalho.

Agradeço à comunidade escolar da EMEF Irmão Pedro, colegas e estudantes que me acolheram e apoiaram meu trabalho e minha pesquisa mesmo com a chegada em tempos tão conturbados. Agradeço também às alunas e alunos das escolas em que trabalhei anteriormente, vocês foram o combustível para o projeto e fizeram acender a chama da pesquisa nessa professora.

À *Willow, Salem, Sméagol, Van Gogh e Calibã*, companheira e companheiros que atuaram no controle de qualidade da minha escrita, e cujas demandas de carinho, brincadeiras e comida (principalmente comida) criaram momentos de descontração e arrancaram muitos sorrisos. Por todas as vezes que dormiram em cima de meus livros e anotações, na minha cadeira, em cima do teclado do computador, impedindo-me de estudar. Pelo amor incondicional que me fazem sentir.

À *Mérida* e ao *Gandalf* que se foram cedo demais e não puderam celebrar comigo esse momento ganhando mais sachê.

Às amigas, aos amigos e amigues que me fizeram companhia virtual durante a pandemia e me ajudaram de formas inimagináveis a sobreviver.

Ao Eduardo por ter me apresentado e aproximado do Darna e ter conversado comigo todos os dias desde que nos conhecemos, dando apoio e puxões de orelha.

Agradeço ao meu psicólogo Rômulo por acompanhar todas as adversidades ao longo da escrita.

Agradeço também a todes que foram às ruas exigir melhores condições de vida, saúde, educação, carestia ontem e hoje. Obrigada por continuarem na luta mesmo com a pandemia assolando nossas vidas.

Às que vieram antes de mim, as muitas que desafiaram e gritaram e as muitas que resistiram mesmo nos silêncios, obrigada pela coragem da discordância e pelas existências desajustadas.

Aos idealizadores do ProfHistória, muito obrigada pela oportunidade de poder voltar à vida acadêmica concomitantemente à vida de docente na educação básica, algo que parecia impossível antes da existência desse programa.

*Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias.*  
(ANZALDÚA, 2000, p. 232)



## RESUMO

O presente trabalho buscou mobilizar a categoria gênero para reconhecer e incluir as mulheres na história ensinada. A fim de analisar minha própria prática pedagógica e compreender se, e como, ela estaria reproduzindo ou reforçando padrões e estereótipos de gênero historicamente hegemônicos – mesmo a considerando norteadas por inquietações e engajamentos enquanto sujeita feminina e feminista no mundo. Portanto, tenho como objetivos: analisar os impactos que a inserção das mulheres nas narrativas históricas e no ensino de história teria na noção de história para as alunas e alunos, reconhecendo os discursos e as práticas que nomearam ou silenciaram as mulheres nesses processos; examinar os impactos que o trabalho com narrativas literárias escritas por mulheres e sobre mulheres causa na visão de história das alunas e alunos; problematizar a invisibilidade das mulheres nas narrativas históricas tradicionais; observar como a literatura pode ser utilizada na aula de história para que alunas e alunos possam desenvolver a habilidade de voltar-se para o passado, compreender o “outro” em “outro tempo”, sem perder o presente de vista. Partindo da ideia de exercitar a sensibilização para sujeitas e sujeitos invisibilizadas/os nas narrativas históricas tradicionais a partir da leitura de textos literários, elaborei uma sequência didática que se inicia com a leitura do conto *Julgada por seus pares*, de Susan Glaspell. A referida sequência possui cinco aulas de dois períodos cada e foi aplicada em duas turmas de nono ano do Ensino Fundamental da Rede Pública de Canoas, no segundo semestre de 2019. Durante a realização dessa atividade foram observadas as relações que se estabeleceram durante a prática, bem como as falas de alunas e alunos utilizando como metodologia a etnografia escolar ancorada em uma perspectiva feminista. Posteriormente, foi realizada a análise do material escrito pelas alunas e alunos a fim de perceber como a compreensão da narrativa histórica se dá quando inserimos a noção de marcas de gênero e de autoria feminina. Este trabalho se insere em um contexto em que é preciso defender a liberdade de ensinar de professoras e professores diante de ações de cerceamento da atividade docente referente às discussões de gênero no país.

**Palavras-chave:** ensino de história, História das Mulheres, literatura, leitura, sujeito universal, ponto de vista, Susan Glaspell

## ABSTRACT

The present study sought to mobilize the gender category to embrace women in history teaching. In order to analyze my own pedagogical practice and understand if, and how, it would be reproducing or reinforcing historically hegemonic gender patterns and stereotypes – even while considering it guided by concerns and engagements as a feminine and feminist subject in the world. Thus my objectives are: to analyze possible impacts of the insertion of women in the historical narratives and in the teaching of history on the notion of history for the students, whilst aware of the speeches and practices that appointed or silenced women in these processes; to examine impacts of the work with literary narratives written by women and on women in the vision of the history of the students; to problematize the invisibility of women in traditional historical narratives; to observe how literature can be used in the history class so that students can develop the ability to turn to the past and understand the “other” in “another time”, without losing sight of the present. Starting with the idea of raising awareness for subjects invisible in traditional historical narratives through the reading of literary texts, I created a didactic sequence that begins with the story *Jury of Her Peers*, by Susan Glaspell. This sequence has five two-hours lessons and was taught in two classes of the ninth year of Middle School of the Public Educational System of Canoas, during the second semester of 2019. While these activities were performed, observations were made using methods of school ethnography based on a feminist perspective on how the ideas were connected, as well as on the speeches of students of all genders. Subsequently, an analysis of the material written by students was carried out in order to establish how the understanding of the historical narrative plays out when gender marks and female authorship are highlighted. This work happened in the context of a country where it is necessary to defend the freedom to teach and in which teachers are faced with restrictive policies related to gender discussions.

**Keywords:** history teaching, Women's History, literature, reading, universal character, point of view, Susan Glaspell

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Características físicas das personagens masculinas	<b>16</b>
Tabela 2 - Características psicológicas das personagens masculinas	<b>18</b>
Tabela 2 - Características físicas das personagens femininas	<b>22</b>
Tabela 4 - Características psicológicas das personagens femininas	<b>24</b>
Tabela 5 - Autoestima	<b>33</b>
Tabela 6 - Assédio/violência	<b>35</b>
Tabela 7 - Socialização	<b>38</b>

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	<b>13</b>
1.1 Apresentando o tema .....	15
1.2 Por que pesquisar sobre isso? .....	19
<b>1. Afinal de contas, nem só de protagonista vive uma história</b> .....	<b>23</b>
1.1 História e literatura.....	23
1.1.1 <i>Por que a literatura é importante para o ensino de história?</i> .....	30
1.2 Literatura na aula de história: descobrindo um conto .....	34
1.2.1 <i>Quem foi Susan Glaspell</i> .....	35
1.2.2 <i>Julgada por seus pares</i> .....	42
1.3 Autoria feminina: mulheres que escrevem?.....	47
1.3.1 <i>A mulher que escreve: superando a presença invisível na escrita sobre si ou sobre o mundo</i> .....	54
<b>2. (Por) uma etnografia feminista</b> .....	<b>63</b>
2.1 O que e como pretendia fazer: um pouco de metodologia.....	63
2.1.1 <i>Etnografia na escola</i> .....	64
2.1.3 <i>A produção das fontes</i> .....	68
2.1.3 <i>SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A invisibilidade das mulheres enquanto sujeitas da história</i> .....	70
2.2 Preparando terreno .....	78
2.2.1 <i>Olhar etnográfico sobre a escola</i> .....	80
2.3 Crônicas da sala de aula: as turmas.....	84
2.3.1 <i>Os obstáculos no percurso</i> .....	87
2.3.2 <i>Um equívoco repetido muitas vezes: jovens não leem</i> .....	97
2.3.3 <i>A emergência da fala</i> .....	101
<b>3. “E as alunas e alunos nessa história toda?”</b> .....	<b>104</b>
3.1 Mulher(es).....	104
3.1.1 <i>A mulher enquanto personagem: a vida não registrada das mulheres</i> .....	108
3.2 Análise das fontes documentais .....	114
3.2.1 <i>A descrição das personagens</i> .....	115
3.2.2 <i>Os relatos</i> .....	131

3.3 Resultados: construindo conceitos .....	143
3.3.1 <i>Sujeito universal</i> .....	146
3.3.2 <i>Diferentes perspectivas</i> .....	150
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>154</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICE A – Sequência Didática: A invisibilidade das mulheres enquanto sujeita da história .....</b>	<b>170</b>
<b>APÊNDICE B – Termos de Consentimento livre e esclarecido.....</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICE C - Carta de apresentação.....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICE D - Carta de autorização.....</b>	<b>179</b>
<b>ANEXO A: Conto “<i>Julgada Por Seus Pares</i>”, de Susan Glaspell .....</b>	<b>181</b>

## Introdução

Professora de escola pública.

Essa era a imagem que eu tinha do meu futuro quando ingressei na graduação. Optei por cursar história quase como por acaso, pois me imaginava numa sala de aula, ensinando, desde muito jovem. Só não sabia muito bem o quê. Eu nutria um amor muito grande pela escola em que estudava e pela maioria das minhas professoras e professores. O ambiente escolar, bem como a cultura escolar, sempre foi muito significativo para mim. E o fato de eu ter cursado o Ensino Fundamental e Médio em escolas da rede pública (tanto municipal quanto estadual) é motivo de grande orgulho para mim. Contudo, foi apenas no Ensino Médio que eu consegui perceber o quanto a escola pública tinha também uma importância imensa na vida de todas aquelas e aqueles jovens que me rodeavam nos espaços escolares.

Ciente do valor social e simbólico da escola pública, eu sabia, desde o início da vida acadêmica, que eu queria mesmo era ser professora na escola pública. Então eu persequi esse sonho e os caminhos que a vida me apresentou e as escolhas que fiz me trouxeram para o curso de história na universidade federal. Uma conquista e tanto para uma mulher, filha de uma faxineira diarista, vivendo na periferia na região metropolitana de Porto Alegre. A universidade não fazia parte do imaginário da maior parte das e dos jovens que eu conhecia e muitos sequer sabiam da existência de uma universidade pública e gratuita na qual pudessem estudar. Naquele momento o acesso às universidades federais era bastante difícil para quem vinha de uma realidade como a que eu tinha. Transitei por esse espaço privilegiado e acompanhei ao longo dos anos as mudanças que nele ocorreram a partir de políticas públicas que possibilitaram a presença de mais jovens periféricas e periféricos compartilhando as salas de aula ao meu lado. Mulheres<sup>1</sup> e homens da periferia, negras e negros, estavam ocupando esse espaço antes destinado majoritariamente para uma elite branca, pontuado por poucas exceções (na qual eu me incluo) que traziam um pouco de diversidade para o ambiente acadêmico.

Nesse período e na condição de exceção dentro do ambiente acadêmico, eu pouco questionava o currículo ou o fato de em nenhuma disciplina ofertada ter como foco as mulheres, seja como produtoras de conhecimento ou como objeto de estudo. Isto é, mulheres historiadoras não fizeram parte das leituras obrigatórias solicitadas e raramente eram requeridas por

---

<sup>1</sup> Sempre que a palavra mulher (tanto no singular quanto no plural) for utilizada neste trabalho para designar um conjunto de características atribuídas a um dos eixos da relação entre os gêneros masculino e feminino, entende-se uma pluralidade de possibilidades do que é ser mulher que são distintas em cada tempo e lugar e se articulam de formas diferentes com as categorias de raça e classe de acordo com as relações de poder vigente, conforme discussão apresentada no terceiro capítulo.

professoras e professores com quem tive contato no curso de graduação. Todavia, na época, isso nunca se mostrou um problema para mim, pois eu ocupava um lugar que eu percebia não me pertencer de fato. Portanto, eu não interrogava a universidade no que diz respeito aos currículos ofertados, mesmo no curso que frequentava.

Meus questionamentos iam ao encontro de outras demandas relacionadas principalmente a sua estrutura: ao acesso limitado, aos muros simbólicos altos demais que não permitiam diálogo real com a comunidade do lado de fora, com uma linguagem excludente e com a falta de diversidade nos espaços e, conseqüentemente, nos cursos. Nesse sentido, minha trajetória acadêmica questionou a universidade de múltiplas formas, mas a principal delas diz respeito, portanto, à questão do acesso. Contudo, não questionei o formato das aulas, como se ensinava ou o que era ensinado. Isso não aparentava ser um problema, até eu começar a lecionar na escola pública.

Hoje me vejo na posição que tanto sonhei. Professora da rede pública há sete anos e enfrentando todos os dias o desafio que é ser educadora em nosso país. E na prática diária retomei um desejo que me acompanhou ao longo da graduação: o de poder conciliar vida acadêmica e profissional de forma que uma pudesse complementar a outra. Era uma fala constante com os grupos de colegas e de amigadas o desejo de cursar um mestrado que fosse voltado para a prática docente, especificamente voltada para o ensino de história.

Eu ainda desejava uma proximidade entre a universidade e a comunidade, agora personificada na figura da escola pública. Com a abertura do Mestrado Profissional em Ensino de História, essa barreira simbólica tem sido combatida e o diálogo tem ocorrido de forma mais livre em algumas (ainda) poucas e pequenas brechas criadas por professoras e professores que passaram a ocupar espaços dos dois lados do muro. Assim, espaços de escuta e de fala são criados para que as e os docentes possam falar sobre suas práticas, suas demandas e angústias, produzindo trabalhos relevantes tanto para o grande número de profissionais que ainda não puderam voltar ao ambiente acadêmico a fim de continuar suas formações quanto para a própria academia. E foi nesse lugar, nesse curso de mestrado, que encontrei a possibilidade de retomar minha trajetória acadêmica e produzir conhecimento a partir da minha prática docente.

Nesse sentido, tenho observado a rotina na escola e na sala de aula com mais atenção e pude notar que as demandas sociais e identitárias são latentes nesses espaços. E a partir das falas de algumas das minhas alunas<sup>2</sup> percebi existir uma grande lacuna em minha formação. Eu

---

<sup>2</sup> Utilizo o termo aluna(s) e aluno(s) por ser o termo que as e os jovens das escolas em que lecionei e leciono utilizam para se referir à condição de estudantes. Optei também por essa palavra para poder marcar o gênero e me referir sempre no feminino e no masculino a elas e a eles.

não possuía conhecimento significativo acerca da história das mulheres. Não possuía leitura de autoras que não fossem apresentadas como leitura complementar. Minha formação como professora de história foi moldada pela apreciação de obras escritas sob a perspectiva de homens brancos e o meu conhecimento histórico era pautado por esse olhar, e isso reflete diretamente em minha prática docente, mesmo que eu sempre tenha buscado uma prática socialmente engajada.

Eu sempre tive como necessidade exercitar uma leitura de mundo diferente e de ter um olhar que revele as sujeitas e sujeitos que estão quase sempre na condição de invisibilizados. Esse exercício sempre se fez presente na forma de interesse pessoal desde antes da graduação, por conta da minha prática social e política voltada para a defesa dos Direitos Humanos e das minorias. Como conciliar essa forma de se colocar no mundo com a prática docente em sala de aula? Em busca de uma resposta para essa pergunta, intento engajar minha prática enquanto educadora de maneira que pudesse tratar de questões que me fossem caras, incluindo-as dentro do currículo escolar de formas diversas. Ao mesmo tempo, algumas das alunas começaram a trazer uma série de questionamentos a respeito da ausência de mulheres nas narrativas trabalhadas em sala de aula. E, por conta delas e de seus questionamentos, procurei examinar, de forma mais atenta, minha prática e a rotina escolar em que estou inserida.

### **1.1 Apresentando o tema**

Foi ao observar a rotina das escolas em que leciono que percebi a necessidade de construir e ampliar a quantidade e a qualidade de práticas pedagógicas voltadas para educação em direitos humanos e para a diversidade. Nesse contexto, uma pergunta de minhas alunas pontua com certa frequência algumas das aulas: “Professora, e as mulheres nessa história toda?”. Percebendo que a invisibilidade do feminino é constante nas narrativas históricas tradicionais e tendo no horizonte que “as próprias formas de conhecer, ensinar e aprender a história são problematizadas expressando de forma privilegiada a experiência e perspectiva masculina” (TEDESCHI, 2007, p. 338), silenciando as experiências das mulheres, passei a refletir sobre minha prática docente, buscando perceber em que medida ela acaba reproduzindo e até mesmo reforçando padrões e estereótipos historicamente hegemônicos, por mais socialmente engajada que eu a considere.

A fim de questionar as narrativas historiográficas quanto aos silenciamentos produzidos ao longo do tempo utilizei a leitura do texto literário em sala de aula no intuito de refletir sobre a sensibilização para essas sujeitas e sujeitos históricas invisibilizados nas narrativas



tradicionais, tendo em vista as potencialidades da literatura para a produção de conhecimento histórico escolar que problematize as ausências e presenças nas narrativas trabalhadas em sala de aula. Eu entendo a leitura de textos literários como uma maneira de contribuir para o desenvolvimento de sensibilização e empatia para as sujeitas e sujeitos marginalizadas/os, pois através dela é possível o encontro com o outro tendo em perspectiva que a literatura possibilita

[...] uma aquisição consciente de noções, emoções, sugestões, inculcamentos, mas na maior parte se processa nas camadas do subconsciente e do inconsciente, incorporando-se em profundidade como enriquecimento difícil de avaliar. As produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo. (CÂNDIDO, 2004, p. 172)

Sendo assim, a literatura pode ser vista como uma ferramenta de estudo que guia e potencializa o estudo da história, contribuindo para aprendizagens mais significativas, porque ela permite uma conexão emotiva com o enredo e com os personagens enunciados, ou seja, as narrativas literárias “permitem aproximar o aluno do objeto de estudo, identificá-lo, analisá-lo, contextualizá-lo e valorá-lo” (BLANCH, 2013, p. 36). A leitura de textos literários é capaz de alargar a visão de mundo da leitora e do leitor e educar o olhar pela e para a diferença, potencializando uma compreensão do outro moderada pela empatia.

Logo, o trabalho com o texto literário nas aulas de história torna possível mobilizar habilidades importantes para o desenvolvimento social das alunas e alunos: reconhecer, compreender e se colocar no lugar do outro, acolher a perspectiva do outro, colocar-se à disposição para ouvir e aprender com ele – alteridade e empatia. Aqui estou me referindo a um movimento que considero de grande relevância no processo de ensino e aprendizagem que procure dar voz às sujeitas e sujeitos silenciados: desenvolver a sensibilidade do olhar e da escuta dessas alunas e alunos, bem como aprender a valorizar as experiências de outros indivíduos historicamente marginalizados, com base em narrativas que tratam de colocá-los em evidência aproximando-os da leitora/leitor a fim de pensar o passado para exercitar o processo de sensibilização e de se colocar no lugar do outro.

Dessa maneira, o presente trabalho tem como propósito central analisar a partir da leitura do texto literário, as narrativas historiográficas quanto aos silenciamentos que produzem acerca de sujeitas e sujeitos historicamente “marginalizadas/os”. Nesse sentido, também refletir sobre os impactos na construção do saber histórico escolar quando somente histórias de homens ou uma história “sem gênero” (o homem como sujeito universal) apaga ou diminui a

representatividade das mulheres na história e como isso afeta a concepção de história das alunas e alunos do Ensino Fundamental II.

Para isso foram pensados os seguintes objetivos:

1. analisar como a inserção das mulheres nas narrativas históricas e no ensino de história impacta na visão de história das alunas e alunos, buscando reconhecer os discursos e as práticas que nomearam ou silenciaram as mulheres nesses processos;
2. examinar os impactos que o trabalho com narrativas literárias escritas por mulheres e sobre mulheres causam na visão de história das alunas e alunos;
3. problematizar a invisibilidade das mulheres nas narrativas históricas tradicionais;
4. observar como a literatura pode ser utilizada na aula de história para que alunas e alunos possam desenvolver a habilidade de voltar-se para o passado, compreender o “outro” em “outro tempo”, sem perder o presente de vista.

Para esse fim, foi necessário a análise dos materiais produzidos durante a realização de uma sequência didática discentes de duas turmas de nono ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Pedro, da Rede Pública de Canoas. A aplicação da sequência didática foi realizada no segundo semestre de 2019, empregando o conto *Julgada Por Seus Pares*, de Susan Glaspell, para leitura e posterior apreciação e debate. O referido conta encontra-se na íntegra ao final deste trabalho como anexo. O uso do conto foi uma espécie de disparador para as discussões e tarefas que foram elaboradas para o trabalho em sala de aula. Para tal, utilizei um conjunto de materiais elaborados por mim que serviram como disparador para discussões e apoio para a leitura, com provocações acerca das relações de gênero presentes no conto, mobilizando, portanto, a categoria gênero como suporte para o aprendizado histórico. A aplicação dessas aulas se fez necessária por entender a necessidade de reconhecer os discursos e as práticas que nomearam ou silenciaram as mulheres nos processos sociais, culturais, econômicos, políticos a partir de uma reflexão acerca da construção do conhecimento histórico que leve em consideração a ideia de que a:

história feminista deixa [...] de ser apenas uma tentativa de corrigir ou suplementar um registro incompleto do passado, e se torna um modo de compreender criticamente como a história opera enquanto lugar da produção do saber de gênero. (SCOTT, 1994, p. 25)

Na medida em que a leitura e o debate se concretizaram, era esperado que as alunas e alunos relacionassem as discussões levantadas acerca do passado com o tempo presente e, em especial, aspectos de suas próprias vidas. E, a partir dessas conexões, debatessem as relações

de gênero hoje com o intuito de ampliar as possibilidades de compreensão acerca do diferente, bem como reconhecer, respeitar e aprender a lidar com as alteridades. Mesmo entendendo essa pesquisa como uma pesquisa do campo do Ensino de História, é preciso enfatizar que estará sempre presente, no horizonte das atividades elaboradas para aplicação com as turmas, a produção de hábitos de leitura e de difusão da literatura. Essa percepção de que o incentivo à leitura cabe também dentro de uma aula de história existe na medida em que entendo a minha figura de professora enquanto uma adulta de referência e que, portanto, carrego a responsabilidade, entre tantas outras, de oferecer diferentes informações, recomendações e visões de mundo para minhas alunas e alunos.

Partindo do princípio de que ler e escrever é um compromisso de todas as áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar, a história, do mesmo modo, tem como compromisso possibilitar ao aluno ler palavras e também o mundo, e ainda articular seu conhecimento de forma escrita (SEFFNER, 2011a). É inegável que as aulas de história fornecem uma gama bastante variada de textos escritos para leitura: documentos escritos de diversas procedências, textos jornalísticos, cartas, reportagens, entre outros. A literatura, enfim, não é deixada de lado. Entretanto, a preocupação neste trabalho está no potencial histórico que o texto literário pode trazer para a sala de aula. De acordo com Michèle Petit (2008), a leitura é uma prática sociocultural, pois está além da simples decodificação de um código que é a palavra escrita nos seus componentes gráficos e fonológicos, mas diz respeito à compreensão, interpretação, atribuição de significados ao texto. A leitora e o leitor transformam o texto e são transformados por ele. E ainda, compreendo a leitura como uma prática que é precedida por outra, ou, como Paulo Freire (1989) afirma, a leitura da palavra é sempre precedida por uma leitura de mundo, e que ao ler um damos continuidade a leitura do outro. Para o autor,

este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 13)

Dessa forma, a leitura é um meio importantíssimo para compreender o mundo que vivemos e não apenas isso; através da leitura podemos explorar o mundo, mesmo nas nuances que ainda não nos foi apresentada, como acontece com o texto literário. Ao lermos um texto de ficção estamos nos colocando diante de um universo novo, que possui relações com o nosso, e que ao mesmo tempo nos faz reinterpretar e reescrever o espaço que habitamos. A literatura é,

portanto, um dos meios possíveis para produzir conhecimento sobre nós mesmos e sobre o mundo.

## 1.2 Por que pesquisar sobre isso?

Ao mesmo tempo em que existe esse movimento de criar espaços para o debate diante da crescente demanda das pautas identitárias dentro do ambiente escolar, é também perceptível um reflexo direto dos acontecimentos do lado de fora dos muros da escola no que diz respeito à onda conservadora. A influência dessa onda conservadora fortalece a reprodução de visões machistas, misóginas, racistas, homofóbicas e transfóbicas nas relações entre alunas, alunos, professoras e professores, bem como a crescente intolerância no tratamento de questões voltadas para a diversidade em muitas salas de aula espalhadas pelo país. Nesse cenário é preocupante a ação de grupos como o do anti-movimento social Escola sem Partido, criado em 2004, pelo então procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, com a intenção de “combater a doutrinação esquerdista nas escolas”. Seu objetivo é o de travar uma batalha, em conjunto com outros setores da sociedade, contra a chamada “ideologia de gênero”, pretendendo interferir diretamente na ação docente através de propostas de leis que eliminem o tratamento de temas sensíveis dos currículos escolares, em especial as discussões de gênero.

No contexto da discussão do Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, os grupos mais atuantes no sentido de reivindicar a supressão do termo gênero do texto final do PNE foram os grupos religiosos (em especial os grupos católicos e evangélicos) (ROSADO-NUNES, 2015). Assim, cabe aqui ressaltar a importância de trabalhar com essas questões nas aulas de história do Ensino Fundamental e Médio, bem como a relevância de refletir sobre práticas docentes que caminhem na contramão da intolerância, que considerem a sala de aula um ambiente democrático e diverso, respeitando e dando visibilidade para diferentes narrativas. Portanto, este trabalho se insere em um contexto em que é preciso defender a liberdade de ensinar de professoras e professores diante de ações de cerceamento da atividade docente, posicionando-me contrária a essas posturas que discriminam minorias e invisibilizam ainda mais sujeitas e sujeitos tradicionalmente apagadas das narrativas históricas.

Ademais, o ensino de história carece de uma reflexão a partir dessas sujeitas e sujeitos invisibilizadas/os e dos temas sensíveis. Com efeito, o uso do texto literário não se enquadra aqui apenas como uma “inovação metodológica” de ensino e sim como uma forma de acessar experiências de sujeitas e sujeitos diversas. Pois, conforme Tzvetan Todorov (2012), a literatura possibilita múltiplas leituras. O encontro com o outro (os diversos personagens que são como

novos amigos) enriquecem o universo do leitor e ampliam seus horizontes. O leitor coloca-se no lugar do personagem. Enquanto texto histórico é argumentativo, o leitor encontra nele espaço para confrontar ou validar a argumentação utilizada pelo seu autor, ao passo que o texto literário, por ser um texto de caráter geralmente ficcional, é um texto de imaginação, o leitor imagina múltiplas possibilidades de resolução de conflitos internos e externos ao texto (TODOROV, 2012).

No entanto, é preciso salientar que tanto o texto literário quanto o texto histórico abordam o universo da experiência humana, e que, apesar de suas especificidades, são importantes para compreender a condição humana no mundo, a diversidade de experiências e de possibilidades de se colocar no mundo. “Pensar e sentir adotando o ponto de vista do outro, pessoas reais ou personagens literárias, é o único meio de tender à universalidade” (TODOROV, 2012, p. 82) e, sendo assim, tanto os textos históricos quanto os textos literários ampliam o repertório pessoal de cada leitor. É esse aspecto em comum entre as narrativas literárias e históricas que potencializa o uso da literatura no ensino de história.

Não há uma carga horária semanal destinada ao estudo da literatura no Ensino Fundamental; o uso do texto literário – nas aulas do Ensino Fundamental II especificamente – é bastante restrito às escolhas pessoais de cada professora ou professor. No Ensino Médio existe uma disciplina específica para a leitura e interpretação dos textos literários consagrados como clássicos da literatura, já o Ensino Fundamental I (anos iniciais) possui horas semanais de Contação de Histórias (ou Hora do Conto) oferecidas pelas professoras ou professores titulares ou pela biblioteca da escola. No entanto, o Ensino Fundamental II (anos finais) insere muito pouco o texto literário no seu currículo, dependendo da boa vontade das professoras e professores de língua portuguesa em primeiro lugar, ou de história, educação artística ou até mesmo ensino religioso, em utilizá-lo como ferramenta de ensino ou mesmo fornecer momentos para leitura e apreciação desses textos.

De tal modo, cria-se uma lacuna que pode afastar as e os jovens da leitura literária, pois na infância a leitura é tratada de forma lúdica e o próximo contato com o texto literário pode ocorrer apenas no Ensino Médio, de forma mais sisuda e voltada para a leitura de obras que muitas vezes não conversam com os interesses da maior parte das e dos jovens. Como decorrência dessa lacuna curricular, cabe também às professoras e aos professores de história dos Anos Finais do Ensino Fundamental possibilitar e mediar o contato com a literatura nessa etapa de escolarização, a fim de que não haja essa interrupção e a chegada aos textos de leitura considerada obrigatória no Ensino Médio não ocorra de modo traumático e causando o afastamento das alunas e alunos do hábito da leitura. Nessa perspectiva, pensando então a leitura

como uma obrigação de todas as áreas, as professoras e os professores de história não podem deixar de lado essa possibilidade e devem utilizá-la de forma consciente, possibilitando o contato e estimulando a leitura dentro e fora da sala de aula, integrando as alunas e os alunos socialmente.

Portanto, o presente trabalho se insere tanto em um contexto de defesa da liberdade docente, bem como busca valorizar a presença efetiva e atuante das minorias dentro do espaço escolar valorizando a escola como um espaço democrático que busca pluralidade de pessoas e ideias, quanto dentro de uma visão de educação que entende a leitura como fundamental no processo de aprendizagem da construção de conhecimento que busca compreender o mundo de forma crítica. A realização, portanto, deste trabalho busca também articular os conhecimentos produzidos em uma sala de aula do Ensino Fundamental com a produção acadêmica, o que se faz necessário para continuar a derrubar os tijolos do muro simbólico que durante tanto tempo insistiu em separar e hierarquizar numa escala de valores sociais esses espaços.

Este trabalho apresentará no primeiro capítulo uma discussão sobre a literatura e a história de forma “geral” seguida de uma análise específica da literatura e o ensino de história. Nesse sentido, o trabalho trará uma discussão a respeito das possibilidades da literatura na aula de história, bem como sua importância para o ensino de história. Como o trabalho se dará a partir da análise de um material produzido por alunas e alunos do Ensino Fundamental a partir da leitura de um texto literário, faz-se necessário apresentar informações tanto sobre Glaspell quanto também do contexto no qual se insere a obra. O contexto do conto traz informações extremamente relevantes para a compreensão da leitora e do leitor acerca da obra e de suas personagens. Nesse momento fez-se fundamental também refletir sobre a autoria feminina e a literatura dita feminina.

O segundo capítulo traz uma discussão importante a respeito do método escolhido para a realização da pesquisa: como a etnografia a partir de uma perspectiva feminista pode auxiliar na compreensão das relações presentes na dinâmica escolar e em que medida a pesquisa na qual a pesquisadora é também parte do processo pode colaborar na construção de uma prática docente e investigativa que colabore tanto com a pesquisa quanto com a prática docente. Nesse sentido, cabe uma reflexão sobre a etnografia escolar e a etnografia feminista como possibilidades de aproximação e compreensão das dinâmicas escolares para, a partir desse olhar cuidadoso apresentar a escola e o contexto escolar em que a pesquisa foi desenvolvida, bem como um relato das situações que ocorreram em sala de aula. Neste capítulo ainda, propus-me a apresentar a sequência didática que apliquei nas aulas, especificando cada uma das atividades com uma descrição detalhada da prática e de seus objetivos que pretendia efetivar, para em

seguida demonstrar por meio dos relatos que planejar não significa que tudo sairá como o esperado.

Já no terceiro capítulo, o trabalho traz uma discussão acerca do conceito de gênero e buscará compreender por que a reflexão sobre e a partir dele é relevante para o ensino de história. Em seguida uma reflexão sobre as mulheres enquanto personagens criando uma ponte com a área de pesquisa da História das Mulheres, a fim de traçar um ponto de partida para as discussões acerca das fontes escritas elaboradas pelas e pelos discentes a partir do conto lido e dos debates em sala de aula. Este capítulo trará, portanto, a análise dos resultados obtidos nas atividades propostas em sala de aula a partir da triangulação entre a observação etnográfica e das fontes escritas em aula pelas alunas e alunos.

## 1. Afinal de contas, nem só de protagonista vive uma história

*“Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida.” (ADICHIE, 2019)*

Histórias são contadas a todo instante e muitas delas ganham o mundo. Histórias que são ficções ou histórias que se pretendem verdadeiras. Mas por muito tempo apenas um autor branco, homem, cristão, ocidental e heteronormativo poderia contar histórias e ser ouvido. E aquilo que ele contava era considerado universal, ou seja, suas experiências, suas visões de mundo e seus desejos eram a norma. Ao passo que outras histórias, outras identidades, outras experiências, outros desejos, eram secundários. O homem branco era autor e protagonista de sua história e os demais sujeitos e sujeitas eram “o outro” que às vezes tinham a sorte de ser coadjuvante nas histórias magníficas contadas por esse autor que criou e assumiu para si o papel de universal. Afinal de contas, as suas experiências deveriam servir de modelo para todas as outras existências. A história do e sobre o homem branco colocava todas as outras histórias em segundo plano de importância e, através dela, subordinava, dominava, marginalizava, invisibilizava, escravizava e, aos poucos, fez da sua história a única história.

### 1.1 História e literatura

É comum hoje atribuímos ao texto literário o caráter de fonte histórica, um material que possibilita às historiadoras e historiadores realizar leituras diversas para compreender diferentes aspectos culturais e subjetivos que marcam as experiências de mulheres e homens ao longo do tempo (FERREIRA, 2012, p. 61). Dentro dessa perspectiva, a literatura é uma fonte plena de possibilidades, que é apropriada de diversas maneiras conforme os tempos, espaços, públicos e o contexto. Ela pode ser uma forma de acesso à representação histórica por historiadoras e historiadores a fim de reconstruir as emoções, os modos de vida, as relações mais íntimas – da esfera do privado –, e também os códigos de conduta na vida pública e privada, o universo cultural, os gestos e as ações sociais e políticas de um período de tempo, em uma determinada sociedade (PESAVENTO, 2000). Entretanto, a literatura nem sempre foi bem vinda na investigação histórica.

A partir do Iluminismo e, sobretudo a partir do início do século XIX, com a institucionalização da história enquanto disciplina, o discurso histórico se consolidou enquanto



um código científico e, junto a isso, houve a consolidação de narrativas do que seriam os seres humanos e a sociedade. A história passou a ser considerada uma ciência e, portanto, passou a precisar ainda mais da comprovação daquilo que se falava. Esses discursos estavam impregnados de certezas, ou, o fazer histórico estava imbuído pela busca da verdade absoluta. Como aponta Lucien Febvre (1989, p. 16), a disciplina histórica era curiosamente definida por ela mesma e pelo material com que trabalhava. A história era simplesmente história e era concebida a partir de textos. Mas não de qualquer texto: “a profissionalização do historiador era então determinada pela concepção documentalista, em que um empirismo objetivo ocupava o lugar de qualquer teorização consequente” (LIMA, L. C., 2006, p. 17). As evidências nas quais os historiadores<sup>3</sup> basearam suas descobertas deveriam corroborar a narrativa em questão, ou seja, a miríade de fontes utilizadas compreendia documentos escritos que possuíam caráter político-oficial e, dentro dessa perspectiva, revelavam autoridade e verdade ao “resultado” final da busca pelo passado. “A ideia era deixar a explicação emergir naturalmente dos próprios documentos e depois exprimir seu significado em forma de relato” (WHITE apud LIMA, L. C., 2006, p. 17).

Foi apenas no século XX, acompanhando uma série de transformações no campo das ciências, que a forma como as fontes históricas eram pensadas e o que elas representavam para o estudo da história foi modificado. A partir de um movimento de transformação da historiografia, em especial com a *Escola dos Annales*, outros vestígios deixados pelas experiências humanas também passaram a ser utilizados como fonte histórica. Mas não apenas isso: além de ampliar o repertório de fontes, o próprio conceito de o que é uma fonte histórica foi transformado. A partir da década de 1930, as fontes passaram a ser vistas como “testemunhos de uma história viva e humana, saturados de pensamento e de ação em potência” (FEBVRE, 1989, p. 24) e a própria história começa a ser vista como um “estudo cientificamente conduzido” (FEBVRE, 1989, p. 30), que também é permeada de humanidade, ao invés de uma ciência pura e vista como um acúmulo de resultados “subtraído às influências do Eu, retirando valor não da qualidade, mas da quantidade” (FEBVRE, 1989, p. 23). A preocupação deixou de ser com traçar uma sucessão cronológica dos acontecimentos políticos de um determinado país ou região e passou a buscar ampliar as possibilidades do estudo do passado. A história passava a ser um estudo mais complexo das experiências humanas, buscando compreender criticamente

---

<sup>3</sup> Aqui utilizo apenas o masculino em contraste com as menções anteriores para dar ênfase ao apagamento de mulheres historiadoras, como falarei adiante.

processos para além do político-factual, englobando aspectos sociais e econômicos em um primeiro momento e, mais tarde, aspectos culturais e subjetivos.

Já na década de 1970, com a chamada Nova História<sup>4</sup>, ocorreu uma ampliação ainda maior de problemas, objetos e abordagens, trazendo novos temas para o centro do debate, bem como o uso de novos vestígios, sejam eles escritos, sonoros ou visuais (FERREIRA, 2012, p. 64). Foi a partir desse novo movimento dentro da historiografia que finalmente o documento deixou de ser compreendido como uma expressão da verdade e passou a ser percebido como um monumento, ou seja, está situado em um contexto e possui sentido e propósito próprios. Nesse leque ampliado de fontes, temas, problemas e objetos que a Nova História se propôs a explorar, a literatura passou a ser considerada um objeto de estudo da história, ou uma fonte pela qual se pode compreender a história<sup>5</sup>. Jean Starobinski (1995, p. 133–137) apontou, pensando na possibilidade de integrar a literatura à pesquisa histórica, que é preciso ter um cuidado metodológico ao incorporar o texto enquanto objeto de estudo. Ele precisa ser pensado enquanto objeto autônomo que deve ser visto como algo independente da pesquisa histórica.

O texto literário em si mesmo e a pesquisa histórica devem estar em uma relação de interdependência, na qual a análise da obra e seu contexto é guiado por sua estrutura interna. Do contrário, o intérprete pode apenas criar um discurso imaginativo e fantástico em sua interpretação. “Desse discurso sem nada que o prenda, digamos que tende a tornar-se ele próprio literatura, não contando mais o objeto de que fala do que como pretexto, ou a título de citação ocasional” (STAROBINSKI, 1995, p. 135). Ou seja, a obra ou as obras analisadas não podem ser sobrepostas à sua interpretação, ao seu intérprete (a historiadora ou o historiador) não pode abafar a voz que emana dessa obra com a sua própria voz, assegurando a integridade da mensagem que emana texto.

Starobinski (1995) assinala ainda que existe um equilíbrio frágil nessa relação, pois, sem uma interpretação que busque interrogar a obra, não existirá uma relação verdadeiramente crítica entre o texto e seu intérprete, enfraquecendo tanto a investigação quanto o objeto. A interpretação passa a ser um comentário, que apenas ecoa o próprio texto. Nesse sentido, a

---

<sup>4</sup> Na Inglaterra, com a preocupação de renovar a historiografia marxista, alguns historiadores começaram a também estudar os aspectos culturais das relações sociais, usando a literatura como fonte de pesquisa. Da mesma forma, a partir da década de 1980, acompanhando as novas abordagens das chamadas História Social e História Cultural, historiadoras e historiadores brasileiros passaram também a dar mais importância para a literatura em suas pesquisas (FERREIRA, 2012, p. 64–65).

<sup>5</sup> Cabe ressaltar que a valorização da literatura foi de fato impulsionada neste momento, no entanto a literatura foi fonte para os classicistas e medievalistas antes mesmo dessa mudança de perspectiva do que poderia ser considerado fonte histórica.

atividade de interpretar um texto busca contribuir para com ele de forma a agregar um novo texto elaborado a partir das descobertas da atividade interpretativa.

O paradoxo que transparece é que, ao mesmo tempo que recebe confirmação de sua existência independente, o objeto devidamente interpretado passa a fazer também parte de nosso discurso interpretativo, torna-se um dos instrumentos com a ajuda dos quais podemos procurar compreender, ao mesmo tempo, outros objetos e a nossa relação com os mesmos (STAROBINSKI, 1995, p. 142).

Nesse processo, conseqüentemente ressurgiu e ganhou novos contornos um debate que se estende desde a antiguidade até nossos dias: como a história se diferencia da literatura? Se, como vimos, a história é um estudo cientificamente conduzido, o resultado desse estudo é uma narrativa complexa que abandona o caráter compilatório para se situar em um lugar no qual um problema é proposto e, posteriormente, é preciso formular hipóteses que o solucionem.

Narrativa e literatura seriam a mesma coisa? Ou ainda, história e narrativa seriam a mesma coisa? História e literatura seriam apenas formas narrativas de representar o mundo? Não existe um consenso quando a pergunta é “o que é literatura?”. Para Aristóteles (2017) em sua obra Poética, ela é a *mimesis*, ou seja, uma imitação ou representação do real, recriação a partir de instrumentos da realidade. Para Aristóteles todos os gêneros literários de sua época (poesia épica, poesia lírica, tragédia e comédia) eram mimeses de ações humanas e se diferenciam a partir de três pontos: os meios (a melodia, o ritmo, a métrica), os objetos (sobre quem falava, se sobre pessoas inferiores – caso da comédia, ou superiores, caso da tragédia) e o modo (se era encenado ou narrado). Aristóteles dizia que o enredo de uma tragédia, o gênero que considerava ser aquele que melhor mimetiza as ações humanas, precisava ter verossimilhança e existência a partir da própria história. Além disso, precisava ter começo, meio e fim, fazer uso da *mimese* para alcançar a catarse e chegar no desenlace.

Já naquela época existia o debate acerca das relações de semelhanças e diferenças entre a literatura (poética) e a história. Para o filósofo grego, o historiador descreve os eventos que ocorriam (particular) e precisa se ater aos fatos, já o poeta descrevia os eventos que poderiam ocorrer (universal). No cap. IX da Poética, Aristóteles escreve que a “poesia é mais filosófica e mais nobre do que a história” (ARISTÓTELES, 2017, p. 97)<sup>6</sup>. Nesse sentido, a literatura seria mais séria, elevada e filosófica. Ademais, ao comparar a tragédia com a história, ele afirma que a primeira tem por objetivo a catarse, ou seja, o ápice, uma comoção emocional que leva à

---

<sup>6</sup> (Poética, 9, 1451a 36- b11)

purificação ao final do enredo. Já a história não possui uma finalidade quando chega ao final do enredo, não possui um desfecho necessário.

Por muito tempo a literatura e a história foram compreendidas dessa forma. Com o advento do Romance no final do século XVIII, as relações entre história e literatura se tornaram ainda mais complexas. No século XIX, foi agregada à concepção de Aristóteles a noção de criação. Isto é, o autor “além de representar, cria universos ainda não vistos, utópicos e imaginário” (FERREIRA, 2012, p. 66). Posteriormente, já no século XX, a literatura passou a ser definida também – ou exclusivamente – pela linguagem, pelo como ela é feita, mais do que pelo seu conteúdo. Nessa perspectiva ela não busca documentar a realidade ou determinado discurso, ela é sinônimo de ficção. Atualmente a noção de que a literatura não pode ser definida a partir de uma visão universalista, ganha cada vez mais espaço, abrindo margem para dois efeitos: o relativismo ou a criação de formulações mais abertas e inclusivas (FERREIRA, 2012).

Concomitantemente às mudanças que ocorrem na literatura ao longo do século XX, com o advento do que a crítica literária chamou de romances pós-modernos, ou ainda metaficção historiográfica, a noção de que a produção histórica é também, fundamentalmente uma narrativa ganhou espaço e foi defendida por parte da crítica historiográfica. As narrativas literárias e as narrativas históricas seriam, portanto, diferentes maneiras de representar o mundo e a passagem do tempo. Roger Chartier (2002) afirma que escrever história, por mais quantitativa ou estrutural que ela seja, é, sobretudo, escrever narrativas. Mesmo que a história factual tenha sido repudiada, a história permanece sendo uma narrativa, pois as categorias fundamentais da narrativa estão presentes tanto na literatura como na história: temporalidade, causalidade e personagens.

Tanto para Chartier quanto para Paul Ricoeur, a narrativa compõe a literatura e a história. É ela que dá, ao mesmo tempo, o tom ao diálogo existente desde os antigos gregos entre a literatura e a história, na tentativa de definir a ambas e assinalar suas semelhanças e diferenças, garantindo as duas um lugar de destaque nas representações da vida e do mundo em que vivemos. Nesse sentido, a existência de um ponto de convergência entre literatura e história, ou entre a ficção e a história, ocorre, pois, “a história e a ficção só concretizam cada uma sua respectiva intencionalidade tomando empréstimos da intencionalidade da outra” (RICŒUR, 1997, p. 316). No entanto, alguns historiadores passaram a questionar os limites entre a história e a literatura/ficção, chegando, em alguns casos, a diluir esse limite e em outros, como o de Hayden White, a suprimi-lo completamente, afirmando que as narrativas históricas são, de fato, “ficções verbais cujos conteúdos são tanto *inventados* quanto *descobertos* e cujas formas têm mais em comum com os seus equivalentes na literatura do que com os seus correspondentes nas

ciências” (WHITE, 1994, p. 98). Essa afirmação causou uma controvérsia entre historiadoras e historiadores, pois, ao longo de dois séculos, houve um árduo trabalho para garantir à história um lugar entre as ciências.

Mas não é possível pensar a afirmação de White apenas como uma polêmica pós-moderna acerca da produção historiográfica. Alguns de seus pontos são importantes para compreender não apenas a proximidade entre ficção e história, como também para refletir acerca das diferentes narrativas históricas que ganham força a partir da segunda metade do século XX no sentido de questionar as certezas do discurso histórico até então apresentadas. Ora, se pretendo aqui me unir a outras e outros intelectuais a fim de problematizar a existência de um discurso oficial acerca do passado, um discurso povoado de certezas e que é escrito a partir de uma perspectiva única, é importante considerar alguns pontos que White elabora a esse respeito.

Quando pensa na forma como uma narrativa historiográfica é elaborada, Hayden White (1994, p. 100) afirma que a operação que a historiadora e o historiador realizam se dá a partir da *urdidura do enredo*, ou seja:

Nenhum conjunto dado de acontecimentos históricos casualmente registrados pode por si só constituir uma estória; o máximo que pode oferecer ao historiador são os *elementos* de estória. Os acontecimentos são *convertidos* em estória pela supressão ou subordinação de alguns deles e pelo realce de outros, por caracterização, repetição do motivo, variação do tom e do ponto de vista, estratégias descritivas alternativas e assim por diante — em suma, por todas as técnicas que normalmente se espera encontrar na urdidura do enredo de um romance ou de uma peça. (WHITE, 1994, p. 100)

A fim de transformar um conjunto de eventos em algo inteligível, a historiadora ou historiador lhe confere uma interpretação e, a partir de suas próprias escolhas, vai ordenar esses eventos e configurá-los a partir de sua subjetividade, dando-lhes sentido. Existem inúmeras possibilidades de ordenação e interpretação, produzindo também inúmeros sentidos diferentes para aquele mesmo conjunto de eventos. Sendo assim, para alterar o tom de uma narrativa histórica, atribuindo-lhe, como White apresenta, um caráter cômico, satírico, trágico, o que é preciso fazer é “alterar o seu ponto de vista ou mudar o escopo de suas percepções” (WHITE, 1994, p. 102). Para White essa é uma operação literária:

O modo como uma determinada situação histórica deve ser configurada depende da sutileza com que o historiador harmoniza a estrutura específica de enredo com o conjunto de acontecimentos históricos aos quais deseja conferir um sentido particular, trata-se essencialmente de uma operação literária, vale dizer, criadora de ficção. (WHITE, 1994, p. 102)

No entanto, White aponta que isso não descola da narrativa histórica sua importância enquanto uma fonte de conhecimento, pois é a partir dela que o passado pessoal e público podem ser acessados. Uma contribuição importante de White é a possibilidade de a operação de atribuição de sentidos ocorrer de diversas maneiras. Seja a partir de leis de causa e efeito ou a partir de categorias culturalmente estabelecidas, a consequência é familiarizar o público com os dados que a historiadora ou o historiador trabalhou. A leitora ou o leitor se familiariza, porque identifica o tipo de história que está sendo contada, acessou informações novas e teve essas informações explicadas. Esse efeito explicativo da narrativa histórica está lado a lado com o aspecto mimético dela, ou seja, “a história é um modelo verbal de um conjunto de acontecimentos exteriores à mente do historiador” (WHITE, 1994, p. 104). Dessa forma, ela não é uma mera reprodução de acontecimentos, mas um conjunto de símbolos que direcionam a compreensão de um determinado grupo de acontecimentos. Ela é uma representação que realiza uma mediação entre os acontecimentos que relata e as estruturas de enredo previamente conhecidas e genéricas que fazem parte da cultura para atribuir sentidos às coisas no mundo. E cada nova narrativa histórica que é escrita se soma às anteriores; elas não são excludentes, são novas formas de olhar e interpretar o passado, são enredos alternativos para a mesma sequência de eventos históricos.

É importante ressaltar que White não considera a história como uma mera reprodução desses eventos. Não são os eventos em si que são determinantes, mas as possíveis relações entre esses eventos. “Esses conjuntos de relações, contudo, não são imanentes aos próprios eventos; existem apenas na mente do historiador que reflete sobre eles” (WHITE, 1994, p. 111). Nesse sentido, as narrativas estão carregadas de subjetividade e estabelecem uma ligação importante entre ponto de vista e autoria quando pensamos nas narrativas sobre o passado. Quem fala é tão importante quanto o que fala.

É preciso lembrar ainda que os eventos históricos não sofrem alteração; os relatos apresentam enredos e interpretações diferentes. É necessário se ater aos rigores do fazer histórico, coerência lógica, responsabilidade perante as evidências, entre outras atitudes que a historiadora e o historiador precisam ter no seu fazer historiográfico para que seu trabalho não seja desqualificado. Sendo assim, como a história se diferenciaria da ficção propriamente dita?

A distinção mais antiga entre ficção e história, na qual a ficção é concebida como a representação do imaginável e a história como a representação do verdadeiro, deve dar lugar ao reconhecimento de que só podemos conhecer o real comparando-o ou equiparando-o ao imaginável (WHITE, 1994, p. 115)

Para White, é uma ficção da historiadora e do historiador o pressuposto de que todas as coisas que ela ou ele reuniu, organizou e atribuiu sentido em seu relato historiográfico seriam verdadeiras. Na prática, “tanto o estado inicial de coisas quanto o final são inevitavelmente construções poéticas” (WHITE, 1994, p. 115). O que o autor pretende dizer é que tanto a história quanto um romance, por exemplo, são narrativas cujo sentido é atribuído de formas semelhantes, a partir da mesma operação.

Embora a diluição das fronteiras entre história e ficção seja um tema importante para pensar o fazer histórico, reconhecendo que existem traços literários na história e que a narrativa histórica é ela própria uma espécie de ficcionalização, ainda é preciso considerar a especificidade da operação historiográfica.

O contrário do que sucede no discurso ficcional porque este não postula uma verdade, mas a põe entre parênteses. Já a historiografia tem um trajeto peculiar: desde Heródoto e, sobretudo, Tucídides, a escrita da história tem por aporia a verdade do que houve. Se se lhe retira essa prerrogativa, ela perde sua função. Torna-se por isso particularmente difícil ao historiador não considerar prova aporética o que apenas resulta do uso de suas ferramentas operacionais. (LIMA, L. C., 2006, p. 21)

A história possui ferramentas específicas que estão presentes no trabalho de pesquisa da e do historiadora/historiador, pois, como Febvre (1989) aponta, ela é um estudo cientificamente conduzido.

O propósito fundamental desse diálogo entre literatura e história é exprimir que não existe uma única verdade sobre o passado, existem sim diferentes verdades concebidas por diferentes discursos que são elaboradas por sujeitos e sujeitas distintos e, concomitantemente, demonstrar que também não há imparcialidade nos relatos historiográficos. A partir de uma ideia de que é a historiadora ou o historiador que atribui sentido para sua narrativa, percebe-se que existem muitas vozes atribuindo sentido ao passado, com perspectivas distintas. Muitas delas foram silenciadas ao longo da história e apenas com a compreensão de que não há uma única verdade, ou melhor, uma única narrativa possível, é que se passou a questionar os discursos considerados oficiais e dar espaço para que sujeitos e sujeitas antes à margem pudessem também se fazer ouvir.

### **1.1.1 Por que a literatura é importante para o ensino de história?**

Existem diversos discursos construídos, que se enraízam no imaginário em uma determinada época ou contexto. A literatura é um deles, assim como o cinema, a televisão, as

notícias no jornal, as propagandas oficiais, entre tantos outros. O que acontece é uma disputa entre esses vários discursos na construção do passado e na produção de memórias (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 117). Nesse sentido, o jogo de forças entre os discursos (em especial o histórico e o literário) pode ser utilizado a favor das professoras e dos professores na aula de história. Parto do pressuposto que existe a possibilidade de aprender a construir o seu lugar no mundo e a si próprio, sobre o mundo e sobre as pessoas. Sendo assim, a história também está inserida no campo de possibilidades de aprendizagem a partir da leitura do texto literário, pois ao estudar história estudamos a experiência humana ao longo do tempo a fim de compreendermos quem somos e sobre as relações sociais, culturais, políticas, econômicas estabelecidas em nossa sociedade, para compreender o ser humano como um ser social. Assim como a história, a literatura é uma forma de conhecer, interpretar o mundo, seus habitantes e suas vidas, privada e pública.

A literatura é utilizada para fins didáticos desde a antiguidade, quando, conforme Navarro e Calvo (1998 *apud* ORTEGA; GOOSSENS; SANTOS, 2009), os gregos empregavam a poesia para educar. Era com a poesia que os gregos aprendiam e ensinavam o que sabiam sobre moral, geografia, teologia, arte militar, história, sua visão de mundo, sobre si e sobre os outros (entre outras tantas áreas do conhecimento). No entanto, a potencialidade educativa do texto literário parece ter sido deixada de lado nas outras disciplinas escolares e, no caso do Brasil, deixadas a cargo apenas do português e da literatura (a segunda, inserida enquanto parte integrante do currículo escolar apenas no Ensino Médio). Uma das prováveis causas para essa carência no ensino de história pode ser encontrada no rigor cientificista que tomou conta dessa disciplina no final do século XIX e perdurou por muitos anos na academia e na escola.

Felizmente, o ensino de história tem passado por grandes transformações e a cada dia professoras e professores levam, para a sala de aula, novas metodologias, novos objetos e novos temas para transformarem suas aulas e oportunizarem aprendizagens significativas, na tentativa (também) de resgatar o interesse dos alunos não só pela história como, do mesmo modo, pela própria ação de aprender. Nesse sentido, o uso de novas tecnologias – como a televisão, o cinema, o celular, as redes sociais e todas as possibilidades que a internet oferece – está cada vez mais presente nas aulas de história. A literatura não é uma novidade para o professor de história, ela já está presente há muito tempo nas aulas e nos livros didáticos. Contudo, a maneira como ela é utilizada nessas aulas vem sofrendo transformações ao longo do tempo.

Os primeiros usos da literatura pelas e pelos professores de história eram na forma de exemplo, uma mera ilustração daquilo que estivessem abordando (a música, a imagem, o filme eram utilizados da mesma forma). Na medida em que o conceito de fonte histórica é ampliado



pelos historiadores do início do século XX, a literatura, assim como outras manifestações artísticas e culturais, passa a constar como vestígios do passado, bem como do tempo presente e, portanto, passível de nos dar pistas sobre eles. Nesse sentido, a literatura deixou de ser mera ilustração do passado e passou a fazer parte dele e nos contar uma história. Além de fonte de informação, a literatura passou a ser vista como uma ferramenta de estudo que guia e potencializa o estudo da história, contribuindo para aprendizagens mais significativas, pois ela permite uma conexão emotiva com o enredo e com os personagens enunciados pelo romancista.

O estudo de textos literários na aula de história pode “fornecer condições de análises mais profundas para o estabelecimento de relações entre conteúdo e forma” (BITTENCOURT, 2009, p. 340). Compreender e analisar um texto literário, fazer perguntas a ele, refletir sobre ele e expandir essa reflexão para os temas e conceitos abordados nas aulas de história aumentam o repertório cultural do aluno e proporcionam uma visão de mundo mais sofisticada. A aluna ou o aluno tem a possibilidade de “concretizar mesmo que 'virtualmente' (ou seja, na distância e ao tempo a que se remetem as obras [...]) os modos de ser da realidade natural e humana expressos nas paisagens descritas, nas observações relatadas e nas percepções de mundo oferecidas pelos autores” (ORTEGA; GOOSSENS; SANTOS, 2009, p. 10).

Dessa forma, a leitura de um texto literário pode trazer uma experiência muito mais sensível de um período histórico do que a leitura de um livro de história, por exemplo. O texto literário pode aproximar a leitora e o leitor de outras realidades. A literatura, no entanto, não substitui a história, mas cria outras possibilidades de se pensar a(s) realidade(s). A imersão na narrativa que a literatura proporciona é um importante aspecto a ser considerado, pois pode ser um importante elemento de concentração e foco no estudo da história. O texto literário reverbera a realidade e o contexto de cada autor de obras literárias em qualquer tempo e, nesse sentido, é possível construir um discurso histórico a partir desses textos. Ao ler uma obra literária, o aluno pode constatar as experiências vividas e relatadas e analisar as reflexões elaboradas por seu autor (ORTEGA; GOOSSENS; SANTOS, 2009). Ademais, “ao dar lugar à ficção e à criação artística nas práticas pedagógicas privilegiamos também uma relação de tipo afetiva com as experiências históricas” (BARBOSA, 2016, p. 42).

De acordo com Ortega e outros (2009) o uso de ferramentas de ensino que permitem a mediação dos assuntos estudados por meio de uma linguagem próxima ao aluno<sup>7</sup> facilita a acomodação e a assimilação (na ordem: integração de fatos novos às estruturas cognitivas pré-

---

<sup>7</sup> A linguagem da aluna e do aluno aqui não significa a língua falada por elas ou eles, mas um vocabulário que esteja presente em seu dia a dia e que ao mesmo tempo possa ser expandido através da leitura.

existentes e sua transformação quando há a reação a esses novos dados). Nesse sentido, inserir uma leitura que pode ser mais familiar/acessível em termos de linguagem, como, por exemplo, a literatura, “contém em si a possibilidade de facilitar o contato e a apreensão do objeto a ser conhecido” (ORTEGA; GOOSSENS; SANTOS, 2009, p. 28). Assim, para compreender essa linguagem literária é preciso utilizar-se dela, pois ao mesmo tempo que ela é uma forma de apreensão da realidade, é também uma forma de compartilhar essa apreensão. É importante notar que uma obra literária é também um documento de época “cujos autores [...] pertencem a determinado contexto histórico e são portadores de uma cultura exposta em suas criações, seguidores de determinada corrente artística e representantes de seu tempo” (BITTENCOURT, 2009, p. 342) e, portanto, o texto é parte integrante de um contexto histórico e ambos precisam ser explorados ao utilizar uma obra literária na sala de aula.

Domício Proença (2005 *apud* ORTEGA; GOOSSENS; SANTOS, 2009) afirma que a autora/autor de um texto literário observa o mundo e retira dele elementos para reorganizá-lo de tal forma que se revela uma representação do real a partir de seu ponto de vista. Sua narrativa possui fragmentos da realidade no intuito de tratar temas universais através de situações particulares, de maneira que os fatos isolados e habituais se tornam universais e uma espécie de busca pela compreensão do sujeito e sujeita e do seu lugar no mundo. Ainda conforme Ortega e outros (2009), o texto literário é uma representação da realidade mediatizada pela linguagem e ele repercute em nós, revelando emoções compartilhadas socialmente. Dessa forma, a leitura aciona a fantasia, a imaginação na leitora e no leitor e suscita um posicionamento no mundo (interno e externo ao texto). Soma-se a isso o contato, a exploração da alteridade – elemento essencial para configurar-se como cidadã plena ou cidadão pleno – sem perder de vista a subjetividade e o histórico.

A prática da leitura expande os horizontes através da imaginação e o decifra através da razão. Ou seja, a literatura carrega a leitora ou o leitor para um mundo de imaginação ao mesmo tempo que o leva à reflexão sobre o mundo e seu cotidiano. Além disso, o hábito de ler literatura pode incentivar o hábito de ler história, pode levar a aluna e o aluno a se interessar pela história. Tanto a história quanto a literatura discorrem sobre questões da vida, porém as escritoras e os escritores do texto literário têm uma preocupação com a forma e com a estética de seu texto que muitas vezes a historiadora ou o historiador não tem, deixando o seu texto mais duro e até mesmo monótono para leitores da Educação Básica, afastando-os de um possível gosto pela história.

Ao inserir a literatura nas aulas de história, a professora ou o professor faz um investimento que pode ser tanto afetivo quanto intelectual no processo de ensino aprendizagem

(BITTENCOURT, 2009) e justamente por suas especificidades vistas anteriormente, a literatura pode atrair a aluna e o aluno para a aprendizagem do conhecimento histórico, bem como colaborar para a construção de uma imagem de mundo, de sua identidade, de respeito ao outro, enfim, para construir-se enquanto cidadã/cidadão. Além disso, a utilização de textos literários na aula de história faz com que a professora ou o professor esteja ampliando o repertório cultural da aluna ou do aluno, apresentando-lhe novas autoras ou autores, novos mundos e novas e novos personagens. Como dito anteriormente, ler e escrever na escola é uma tarefa para todas as áreas (SEFFNER, 2011a), portanto é também tarefa da professora ou do professor de história encorajar e incentivar a leitura, seja de textos históricos como de literários (ou ainda de outros gêneros textuais), para que a aluna ou o aluno possa construir uma primeira imagem coerente de mundo, bem como assegurar que leituras futuras a tornem mais complexa (TODOROV, 2012).

## **1.2 Literatura na aula de história: descobrindo um conto**

Encontrar um texto literário para realizar a atividade em sala de aula não foi tarefa fácil. Em um primeiro momento me vi encurralada pelo dilema do romance. Seria possível, apesar dos meus desejos, trabalhar com um romance em sala de aula com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental? Eu teria como obstáculo um problema que precisa ser resolvido, mas traria diversos empecilhos para a efetivação de todas as atividades da sequência didática: a falta do hábito de leitura de textos literários escolarizados por parte das e dos jovens. Apesar de essa atividade ter como um objetivo que tangencia sua existência, o de fomentar a leitura, esse problema existe e não será resolvido com uma atividade isolada, porque o hábito da leitura de textos literários precisa ser construído aos poucos em um trabalho, como dito anteriormente, de todas as áreas.

Do mesmo modo, outros obstáculos foram se colocando entre minha vontade de trabalhar com um romance e a efetivação de uma sequência. Entre eles estão o tempo – muitas alunas e alunos não leriam o romance em casa e durante as aulas teríamos que despende de muitas horas aulas para finalizar a leitura – e a temática – encontrar um romance que se enquadrasse no tema que eu desejo abordar também não era tarefa fácil. A partir daí resolvi me embrenhar na aventura de descobrir um conto que se encaixasse na temática, pois o formato resolveria um dos principais problemas: poderíamos realizar a leitura do conto em aula sem muitas preocupações com a quantidade de horas-aula despendidas para tal. Entretanto, o problema da temática ainda foi difícil de solucionar. Eu precisava de um conto escrito por uma

mulher, que abordasse a vida ou a perspectiva de uma mulher e que possuísse uma linguagem adequada à idade (entre 14 e 16 anos). Foram muitas horas de pesquisa nos motores de busca na internet, muitos termos diferentes pesquisados, muitos contos lidos.

Encontrar uma obra literária que atendesse todos os outros requisitos já tinha se mostrado uma tarefa agigantada e a temática se colocou como um obstáculo ainda maior. A busca foi tão infrutífera que precisei colocar como termo de busca a frase “conto escrito por feminista” para encontrar uma resenha em um blog sobre um lançamento em formato digital de uma pequena editora independente. Ao ler a resenha resolvi adquirir o *e-book* como uma última tentativa desesperada de encontrar uma obra que eu pudesse utilizar. A experiência de leitura foi quase como se uma cortina de fumaça cedesse espaço para a alegria de ter finalmente encontrado o texto certo. Um golpe de sorte? Destino? Certamente resultado de muita pesquisa.

O que é possível dizer aqui é que essa obra ainda pouco conhecida pelo grande público ficou no ostracismo por muitas décadas até ser redescoberta na década de 1980 por pesquisadoras feministas nas universidades estadunidenses após a terceira onda do feminismo, que inseriu nas universidades mulheres interessadas em pesquisar sobre a história e a produção feminina ao longo do tempo (MOREIRA, 2017).

### **1.2.1 Quem foi Susan Glaspell**

#### **FOTOGRAFIA 1 - Retrato de Susan Glaspell**



Fonte: (MURAY, 1922)

Susan Glaspell (fotografia acima) foi uma escritora estadunidense que ficou escondida, apagada, esquecida por muitas décadas após sua morte, apesar de sua extensa obra: foram dez romances, mais de cinquenta contos e quatorze peças teatrais “que nas décadas de 1920 e 1930, a tornaram uma celebridade na cena teatral de Nova York e de Londres” (SANDER, L., 1989, p. 37–38). Com ela ocorreu aquilo que aconteceu com muitas outras mulheres que ousaram escrever na sua época ou antes dela. Foi apenas a partir da década de 1970 e 1980 que um movimento de recuperação da literatura escrita por mulheres acessou novamente as obras da autora e a trouxe para a luz dos estudos universitários. É importante ressaltar que esse movimento só foi possível dentro das universidades porque um outro movimento estava acontecendo do lado de fora dos muros universitários. O levante feminista das décadas de 1960/1970 foi responsável por uma ainda pequena, mas significativa, virada feminista dentro das universidades, transformando pesquisas, teoria, buscando conhecer mulheres com experiências diversas do passado a fim de traçar uma história das mulheres.

Sendo assim, a pesquisa e o resgate a respeito das obras e da biografia de Susan Glaspell tem pouco mais de trinta anos e, no Brasil, ela ainda é pouco conhecida das leitoras e dos leitores. Ela nasceu no dia primeiro de julho de 1876, na cidade de Davenport, no estado de

Iowa, Estados Unidos, embora ela tenha, por muitas vezes em entrevistas ou ensaios autobiográficos, afirmado em vida ter nascido em 1882.

The actual date of Susan Glaspell's birth has been in dispute. At the point in her career when she began giving interviews and was asked to write biographical essays, she followed the pattern of women she knew in Greenwich Village including Louise Bryant, Agnes Boulton, Emma Goldman, Georgia O'Keeffe, and Mary Heaton Vorse and subtracted several years from her age. Therefore, all her official biographies up to recently have listed her birth date as July 1, 1882. [...] In the matter of ageing as in so many other areas of life, Susan was aware of the societal pressures on women (BEN-ZVI, 2005, p. 22)<sup>8</sup>.

Segundo lemos/aprendemos em certas biografias e notícias biográficas, Susan teria tido uma conexão muito forte com as mulheres de sua família, em especial sua avó e sua mãe, e desde cedo buscava seguir um caminho em que uma carreira para mulheres estivesse presente. Sua cidade natal não era uma das grandes cidades da época, mas tinha certa diversidade de pensamento e formas de existir por contar com muitos imigrantes alemães, judeus, irlandeses, etc. Vinda de uma família branca de classe média baixa, sua vida foi uma espécie de representação da trajetória de transformação da jovem menina idealizada e símbolo da sociedade estadunidense em uma mulher sábia e desafiadora (MAKOWSKY, 1993, p. 12). Ela era a filha do meio entre dois irmãos homens. Frequentou a escola pública junto com seus irmãos, porém foi a única a terminar os estudos, formando-se no *High School* (equivalente ao Ensino Médio). De acordo com Ben-Zvi (2005), apesar de sua educação ser considerada menos importante que a de seus irmãos homens, seus registros escolares indicam uma passagem proveitosa pelos bancos escolares, tendo optado pelos cursos mais rigorosos e tido um excelente rendimento.

Ela teve uma vida profissional variada, que desafiava os padrões estabelecidos para as mulheres da época, iniciando sua carreira em um jornal local

Davenport was also the home of the novelist, Octave Thanet (Alice French), who may have provided Glaspell with a role model since Glaspell also did not marry or teach after her graduation from high school in 1894. Instead, she became a reporter for the

---

<sup>8</sup> A data real de nascimento de Susan Glaspell tem estado em disputa. No ponto de sua carreira em que começou a dar entrevistas e a escrever ensaios biográficos, ela seguiu o caminho de mulheres que conhecia em Greenwich Village, incluindo Louise Bryant, Agnes Boulton, Emma Goldman, Georgia O'Keeffe e Mary Heaton Vorse e subtraiu vários anos de sua idade. Portanto, todas as suas biografias oficiais até recentemente listavam sua data de nascimento como 1º de julho de 1882. [...] Na questão do envelhecimento, como em tantas outras áreas da vida, Susan estava ciente das pressões sociais sobre as mulheres [tradução livre].

*Davenport Morning Republican*, and then the society editor for Davenport's *Weekly Outlook* (MAKOWSKY, 1993, p. 13–14)<sup>9</sup>.

De acordo com Ben-Zvi (2005), sua coluna semanal, “Vida social”, na qual escreveu entre 1896 e 1897, cobria os eventos sociais da cidade. Geralmente o texto estava dividido em duas partes, na qual a primeira era um conjunto de parágrafos, muitas vezes unidos por um tema central, que traziam uma espécie de pílulas da cidade e centrados em debates importantes na época. Na segunda parte, seu texto assumia um tom muitas vezes sarcástico e descrevia costumes da alta sociedade que considerava banalidades, uma espécie de paródia da vida dos ricos da cidade. “Vida Social” pode ter sido uma coluna um tanto estranha para época, mas foi bem aceita pela comunidade. Até mesmo pelos ricos parodiados em seu texto, que estavam interessados em ver seus nomes no jornal. De acordo com Ben-Zvi (2005), seu texto é bastante maduro, considerando sua idade e a falta de experiência e foi o início de uma carreira na escrita com uma voz forte e consistente que se repetiria mais tarde em seus textos ficcionais (BEN-ZVI, 2005, p. 30–31).

Apesar de sua carreira pouco convencional para a época e local, Glaspell não considerava o bastante; era como se não existisse desafio suficiente para a jovem repórter. Por fim, nesse período em que apenas 2% das mulheres no Estados Unidos frequentavam a universidade (BEN-ZVI, 2005), “Glaspell's intellect was not challenged by society teas, so she entered Drake University in Des Moines, Iowa, in 1897<sup>10</sup>” (MAKOWSKY, 1993, p. 14). Glaspell nasceu e teve sua juventude no final do século XIX e início do século XX, uma época, que segundo Makowsky (1993), foi considerada a era da Nova Mulher. Essa Nova Mulher surgiu como uma reação ao confinamento em casa e ao culto da vida doméstica, que prevaleceu até meados do século XIX como regra nas casas das famílias de classe média branca nos Estados Unidos, e, em grande medida, nas casas das famílias da elite ocidental. Essa primeira geração de novas mulheres surgidas na década de 1870 e 1880 questionava a ideia de que deveriam viver para servir e criaram um movimento de mudança do centro de suas atividades, saindo de dentro das casas e abandonando a vida exclusivamente privada, e ocupando alguns lugares nos espaços públicos, em especial as escolas.

---

<sup>9</sup> Davenport também foi a casa da romancista *Octave Thanet* (Alice French), que pode ter fornecido a Glaspell um modelo, já que Glaspell também não se casou ou lecionou após sua formatura no colégio [Ensino Médio] em 1894. Em vez disso, ela se tornou uma repórter do *Davenport Morning Republican* e, em seguida, editora social do *Davenport's Weekly Outlook* [tradução livre].

<sup>10</sup> O intelecto de Glaspell não foi desafiado pelos chás da sociedade, então ela ingressou na *Drake University* em Des Moines, Iowa, em 1897 [tradução livre].

Está claro que essa nova mulher era uma vanguarda privilegiada com uma série de vantagens concedidas pela sua raça e classe (mulheres brancas e da burguesia) (MAKOWSKY, 1993), entretanto é importante salientar que elas foram responsáveis pela promoção cada vez mais numerosa de educação superior para mulheres. Foi nesse contexto que surgiram um número considerável de instituições superiores que aceitavam mulheres – *Drake University*, fundada em 1881, foi uma dessas instituições. Não foram poucas as críticas e questionamentos relacionados à educação superior para mulheres que surgiram nesse contexto. Professores, médicos, advogados e uma série de outros profissionais homens contestaram a presença de mulheres nos espaços intelectualizados, alegando preocupação. Um dos principais questionamentos era formulado do ponto de vista científicista e dizia a respeito ao receio de que o sangue das mulheres, que deveria estar sendo destinado ao útero (ou seja, à reprodução), estaria sendo direcionado erroneamente ao cérebro e que isso traria consequências para a saúde das mulheres e para a perpetuação da espécie (MAKOWSKY, 1993). Que perigos poderiam representar uma educação superior para mulheres? Por que esse medo de mulheres ocupando os espaços dominados e monopolizados por homens? Talvez o medo de que esse monopólio acabasse ou ainda o medo de perder espaço nas profissões também dominadas por eles até então. No início do século XX, as mulheres começaram a ocupar com ainda mais consistência os espaços públicos e passaram a exigir participação política também, através do voto.

Quando ela se formou, obteve uma vaga como repórter no jornal em Des Moines (*Des Moines Daily News*), para cobrir casos violentos. Essa era uma posição rara para uma mulher em um jornal. Por dois anos ela cobriu diversos casos e reuniu material suficiente para se dedicar a escrever ficção. Após cobrir um caso em que uma mulher foi condenada pelo assassinato de seu marido abusivo, ela pediu demissão e decidiu se dedicar exclusivamente à ficção, voltando a viver em Davenport, Iowa. Tanto sua experiência como repórter quanto sua experiência na *Drake University* foram inspiração para algumas de suas obras ficcionais posteriores em contos, novelas e peças teatrais. Seus contos foram aceitos por diversos periódicos da época e, com o dinheiro de um prêmio de uma dessas revistas, conseguiu financiar sua mudança para Chicago, onde escreveu sua primeira novela, *The Glory of the Conquered*, publicada em 1909.

Em Davenport se aproximou de um grupo de escritores locais e com eles fundou o *Davenport Group* e conheceu George Cram Cook, professor de literatura inglesa na Universidade de Iowa que vivia seu segundo casamento. Em 1913, Cook se divorciou e Susan e ele se casaram. O divórcio e o casamento, que já era o terceiro de Cook, geraram muitas fofocas e desaprovação na cidade. O clima de fofocas e boatos, aliado a um desejo de viver em



um lugar com uma efervescência cultural e artística mais evidente, leva o casal a decidir pela mudança para Nova York. Instalados em Nova York, tornaram-se participantes importantes do primeiro movimento de vanguarda artística dos Estados Unidos e se relacionaram com importantes ativistas, entre eles Upton Sinclair, Emma Goldman e John Reed. Susan Glaspell também fez parte de um grupo de debates feministas chamado *Heterodoxy*, ao lado das principais defensoras dos direitos das mulheres da época.

Em 1915, Glaspell e Cook foram para *Provincetown, Massachusetts*, para o verão e, ao lado de amigos, trabalharam para criar uma espécie de “coletivo criativo”. O grupo produziu as primeiras peças em um cais de pesca reformado que, mais tarde, ficou conhecido como *Provincetown Playhouse*. Foi, portanto, uma das fundadoras do *Provincetown Players*, um coletivo de dramaturgos, artistas e intelectuais entusiastas do teatro, uma das mais importantes companhias teatrais dos Estados Unidos, sendo a primeira companhia de teatro moderno do país. O grupo se dedicava a criar e produzir peças artísticas que refletissem as questões sociais da época e rejeitavam as obras mais comerciais e escapistas produzidas na Broadway. Glaspell escreveu muitas peças pelas quais foi reconhecida nacional e internacionalmente, além de produzir e atuar na companhia. Apesar do sucesso, a vida no teatro não gerou ganhos financeiros. Ela continuou enviando contos para diversas revistas para publicação. Ao procurar novas peças para produzir, ela descobriu Eugene O'Neill, nome que mais tarde foi reconhecido como um dos maiores nomes do teatro estadunidense. O grupo decide mudar a sede para Nova York e, com o tempo, passa a produzir materiais mais comerciais. Glaspell e o marido decidem então deixar a companhia. Em 1922, o casal se muda para a Grécia e, em 1924, Cook falece de uma doença infecciosa.

Após a morte de seu marido, Glaspell retorna para Nova York e continua escrevendo. Relaciona-se com um escritor mais novo chamado Norman H. Madson. Em 1931, recebe o prêmio Pulitzer pela peça *Alison's House*. Em 1932, o relacionamento com Madson termina e ela acaba enfrentando um período em que não consegue produzir e luta contra o alcoolismo, a depressão e outros problemas de saúde. Em 1936, é nomeada *Midwest Bureau Director of the Federal Theater Project* e se muda para Chicago. Nesse período se reconecta com alguns parentes e se recupera do seu problema com o álcool. Após concluir o projeto em Chicago, retorna para Nova York e volta a escrever, dessa vez influenciada por sua estadia próxima da família.

Susan Glaspell morreu de pneumonia viral em Provincetown. A certidão de óbito de Susan indica 27 de julho de 1948, às 02h10, como a data da morte, por causa de embolia pulmonar e anemia perniciosa, que fora provavelmente agravada pela batalha contra um câncer

de estômago confidenciado a uma amiga um ano antes (BEN-ZVI, 2005). Apesar de sua trajetória de sucesso, após a sua morte ela se tornou quase uma desconhecida.

Quando lembrada por críticos e pesquisadores, era em papéis tradicionais, tais como esposa e amiga. Seu protagonismo foi apagado após sua morte.

In post-war America, works such as hers with strong female personas and feminist agendas were as outmoded as the overalls Rosie the Riveter had worn to work. Rather than a central figure in the Village story, Susan Glaspell became, instead, a bit player, given walk-on parts in other people's lives, usually identified as "... and midwestern writer Susan Glaspell." (BEN-ZVI, 2005, p. IX)<sup>11</sup>

Sua obra foi muito emblemática e ela pode ser considerada uma pioneira tanto na forma quanto no conteúdo de suas obras. Uma de suas marcas é a presença de personagens femininas fortes e conscientes, protagonistas que agem a partir do impulso para escapar das estruturas que as mantêm no lugar. A partir de sua obra é possível perceber o seu desejo de ultrapassar as fronteiras do tradicional, sua rejeição à rigidez e à conformidade (BEN-ZVI, 2005).

*Trifles* e *A Jury of Her Peers* são apenas parcialmente representativos de quem foi e como era a escrita de Susan Glaspell, especialmente quando se considera sua obra: quatorze peças, nove romances e mais de cinquenta contos. Com uma produção tão extensa é no mínimo curioso que tão pouco se falasse sobre ela e que, quando mencionada, antes do resgate feito pela crítica feminista na década de 1970, era considerada uma dramaturga menor, com uma obra rasa e efêmera cujo nome floresceu apenas como resultado de seu envolvimento com o grupo *Provincetown Players Theatre* e por sua associação com o dramaturgo Eugene O'Neill. Dada à extensão de sua obra, é realmente lamentável que sete de seus romances e mais da metade de seus contos não tenham sido publicados. Sua obra também não parece merecer ser ensinada nas universidades (ou em boa parte dos departamentos de literatura das universidades estadunidenses, pelo menos) Na verdade, quase todo o seu corpus ficcional foi completamente ignorado pela academia por décadas. Mas nem sempre foi assim, Susan Glaspell

was critically accepted as an American novelist of integrity and importance until the mid 1930s. Many of her novels were reviewed, increasingly favourably, in the *New York Times*'. Her short stories, too, were widely acknowledged during her life

---

<sup>11</sup> Na América do pós-guerra, obras como a dela, com personalidades femininas fortes e agendas feministas, eram tão antiquadas quanto o macacão que Rosie, a Rebitadeira, usava para trabalhar. Em vez de uma figura central na história do Village, Susan Glaspell tornou-se, em vez disso, uma pequena jogadora, recebendo participações na vida de outras pessoas, geralmente identificadas como "... e a escritora do meio oeste, Susan Glaspell" [tradução livre].

situating her name amongst the highest ranks of the most distinguished writers (CARPENTIER *apud* GAZZAZ, 2015, p. 2)<sup>12</sup>

Apesar de ser conhecida principalmente por conta de sua ligação com o grupo *Provincetown Players Theatre*, sua trajetória como escritora começou com suas colunas no jornal, passou para a narrativa de contos e novelas e, apenas a partir de 1915, ela começou a escrever peças teatrais. Após a morte de seu marido, ela voltou a escrever ficção, como mencionado anteriormente, e terminou seis novos romances antes de sua morte, em 1948. Ela própria descreveu sua obra como inspirada em eventos reais que ela coletou ao longo de seus anos como repórter e colunista do jornal de sua cidade.

### 1.2.2. Julgada por seus pares

Enquanto trabalhava como repórter, Glaspell cobriu um homicídio que ocorreu em dois de dezembro de 1900 na cidade de Indianola, Iowa. A vítima, um fazendeiro de 60 anos chamado John Hossack. Assassinado enquanto dormia, a principal suspeita recaiu sobre sua esposa, Margaret Hossack. Margaret foi julgada em 10 de abril de 1901 e acabou sendo considerada culpada e condenada à prisão perpétua (SANDER, 2007, p. 34).

But, of all the cases reported in the *News*, the one that stands out from all the rest, both for the extended length of its coverage and its vivid detail, is the Hossack murder case, in which a mother of nine children was accused of hatcheting her husband to death while he lay in bed asleep. Susan covered the case and it became the source for her masterpiece *Trifles* and its short story offshoot, “A Jury of Her Peers.” (BEN-ZVI, 2005, p. 42)<sup>13</sup>

Susan visitou o local do crime muitas vezes e publicou 26 matérias diferentes sobre ele, algumas delas ganhando inclusive a capa do *De Moines Daily News*. Dessas visitas, a própria Susan Glaspell relatou em seu livro *The Road to the Temple*: “When I was a newspaper reporter out in Iowa, I was sent down-state to do a murder trial, and I never forgot going into the kitchen

---

<sup>12</sup> Foi criticamente aceita como uma romancista americana de integridade e importância até meados dos anos 1930. Muitos de seus romances foram avaliados, cada vez mais favoravelmente, no *New York Times*. Seus contos também foram amplamente conhecidos durante sua vida, situando seu nome entre os mais altos escalões dos escritores mais ilustres [tradução livre].

<sup>13</sup> Mas, de todos os casos relatados nos jornais, o que se destaca de todos os demais, tanto pela extensão da cobertura quanto pelos detalhes nítidos, é o caso do assassinato de Hossack, no qual uma mãe de nove filhos foi acusada de sufocar seu marido até a morte enquanto ele estava deitado na cama dormindo. Susan cobriu o caso e ele se tornou a fonte de sua obra-prima *Bagatelas* e seu desdobramento, o conto, *Julgada por seus pares* [tradução livre].

of a woman locked up in town.” (apud BEN-ZVI, 1992, p. 143)<sup>14</sup>. Sander (2007) e Ben-Zvi (1992, 2005) apontam para o fato de Glaspell nunca ter se posicionado em defesa da acusada durante os meses em que cobriu o caso, pelo contrário: nos primeiros meses do seu trabalho jornalístico a imagem que ela apresenta da Senhora Hossack é de uma assassina em potencial. As autoras especulam que uma mudança de perspectiva nas descrições, colocando-a como uma mulher desolada e cansada, tenha ocorrido após visitar a casa onde ocorreu o crime e vivia o casal. Porém, nenhuma de suas reportagens levanta dúvidas sobre a culpa dela e tampouco especula as motivações que tenham levado a Senhora Hossack a cometer tal crime. Sua última menção ao crime foi uma nota relatando a condenação de Hossack e logo em seguida Glaspell anuncia seu desligamento do jornal, abandonando a vida como repórter. Como desdobramento, o qual não se sabe sobre o conhecimento de Glaspell a respeito, em 1903, Hossack teve um novo julgamento e foi liberada, porque o júri não chegou a um veredito (SANDER, L. V., 2007, p. 35).

Esse crime de grande repercussão foi a matéria prima para sua peça em um ato, *Trifles* – que no Brasil foi traduzido como *Bagatelas* –, de 1916 e, posteriormente, para o conto *Julgada Por Seus Pares* publicado em cinco de março de 1917 na revista semanal *Every Week Magazine* (que foi publicada entre os anos de 1915-1918<sup>15</sup>). O texto é fruto de um trabalho de reescrita da peça de 1916. A peça e o conto são resultados de um processo de amadurecimento de Susan Glaspell tanto como escritora quanto como feminista. Em 1916, ela já possuía uma compreensão maior das ideias feministas que defendia e conseguiu transpor a questão do abuso e da violência doméstica na peça e no conto, ao contrário do seu trabalho enquanto repórter.

The short story was a critique of law and the legal system by a politically aware and activist woman of 1916. The viewer of *Trifles* or the reader of *A Jury of Her Peers* is forced to take the perspective of outsiders. The stories not only center on women characters but also connects their different views of facts and law to their final judgment (ANGEL, 1997, p. 788)<sup>16</sup>

O conto se passa em uma cidade do interior dos Estados Unidos, onde aconteceu um assassinato. A principal suspeita é a esposa, Senhora Wright, e ela está presa mesmo antes do

<sup>14</sup> Quando eu era repórter de um jornal em Iowa, fui mandada para o interior do estado para cobrir um julgamento por homicídio e nunca me esqueci de entrar na cozinha de uma mulher presa na cidade. [tradução livre]

<sup>15</sup> É possível acessar todo o conteúdo desta publicação em uma plataforma digital desenvolvida pela *University of Wisconsin* através do endereço digital <http://everyweek.unl.edu/search>.

<sup>16</sup> O conto era uma crítica da lei e do sistema legal por uma mulher politicamente consciente e ativista de 1916. O espectador de *Trifles* ou o leitor de *A Jury of Her Peers* é forçado a assumir a perspectiva de estranhos. As histórias não se centram apenas em personagens femininas, mas também conectam suas diferentes visões dos fatos e da lei ao seu julgamento final [tradução livre].

seu julgamento. O detetive, Senhor Peters, responsável pela investigação, vai com a testemunha (Senhor Hale, o sujeito que entrou na casa e encontrou o corpo no quarto enquanto a esposa estava catatônica na sala) até a casa onde o crime ocorreu. O detetive e a testemunha levam suas respectivas esposas, Senhora Peters e Senhora Hale, para que elas peguem roupas, comida e cobertores para a prisioneira, visto que eles não saberiam o que ou onde pegar esses itens. Por ser uma cidade pequena, todos conhecem e já tiveram alguma relação tanto com a vítima quanto com a suspeita. Já na casa, eles começam a analisar os cômodos e conversar sobre o que poderia ter acontecido. Os homens se separam das mulheres (eles vão para o quarto onde o corpo estava e elas ficam na cozinha e na sala). Cada dupla tem uma visão diferente do que aconteceu a partir dos vestígios que encontram pela casa, ao mesmo tempo que se atentam para detalhes diferentes.

Histórias de detetives e crimes eram muito populares na época, e Susan não escreveu uma peça e um conto que inauguraram o gênero. Pelo contrário, ela utiliza da tradição das histórias de detetives e crimes que existem desde a primeira metade do século XIX e subverte a favor daquilo que ela procura trazer para reflexão. A atenção especial para pistas escondidas que é fator importante para a narrativa de Glaspell e *Julgada Por Seus Pares* é uma estratégia das histórias de detetives desde seu advento e já estava consolidada com histórias como as de Sherlock Holmes e com histórias de detetives protagonizadas por mulheres (tanto como vítimas ou como suspeitas).

According to the logic that it takes a woman to understand a woman, they focus their female detectives' investigative work on the domestic sphere—the living room, the kitchen—and stress their knack for paying attention to gendered behavior. Similar to their successors in Glaspell's *Trifles*, Mrs. Hale and Mrs. Peters, the Victorian lady sleuths astutely observe common household activities, taking note of odd trifles, which escape the attention of their male companions (or opponents). (DOLATA; SAAL, 2015, p. 66)<sup>17</sup>

Ela radicaliza a tradição literária de colocar uma mulher para investigar a cena do crime e transforma essa ação em uma crítica sistemática à sociedade patriarcal. Durante o século XIX e início do século XX, as mulheres detetives da ficção já usavam estratégias para ler pistas na cena do crime, prestando atenção em elementos que homens não percebiam, ou seja “the female reader paying close attention to gendered spaces and gendered behaviors, as well as her ability

---

<sup>17</sup> Seguindo a lógica de que uma mulher é necessária para entender outra mulher, eles focam o trabalho investigativo de suas detetives na esfera doméstica - a sala de estar, a cozinha - e enfatizam seu jeito de prestar atenção a comportamentos de gênero. Semelhante aos seus sucessores, em *Trifles* de Glaspell, a Sra. Hale e a Sra. Peters, as detetives vitorianas observam astutamente as atividades domésticas comuns, tomando nota de ninharias estranhas, que escapam à atenção de seus companheiros (ou oponentes) [tradução livre].

to uncover through such reading strategies a female text that differs significantly from the dominant text” (DOLATA; SAAL, 2015, p. 67)<sup>18</sup>. Entretanto, essa estratégia, embora presente, não era utilizada para criticar a hegemonia do poder patriarcal na sociedade e não eram suficientes para revelar à leitora ou ao leitor as questões psicológicas e sociais que levavam uma mulher a cometer um crime. Nesse sentido, a peça e o conto de Glaspell colocam as habilidades de duas mulheres em ler a cena do crime como uma das questões centrais na busca pela compreensão de um sistema de opressão e abuso. A suspeita deixa de ser apenas alguém que cometeu o crime, mas alguém que se rebelou contra um sistema de opressão.

É importante salientar que nenhuma das duas personagens, Senhora Hale e Senhora Peters, são detetives profissionais ou amadoras. Elas são mulheres da classe trabalhadora que não tinham interesse prévio no crime e foram até o local para acompanhar seus maridos (o detetive e a testemunha) com o objetivo de separar roupas e objetos de higiene pessoal para a suspeita que já se encontrava presa. Conforme Dolata e Saal (2015), ao observar a casa, são elas que percebem os sinais de solidão, pobreza, violência doméstica e angústia emocional representados pelo telefone, cadeira de balanço gastas e roupas surradas, o fogão estragado, a sujeira, as coisas meio cheias e meio limpas, o tricô pela metade que indicavam uma interrupção abrupta do que estava sendo feito. Ao contrário da leitura dos dois homens, que percebem esses sinais como indicativo de negligência e fracasso com o serviço doméstico, levando-os a acreditar que a Senhora Wright seria, portanto, propensa ao crime. As suspeitas das duas mulheres se confirmam quando elas encontram um canário morto.

Ao lado do local do crime, uma peça-chave para uma boa história de detetive é a presença de um corpo. Um corpo conta histórias, responde perguntas e pode levar a solucionar um caso. No entanto, o corpo que vemos em *Julgada Por Seus Pares* não é o corpo da vítima. Bem, é uma vítima, mas não aquela que levou a investigação, é o corpo de um pássaro. Será a partir do corpo de um pássaro morto que será possível estabelecer o motivo do assassinato e ainda gerar empatia para com a suspeita (DOLATA; SAAL, 2015). Ao encontrarem o corpo do canário escondido na caixa de objetos de costura, percebem a gaiola com a porta quebrada, e conectam o novo achado com as coisas que inferiram anteriormente. Não era negligência:

— Eu penso como seria — por fim a sra. Hale voltou a falar, como se pisasse em ovos —, não ter crianças por perto... — Os olhos dela varreram a cozinha lentamente, como se visse o que aquela cozinha tinha significado durante todos aqueles anos. — Não, Wright não gostava do passarinho — falou depois —, de uma

---

<sup>18</sup> A mulher leitora prestando muita atenção a espaços e comportamentos de gênero, bem como sua capacidade de descobrir por meio de tais estratégias de leitura um texto feminino que difere significativamente do texto dominante [tradução livre].

coisa que cantasse. Ela cantava. E ele acabou com isso também. — A voz dela ficou presa na garganta.

A sra. Peters se remexeu, irrequieta.

— Mas nós não sabemos quem matou o pássaro. (GLASPELL, 2018, n.p.)

O canário com o pescoço quebrado passa a ser, para as duas mulheres, um símbolo da do sufocamento causado pela vida isolada, pela violência, por um relacionamento sem amor que a Senhora Wright levava com o marido. Elas são capazes de ler essa informação daquele corpo morto por estarem familiarizadas com aquela história.

— Eu devia saber que ela precisava de ajuda! Vou contar pra você, sra. Peters, é estranho. A gente mora ao lado, mas estamos longe. Passamos pelas mesmas coisas... tipos diferentes da mesma coisa! Se não fosse... por que você e eu entendemos? Por que sabemos... o que sabemos neste minuto? (GLASPELL, 2018, n.p.)

Existe uma identificação empática com a criminosa, que as fazem pensar que sim, houve um crime, mas o julgamento não deve ser feito por homens – que é o mesmo que dizer pelo sistema judicial, criado e alimentado pelo patriarcado – mas sim por um júri composto por seus pares. Não existe a negação da morte do Senhor Wright, existe, contudo, um acordo silencioso entre as duas de que sua morte foi a punição por seus crimes violentos antes disso. “Women did not make homicide law as it existed in 1916: they could not be judges; they could not be legislators; they could not vote until 1920; they could not serve on juries in most states until the 1940s” (ANGEL, 1997, p. 780)<sup>19</sup>. Diante desse cenário, elas firmam um pacto silencioso e decidem não entregar o pássaro para o detetive, pois seria a prova cabal da culpa da Senhora Wright. Elas, pelo contrário, criam uma história para explicar o sumiço do pássaro.

A decisão delas é parte de um dilema, visto que se entregarem o pássaro, a Senhora Wright será julgada por um júri que representa o sistema judicial patriarcal, mas a história dela será contada. Se não entregam, não há prova suficiente para montar um caso e ela talvez seja salva da prisão. Apesar de agora estarem cientes desse dilema, o sistema continua o mesmo e continuará. Portanto, elas optam por salvar a vizinha mesmo que precisem esconder a violência que ela sofria e que levou ao assassinato do marido. “They then act as ‘a jury of her peers’ to make an actual trial difficult, if not impossible, by destroying the evidence that would convict her of murder” (ANGEL, 1997, p. 781)<sup>20</sup>. Ainda assim, a forma como Glaspell subverte o

<sup>19</sup> As mulheres não fizeram a lei de homicídios como existia em 1916: elas não podiam ser juízas; elas não podiam ser legisladoras; elas não podiam votar até 1920; elas não podiam servir em júris na maioria dos estados até a década de 1940 [tradução livre].

<sup>20</sup> Elas então agem como “um júri de seus pares” para tornar um julgamento real difícil, se não impossível, destruindo as provas que a condenariam por assassinato [tradução livre].

gênero e aponta para a existência desse dilema contribui para a radicalização do gênero nas décadas seguintes (DOLATA; SAAL, 2015).

### 1.3 Autoria feminina: mulheres que escrevem?

A escolha de um conto escrito por uma mulher no início do século XX para a realização da sequência didática proposta para esta pesquisa está relacionada em grande medida à ideia de privilégio epistêmico. Ou seja, o privilégio de homens — não todos os homens, aqueles brancos eurocentrados da elite — sobre a produção e divulgação do conhecimento, que excluiu ou minimizou a participação de sujeitas e sujeitos marginalizadas/os na construção do conhecimento, desqualificou saberes divergentes e restringiu o acesso aos espaços intelectualizados apenas para seus pares durante muitos séculos no Ocidente. Para isso, esse pequeno grupo utilizou estratégias que dividia a sociedade de forma desigual através de hierarquias sociais e econômicas, de gênero e de raça, nas quais mulheres e pessoas racializadas, em maior ou menor medida, de acordo com o seu pertencimento ou não a uma ou mais das camadas hierárquicas impostas, tiveram seu acesso ao conhecimento negado e seus saberes próprios invisibilizados. Levando em consideração que

O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo. (GROSFOGUEL, 2016, p. 25)

Esse privilégio epistêmico gerou uma crença dogmática na universalidade totalitária, criando para si um sujeito pretensamente universal a partir de uma experiência restrita, a dos homens brancos da elite ocidental, marginalizando uma multiplicidade de experiências e formas de existir no mundo. O sujeito universal representa a síntese de um projeto de invisibilização de uma pluralidade de sujeitas e sujeitos, visto que, beneficiado pelo privilégio epistêmico que produziu para si, impôs suas verdades e buscou a manutenção desse privilégio através de mecanismos políticos, sociais, econômicos e culturais de opressão e controle. Boaventura de Souza Santos (*apud* GROSFOGUEL, 2016, p. 26–27) questiona, a esse respeito, como o cânone



de todo conhecimento ocidental (em todas as disciplinas e áreas do saber) está baseado no conhecimento produzido a partir da visão de mundo de um pequeno número de homens de um pequeno grupo de países da Europa Ocidental e também dos Estados Unidos, que conseguiram colocar o seu conhecimento acima de todos os outros, dando-lhe o status de superior e universal. “A pretensão é que o conhecimento produzido por homens desses cinco países tenha o mágico efeito de apresentar uma capacidade universal: suas teorias são supostamente suficientes para explicar as realidades sócio-históricas do restante do mundo” (GROSFOGUEL, 2016, p. 27) Esse grupo restrito monopolizou a verdade e o saber considerado digno de ser replicado no mundo inteiro e, por muito tempo, toda a interpretação do mundo era feita a partir da lente que ampliava a visão de mundo desse grupo em detrimento de outras.

Reproduzir à exaustão uma única história acaba por invisibilizar diferentes pontos de vista e experiências (ADICHIE, 2019). Apesar dos esforços feitos desde a segunda metade do século XX de modificar as estruturas epistêmicas fundadas e mantidas há séculos por uma estrutura de poder branca, masculina, heteronormativa e eurocêntrica camufladas de universal, ainda estamos, muitas vezes, estudando e ensinando a partir de teorias e visões de mundo criadas por esse grupo. Uma diversidade epistêmica enorme foi deixada de lado e outras tantas foram controladas, “domesticadas”, eliminadas num genocídio epistêmico ao longo dos últimos cinco séculos. Epistemologias, cosmologias, saberes e visões de mundo não ocidentais que surgiam de socializações marginalizadas eram vistos como inferiores e foram segregadas dos espaços intelectualizados, tendo sua existência legadas ao exótico ou ao dispensável.

Nesse sentido, o não reconhecimento das mulheres enquanto intelectuais e a diferença que foi produzida ao longo do tempo entre a literatura dita universal e a literatura dita feminina podem ser compreendidos também como um processo de epistemicídio? De acordo com o que assinala Ramón Grosfoguel (2016), o processo de inferiorização de todos os conhecimentos vindos de sujeitas e sujeitos classificadas/os como não ocidentais, não masculinos ou não heterossexuais foi um projeto que buscou afastar dos centros de poder todos aqueles que não fizessem parte desse restrito grupo, bem como eliminar através do genocídio físico e epistemológico aqueles que se colocassem no caminho desse projeto. Com isso puderam colonizar e evangelizar populações inteiras, consolidaram um patriarcado centrado na cristandade que inferiorizou, excluiu, sexualizou, oprimiu e silenciou mulheres (ocidentais ou não ocidentais). Como consequência direta, esse projeto gerou um poder racial e patriarcal espalhando suas estruturas epistêmicas racistas e sexistas pretensamente universalizantes para o mundo inteiro.

Sendo assim, inverter a posição de privilégio e colocar a escrita sobre si e sobre o mundo produzida por sujeitas e sujeitos marginalizadas/os no centro do debate funciona, ainda que minimamente, como uma tentativa de reparação histórica-social. Embora essa não seja a única forma de compensação, ela é suficientemente forte para buscar compreender a posição ocupada por essas sujeitas e sujeitos ao longo da história (NYE, 1995). Quando falamos das mulheres, tanto ocidentais quanto não ocidentais, falamos também de uma outra lógica que opera no sentido de marcar o pensamento através do gênero e estabelecer o sujeito como intelectualizado ao mesmo tempo que inferioriza a sujeita (NYE apud SMITH, 2003, p. 20–21). Essa hierarquização do gênero ocorreu e ocorre através de mecanismos que atuam no sentido de sexualizar o corpo feminino ou ainda através de uma divisão em tipos ancorados na razão e na emoção. Por esse ângulo, acabou-se atribuindo às mulheres a designação de seres emocionais e sensuais, desvalorizando os saberes e as próprias formas de produção de conhecimento que não fossem aquelas estabelecidas pelos homens, autoproclamados seres dotados de razão.

Essa hierarquização e divisão que categoriza mulheres como seres guiados pela emoção ocorreu numa tentativa de afastá-las dos espaços intelectualizados e impedir, em certa medida, a expressão escrita de um conhecimento taxado de específico, acusado de estar marcado pelo gênero, e que não corroborava com a ideia de uma verdade universal professada por esse pretense sujeito universal. Sobre a hierarquização do gênero, Bonnie Smith (2003) afirma que “as mulheres têm sido vistas como incapazes de alcançar a profundidade necessária para a história ou o autoconhecimento. Elas ocupam um degrau inferior na escada do ser cognitivo” (SMITH, 2003, p. 17). Essa imagem foi cunhada com muito afinco ao longo de séculos de monopólio masculino do saber, dos espaços intelectualizados, arquivos e, também, do que seria considerado relevante e digno de ser estudado.

Virginia Woolf, em seu livro *Um teto todo seu*<sup>21</sup>, mistura ensaio e literatura para falar das relações de mulheres com a ficção (e com a escrita) criando uma metáfora para as ausências percebidas nos espaços intelectualizados até aquele momento. Ela se utiliza de uma metáfora para abordar o aspecto de sacralidade atribuídos a esses lugares por seus guardiões, na qual o verde gramado que ousou e pisar em determinado momento de sua narrativa se refere aos espaços intelectualizados e o peixe refere-se ao pensamento, aos saberes e a escrita de mulheres ao longo da história: “A única acusação que posso fazer contra estudantes e professores de qualquer universidade que seja é a de eles terem afugentado meu pequeno peixe para proteger

---

<sup>21</sup> Ensaio compilado e publicado originalmente em 1929, baseado em uma série de palestras que a autora proferiu em outubro de 1928 no *Newnham College* e *Girton College*, duas escolas para mulheres na *Cambridge University*.

seus gramados cultivados durante trezentos anos a fio” (WOOLF, 2014, p. 15). Esse gramado foi defendido ferrenhamente, gerando uma extensa bibliografia que tinha como objetivo justificar a inviabilidade de mulheres percorrerem livremente por ele, utilizando alegações misóginas e muitas vezes com caráter de ataques.

Essa restrição começou a ser minimamente reparada, no que diz respeito às mulheres, apenas a partir da segunda metade do século XX, quando da chamada 2ª onda do feminismo. A querela ocorreu e ocorre em todos os âmbitos da produção de saberes, em especial interessa aqui um olhar a respeito da produção escrita de mulheres na literatura e na história. A leitura e a escrita aos poucos deixaram de ser parte de um território sagrado, e vem se tornando cada vez mais acessível a outros grupos outrora excluídos. Ainda não é equiparável a produção intelectual de homens brancos ocidentais heteronormativos a de outros grupos, mas os espaços estão sendo conquistados e o cenário hoje já é bastante mais diverso do que o testemunhado por Virgínia Woolf e muito mais do que aquele existente antes dela.

Na literatura, os textos escritos por mulheres recebiam e ainda recebem muitas vezes a alcunha de ‘literatura de gênero’, ou uma ‘literatura feminina’. Enquanto a literatura escrita por homens era e ainda é tida nos meios intelectualizados como ‘universal’. No entanto, o termo ‘literatura feminina’ não é visto com bons olhos e é ponderado com uma análise bastante crítica, como aponta Moreira:

A própria classificação de ‘literatura feminina’ pode se mostrar discriminatória, configurando-se como uma espécie de gueto literário no qual obras escritas por mulheres são segregadas. É importante lembrar que se afirma a existência de uma “literatura feminina”, mas o termo “literatura masculina” tanto não é utilizado quanto causa grande estranhamento. Isso sugere que o que se denomina literatura está implicitamente associado a obras escritas por homens - a tal ponto que discutir literatura masculina é redundante. Dentro desta lógica, mulheres que escrevem são uma anomalia e tudo que tenham porventura produzido consiste em uma literatura “diferente”: menos séria, de menor qualidade, marcada por temas triviais ou regionais ao invés de universais e definida por uma natureza “confessional” ou emotiva. (MOREIRA, 2017, p. 12)

Ao procurar dar a devida ênfase para a literatura escrita por mulheres ou apenas literatura de mulheres, conforme Lucianne Moreira (2017), esse destaque seria equivalente a uma noção de revisão que a poeta e teórica feminista Adrienne Rich (*apud* MOREIRA, 2017) cunhou, ou seja, “a retomada de transfigurações de experiências por muitas vezes ignoradas ou suprimidas” (MOREIRA, 2017, p. 14). Tratar certas obras como ‘universal’ e atribuir um “valor literário” a elas é uma tarefa relativamente simples e é constantemente realizada por um grupo de pessoas e também destinada a um grupo de pessoas, como afirmam Moreira (2017) e Joanna Russ (1983). No entanto, nesse processo de universalização de determinadas visões de mundo

a partir do texto escrito, outras obras “são relegadas à categoria de ‘literatura menor’ ou consideradas menos importantes. Em se tratando da literatura de autoria feminina, por exemplo, isto fica evidente” (MOREIRA, 2017, p. 24).

O sujeito universal é um termo bastante problemático nas narrativas históricas (e nas narrativas literárias). O homem branco (europeu ou europeizado, cristão) é o personagem que mais foi retratado e o que mais foi pensado, pesquisado e caracterizado; sendo assim, acabou se tornando um modelo a ser seguido, bem como o foco das atenções ao refletir sobre quais experiências se queriam contar/narrar. Logo, um grande número de outras sujeitas e sujeitos acabou sendo excluído das narrativas, ficando à margem delas e suas experiências foram consideradas casos peculiares, aquilo que pouco interessa, o exótico/excêntrico ou aquilo sobre o qual não se quer falar. Dessas sujeitas e sujeitos marginalizadas/os fazem parte indígenas, africanos, orientais, mulheres, LGBTQIA+, dentre outros excluídos da história. Ao longo do tempo as mulheres foram relegadas ao esquecimento ou ao espaço privado e “porque são pouco vistas, pouco se fala delas” (PERROT, 2017a, p. 17). Como disse Michelle Perrot,

da história muitas vezes a mulher é excluída. Primeiramente o é ao nível do relato, o qual, passadas as efusões românticas, constitui-se como a representação do acontecimento político. O positivismo opera um verdadeiro recalçamento do tema feminino e, de modo mais geral, do cotidiano (PERROT, 2017b, p. 197)

Ao problematizar a ideia de sujeito universal, considero que é preciso refletir sobre os sujeitos que estavam por trás da escrita dessas histórias, ou seja, sobre os autores. Quem escrevia sobre as experiências passadas e presentes? Históricas ou ficcionais? Por que não escreviam sobre outras sujeitas e sujeitos? Por que optaram por manter a narrativa centrada na figura do homem branco ocidental? Ou ainda, por que outras sujeitas e sujeitos não eram merecedores de algum tipo de reflexão? As sujeitas e sujeitos à margem da escrita da história foram menosprezados enquanto autores e enquanto personagens, para que, justamente, sua condição se perpetuasse. Se o homem branco era o personagem principal, era também o autor, editor, vendedor, divulgador e incentivador dessas obras. Fica claro, portanto, que relatar massivamente essa experiência e tomá-la como única ou exemplar acarretou a marginalização de tantas sujeitas e sujeitos ao longo do tempo. Entretanto, quem escreve (se é que escreve) sobre as outras sujeitas e sujeitos e que papéis eles ganham nas narrativas? Afinal de contas, nem só de protagonista vive uma história. A noção de sujeito universal é, portanto, problemática na medida em que “o gênero masculino – e tudo pertencente a ele – é associado ao universal, ao passo que o gênero feminino – sua experiência, sua literatura – é relegado ao particular e

periférico” (MOREIRA, 2017, p. 24), ou seja, as mulheres e sua produção intelectual foram, ao longo do tempo, reiteradamente inferiorizadas, deslegitimadas, excluídas, taxadas de incompreensíveis e não foram aceitas pelo cânone por levantarem temas que um grupo social restrito não tinha pretensão de tratar (RUSS, 1983).

As mulheres eram tidas como indivíduos de segunda classe e suas experiências foram deixadas de lado – bem como seus relatos e suas reflexões sobre o mundo –, o ‘universo das mulheres’ foi considerado como uma história menor (inferior) no conjunto de acontecimentos, relações sociais e processos que estão contemplados nas narrativas históricas e no cânone literário. Foram muitas as dificuldades enfrentadas pelas mulheres nos séculos passados “para se imporem numa sociedade que se recusava a aceitar a concorrência feminina, em qualquer de seus domínios” (DUARTE, C. L., 1997, p. 89) e a escrita, seja de textos literários ou de narrativas historiográficas, era um campo dominado por homens. Ou seja, não era admitido a elas “qualquer iniciativa que lhe permitisse escapar do estreito círculo a que estava confinada” (DUARTE, C. L., 1997, p. 89). Segundo Constancia Duarte (1997), muitos foram os esforços em deslegitimar a presença das mulheres no campo intelectual, desde teses filosóficas, psicológicas e médicas “comprovando” sua incapacidade intelectual, até medidas protecionistas que as mantinham confinadas no lar, no campo ou nas fábricas, de acordo com a época, o lugar e a camada social a que pertencessem.

Entretanto, ainda de acordo com Duarte (1997), muitas mulheres encontraram formas de burlar essas barreiras “optando” por publicar escritos de todo tipo apenas com suas iniciais, utilizando pseudônimos masculinos ou até mesmo a publicação anônima. Embora algumas escritoras conseguissem superar a barreira da publicação sem precisar esconder sua identidade, em especial a partir do século XVIII, no Ocidente, com a “consolidação política e econômica do individualismo burguês e em que a ficção se torna um canal de socialização das mulheres” (SCHIMIDT, 2017, p. 59), muitas precisaram enfrentar a crítica masculina que atribuía um estatuto inferior aos seus textos, imputando características apropriadas à sensibilidade feminina. A crítica limitava “a escritora numa mesma unidade e identidade que a reduzia a um pequeno denominador comum: o feminino, sem se dar conta da redução biologicista ou da construção histórico-social de tal expressão, praticamente anulando o caráter individual de cada uma” (DUARTE, C. L., 1997, p. 91). Ademais,

a atividade criativa da mulher era tida como resultado de seu deslocamento em relação às expectativas culturais de gênero, como por exemplo, a sublimação do instinto e função maternal. O próprio ato de escrever, partindo de uma mulher, era considerado como um sinal de uma mente perturbada, um capricho que deveria ser convenientemente erradicado. (SCHIMIDT, 2017, p. 59)

As mulheres foram deslegitimadas ao tentarem escrever literatura, excluídas do cânone, desacreditadas por serem mulheres ou ainda “acusadas de se masculinizarem” (SCHIMIDT, 2017, p. 186). Assim, se por um lado o cânone literário é masculino, por outro, as mulheres, mesmo enfrentando muitos obstáculos, sempre estiveram presentes na escrita literária. Isso não se pode dizer da escrita da história, que proibiu as mulheres de se fazerem presentes. As mulheres foram

constantemente escorçada pelos homens das universidades, a literatura amadora do século XIX pode também ser vista como uma espécie de impureza que o profissional eliminou - uma imensidão de falsidades que ele removeu para encontrar um passado autêntico e uma verdade objetiva (SMITH, 2003, p. 24–25)

As mulheres que escreviam história foram empurradas para o gênero literário e, nesse sentido, a literatura criou uma condição intermediária que é a literatura feminina que permite a auto representação e auto definição da mulher em determinado tempo, espaço e sociedade, pois as mulheres conseguem escrever sobre si e sobre outras mulheres nos textos literários. Schmidt afirma que as produções literárias de mulheres “resgatadas da invisibilidade, reinterpretam o discurso da cultura e, assim, constituem um lugar imaginário [...] que se projeta em sua função utópica: dizer o que não tinha sido dito, instaurar sentidos onde antes havia silêncio” (2017, p. 188).

No campo da história não foi diferente. A escrita da história também foi monopolizada pelo saber ocidental masculino. Por muito tempo se acreditou que não havia mulheres escrevendo história, do ponto de vista profissional. O embate entre o chamado profissionalismo e as mulheres que escreviam história, então categorizadas enquanto amadoras, deu-se dentro de um contexto em que elas eram acusadas de fazer má história, porque escreviam a partir da sua especificidade, com uma escrita marcada pelo gênero. Conforme Smith escreve: “Apenas a má história se esforçaria para promover uma versão do passado religiosa, racial ou baseada em classes que se opusesse claramente àquilo que está comprovado” (SMITH, 2003, p. 14). É evidente que essa acusação de uma história marcada pelo gênero pode ser questionada ou legitimada. Argumentar perante essa acusação depende do entendimento de que toda escrita (literária ou ficcional) é perpassada por uma série de marcas de subjetividade. Isto posto, o gênero também será uma marca presente e, inegavelmente, uma cicatriz profunda que influenciará qualquer expressão da existência. No entanto, ele é válido para a escrita masculina.

A marca de gênero, bem como as marcas de racialidade, pertencimento social, situação econômica, e assim por diante, também estarão presentes no texto elaborado por um homem.

São tantas faltas ao longo dos séculos a respeito das mulheres e de sua produção intelectual e artística, pois os espaços intelectualizados excluíram ou segregaram as mulheres oferecendo uma formação menos prestigiada. Pouco ou quase nada foi deixado de vestígio por elas – propositalmente, quando queimavam suas cartas e diários e textos diversos, ou por negligência e desinteresse das instituições dominadas e coordenadas por homens em guardar qualquer coisa que pertencesse ou fosse criado por uma mulher, a não ser que ela tenha sido uma exceção se tornando uma figura heroica. Em suma, a vida não registrada das mulheres é responsável pelo silêncio e pela mudez que ecoou nos livros de história até pouco tempo atrás.

### **1.3.1 A mulher que escreve: superando a presença invisível na escrita sobre si ou sobre o mundo**

Bonnie Smith (2003) afirma que se o espelho da história reflete o passado e os acontecimentos de forma mais precisa, ele tem mostrado o sujeito masculino. É comum imaginarmos um homem quando falamos de um grande historiador ou não questionarmos o uso da palavra homem para se referir a todo conjunto da humanidade nos textos históricos

porque profissionalização e ciência histórica se desenvolveram em uma época de esferas distintas, quando as mulheres de classe média levavam uma vida sobretudo doméstica. Dessa forma, por razões que a história explica, como se costuma dizer, a profissão era praticamente monopólio dos homens. Apenas eles tinham tempo para se engajar nas atividades (pesquisa em arquivos, ensino nas universidades) das quais dependia o fundamento da história profissional. O bom senso histórico deveria também explicar por que as histórias mais conceituadas diziam respeito a homens: ao focar a história política, a história profissional naturalmente escolheria grandes homens para estudar. Além disso, o estado-nação, que inspirou e financiou grande parte da nova ciência histórica, proporcionava apenas aos homens plenos direitos de cidadania durante aquela época. É evidente, portanto, que eles estariam mais inclinados a defender sua própria história. (SMITH, 2003, p. 16–17)

Porém, se fizermos um exercício de imaginação e considerarmos a imagem de uma mulher no espelho da história veremos vaidade luxúria, sensualidade e superficialidade. Vistas como incapazes, sem a profundidade necessária para escrever história, eram chamadas de más profissionais. O espelho da história “tem tradicionalmente trabalhado melhor quando o observador é do sexo masculino” (SMITH, 2003, p. 18). ‘Má história’ não era apenas uma alcunha dada à história escrita por mulheres, era também a forma como era chamada a história

de pessoas de etnias não brancas ou de classes trabalhadoras, pois elas não seriam neutras, estariam impregnadas de marcas identitárias em contraposição a uma ‘verdade universal’.

No entanto é preciso sempre lembrar que essa pretensa verdade universal também está impregnada por marcas identitárias; a diferença está na influência e no poder do grupo que defende essa universalidade possui sobre o restante do mundo. Para garantir seu poder e influência houve, ao longo do tempo, simultaneamente e continuamente a desvalorização de outros grupos e a valorização do homem ocidental agindo no sentido de manter a hierarquia tanto de gênero quanto de raça e classe. A escrita elaborada por homens brancos se consolidou, ao longo do tempo, como a universal, ao passo que àquela feita por mulheres ganhou o epíteto de “feminina”, como se um texto, pelo simples fato de ter sido escrito por uma mulher, ganhasse uma marcação de identidade de gênero que de certa forma o maculava. Será que ele possui, de fato, essa marcação ou será ainda que o texto considerado “universal” também não está cheio de marcas de gênero que os transformam em um texto “masculino”? É preciso enfatizar, posto que dito anteriormente, que o texto escrito por homens (homens brancos, claro) não é considerado uma escrita masculina. Pelo contrário, a experiência desses sujeitos é essencialmente lida como um modelo a ser seguido, a representação do correto.

Por que essa divisão entre ‘escrita universal’, advinda da experiência masculina, e escrita “feminina” (ou ainda como uma escrita “delicada”) que incorre sobre a experiência das mulheres? A forma como a sociedade enxergou e enxerga as mulheres, como ela foi formada, nos mostra que, de acordo com Simone de Beauvoir, somos o “segundo sexo” (2016a, 2016b). Sendo assim, nossa experiência e nossa escrita não poderiam ser universais, afinal de contas, a literatura foi (e ainda é) apenas mais um dos espaços dominados por homens (brancos). Se nosso local de origem e de vivência, nossa condição financeira, nossa idade, nossas experiências influenciam nossa visão de mundo e, por conseguinte, a forma como uma pessoa escreve, o gênero, como uma construção social a que somos submetidos desde o nascimento, também influencia de certa maneira o fazer poético ou a criação ficcional de uma autora ou de um autor.

Nesse sentido, é preciso lembrar que o gênero masculino não é tido como uma influência da escrita masculina, ao passo que a escrita de mulheres é constantemente lida a partir das marcas do gênero feminino que a sociedade prescreve e muitas vezes impõe. É como se as mulheres fizessem parte de “grupos de interesse especial” (HARAWAY, 1995, p. 8), um nicho que deixa transbordar as marcas de sua identidade em tudo aquilo que produz. Questão que é ainda mais cara e complexa quando se fala das mulheres racializadas – ou mulheres de cor –, que são sistematicamente exiladas dos meios intelectualizados até hoje não apenas por serem mulheres, como também por não serem brancas, que é lido como o normal, mesmo entre alguns



meios feministas (ANZALDÚA, 2000, p. 232). Assim como nossa vivência transborda na nossa escrita e em todo nosso fazer, todavia é preciso que ela não seja vista como uma segunda escrita. E nem a vivência dos homens, que está repleta de vivências masculinas, não deveria ser vista como a primeira e, portanto, mais importante e exemplar. No entanto, por ainda não existir igualdade dentro da área literária (seja ficção ou não ficção), é preciso afirmar que existe uma escrita de mulheres, afirmar que as mulheres estão escrevendo e demandam mais espaço para sua produção; ao mesmo tempo que o texto precisa estar livre para, na forma ou no conteúdo, ser como precisar ser.

A figura do historiador, e aqui marcadamente como homem, moldada através de uma assepsia de tudo que fosse contraditório ou identitário para garantir credibilidade a sua produção. A ele também é imputada a ideia de que seu trabalho é fruto de um percurso rigoroso de metodologia e pesquisa objetiva sem interferência das suas subjetividades como se ele fosse apenas um intelecto descolado da sujeita ou do sujeito. Bastante vantajosa essa apresentação, pois garante que o público veja o trabalho produzido por esses historiadores como um trabalho coerente e fruto de uma pesquisa séria feita por alguém que possui um bom caráter.

Ao contrário do que poderíamos concluir, e

Apesar do impulso da maioria dos relatos historiográficos, a história dos últimos dois séculos *não* tem sido escrita em sua maior parte por homens e tampouco diz respeito unicamente a homens. As mulheres no Ocidente têm demonstrado um vivo, produtivo e crescente interesse na questão do gênero, pelo menos desde o final do século XVIII. Suas carreiras e reconhecimentos têm sido diferentes, no entanto (SMITH, 2003, p. 23).

Se por um lado, a partir do século XIX algumas mulheres puderam ingressar na universidade e até mesmo ter uma carreira intelectual, a maior parte das historiadoras

continuavam a ser chamadas de amadoras, sem as associações institucionais dos profissionais do sexo masculino. Por outro lado, as mulheres muitas vezes escolhiam assuntos históricos diferentes: a história das mulheres/da vida social, e da cultura superior e inferior. A prestigiada história profissional baseada na reflexão profunda e em importantes tópicos políticos era para homens, enquanto as mulheres “amadoras” buscavam um modo mais “superficial” de escrever sobre o passado. (SMITH, 2003, p. 23)

O termo amadora foi usado à exaustão para definir o trabalho intelectual das mulheres, seja na escrita da história ou da literatura. É como se as mulheres estivessem se apropriando de algo que não pertence a elas, ou seja, ganhar a vida com a escrita fora das universidades, sendo moldada por um mercado que ditava o que e como escrever para que seus textos pudessem ser

aceitos, era visto como uma atividade inferior e sua produção de qualidade também inferior pois, “As mulheres eram a quintessência do amadorismo, que se envolviam com o mercado; os homens, os profissionais apropriados, que serviam a fins mais elevados” (SMITH, 2003, p. 25). Para os homens era importante que existisse essa distinção, pois ela era fundamental para que pudessem legitimar o quê e quem escrever de forma profissional e manter as estruturas de poder as quais pertenciam separadas das pessoas comuns. Ao mesmo tempo, a ligação das mulheres que escreviam com uma espécie de mercado editorial servia aos interesses masculinos de domínio da escrita da história como algo transcendental e monopolizado pelas universidades. Ao longo dos séculos e mesmo depois do século XIX, elas não eram encorajadas a se tornarem artistas ou intelectuais. Àquelas que tentavam, na maior parte das vezes, sobravam o escárnio, a repreensão e o desprezo. Antes do século XIX, poucas mulheres da nobreza e ainda menos da burguesia escreviam, e muitas das que faziam isso eram consideradas loucas, além de existir um ódio a sua condição de aspirantes a escritoras, porque sequer eram consideradas escritoras (WOOLF, 2014).

No final do século XVIII, a escrita deixou de ser uma atividade exclusiva de poucas mulheres da aristocracia que escreviam para o seu próprio deleite e passou a ser uma atividade minimamente remunerada (WOOLF, 2014). A partir do momento que a escrita passou a ser uma atividade rentável para as mulheres, depois do século XVIII, algumas conseguiram aumentar a renda da família escrevendo uma sorte de romance e poesia ou até mesmo traduzindo textos de outros lugares. Mas as obras dessas mulheres raramente eram estudadas ou consideradas de qualidade. O fim do século XVIII e início do XIX foi marcado pelo surgimento de uma intensa atividade intelectual entre as mulheres, justamente pela possibilidade de ganhar dinheiro com a escrita, mesmo que uma renda mínima que, na maior parte dos casos, apenas ajudasse com as despesas da família. Mas, para além do ganho material, o dinheiro legitimava a atividade da escrita como algo digno de se investir tempo.

Cabe aqui então falar da tese principal de Virgínia Woolf: as mulheres possuíam um espaço dedicado à escrita? Possuíam um teto todo seu para escrever? De acordo com Woolf,

Se uma mulher escrevia, tinha que escrever na sala de estar, com todos os demais. E quando a senhorita Nightingale tão veementemente reclamava – “as mulheres nunca têm meia hora [...] que possam chamar de sua” –, era sempre interrompida. Ainda assim, seria mais fácil escrever prosa e ficção do que escrever poesia ou uma peça de teatro. Requer menos concentração. Foi dessa forma que Jane Austen escreveu até o fim de seus dias. (WOOLF, 2014, p. 97–98)

Existia uma diferença muito grande entre a vida das mulheres e dos homens nesse período, por muito tempo antes dele e até relativamente pouco tempo atrás: as experiências de vida de homens e mulheres eram distintas, diametralmente opostas. Às mulheres cabia a vida privada, a vida em casa, o doméstico. Aos homens lhes era permitido o mundo, toda sorte de experiências diferentes que poderiam trazer camadas e mais camadas de histórias e personagens para seus romances. Nem por isso os romances escritos por essas mulheres do século XIX deixaram de ser instigantes; muitas vezes até são resgatados enquanto um vestígio valioso para recuperarmos a história desse grupo negligenciado por quanto tempo. A experiência masculina difere da feminina e isso interfere nas páginas dos romances, porém não se pode fazer juízo de valor dizendo que um é melhor do que o outro, porque contém mais experiências ou experiências mais importantes. Porquanto, além de não existir experiência mais ou menos importante, o fato de as mulheres escreverem, na maioria das vezes, sobre o doméstico, a vida privada, não significa que essas experiências são menores e menos valiosas, pois o grau de profundidade de um romance está na forma como o autor ou a autora aborda sua história, seus personagens, seus cenários. Virgínia Woolf de maneira pertinente lembra que:

o romance equivale à vida real, seus valores são, em certa medida, os da vida real. Mas é óbvio que os valores das mulheres diferem com frequência dos que foram forjados pelo outro sexo; naturalmente, é assim. Ainda assim, são os valores masculinos que prevalecem. Falando friamente, futebol e esportes são “importantes”; a adoração da moda, a compra de roupas, “trivial”. E esses valores são inevitavelmente transferidos da vida para a ficção. (WOOLF, 2014, p. 106–107)

Encarar a crítica masculina não era uma tarefa fácil e muitas mulheres adaptaram seu texto e procuraram imitar a escrita de homens prestigiados, muitas vezes perdendo a individualidade, a qualidade e a personalidade, dando ainda mais munição para a crítica masculina que insistia em diminuir e desprezar o trabalho das mulheres que ousavam escrever. Além do desencorajamento pela crítica masculina que tinha um grande efeito na produção de textos escritos por mulheres, existia uma falta de tradição da escrita feminina que as pudessem ampará-las “ou a tradição era tão recente e parcial que de pouco servia. [...] O peso, o ritmo, o passo da mente de um homem são muito diferentes dos seus para que ela possa aproveitar qualquer coisa de substancial com sucesso.” (WOOLF, 2014, p. 110). Não havia em quem se inspirar, nem mesmo a quem imitar. Virgínia Woolf nos lembra que um livro não é um amontoado de palavras formando um amontoado de frases colocadas lado a lado ponto as palavras e as frases formam imagens e essas imagens foram determinadas e criadas “pelos homens a partir de seus próprios desejos e para seu próprio uso” (WOOLF, 2014, p. 111). As

formas de se fazer literatura já estavam postas quando as mulheres começaram a escrever; o teatro a poesia o épico eram gêneros criados e dominados pelos homens,

apenas o romance era jovem o bastante para ser suavizado em suas mãos - mais uma razão, talvez, pela qual ela [a escritora] escrever romances [...] veremos a escritora adaptá-la para si mesma quando tiver o livre uso de seus membros, providenciando novos meios, não necessariamente em versos, para a poesia dentro de si. porque é à poesia que a vazão ainda é negada. (WOOLF, 2014, p. 111)

O romance foi a porta de entrada por excelência das mulheres na literatura, mas, aos poucos, elas foram deixando de escrever apenas romances. As escrituras publicam sobre o número extenso de assuntos diferentes, de gêneros diferentes e mesmo com a predominância dos romances, subverteram o próprio gênero ampliando as possibilidades do que e como escrevem, adentrando inclusive no texto escrito não literário, ou seja, escrevem crítica, filosofia, história, biografias, economia, ciência, se dedicam a pesquisa, deixando suas marcas em todas as áreas.

Finalmente foi possível ler sobre mulheres sem ser sob a ótica masculina: mulheres começaram a escrever sobre si e sobre outras e sobre as relações entre nós. Relações de amizade, relações românticas, relações familiares, relações políticas, econômicas, de todo tipo entre mulheres e não apenas seus relacionamentos com os homens. A representação de mulheres com amigas ou amantes vindas de um texto escrito por uma mulher se difere grandemente daquela criada pelos homens. Segundo Virginia Woolf, “é óbvio, [...] que um homem tem dificuldades e é terrivelmente parcial em seu conhecimento das mulheres, assim como uma mulher ou é em seu conhecimento dos homens” (2014, p. 120).

A profissionalização da escrita se tornou importante de forma lenta a partir da metade do século XVIII e de forma acelerada no final do século XIX, acompanhando o processo de modernização da economia e da política. O desenvolvimento de uma metodologia científica veio acompanhada de uma noção de que marcas identitárias (étnicas, nacionais, religiosas, de classe) – eram uma contaminação, sendo assim deveriam ser evitadas e superadas. Ao mesmo tempo em que, desde o século XVIII, as mulheres começaram a reivindicar maior participação política e igualdade de direitos, houve também uma recusa econômica e legal da participação feminina na sociedade. Na maior parte das vezes, essas mulheres sequer poderiam se manter com sua escrita, pois não tinham direito legal sobre sua renda. A história das amadoras rivalizou com o profissionalismo que ditou padrões para diferenciar-se e via como trivial, indigno e/ou inferior a escrita e os temas escolhidos pelas mulheres. A mulher era o “outro”:

os futuros profissionais vieram a “fetichizar” o documento escrito, menosprezando objetos e artefatos do dia a dia e enfatizando sua sublime identidade masculina como especialistas que pairavam acima da vida comum, da mesma forma como sua obra pairava acima da compreensão do intelecto comum e acima das questões domésticas e femininas. “Cientistas” históricos estabeleciam polaridades entre profissionalismo e amadorismo, entre história, política e ninharias culturais, entre o espírito e o corpo - polaridades em que o último termo era sempre inferior ao anterior. Foi no diálogo com a visão amadora mais popular - isto é, com a feminilidade, a vida cotidiana e sua concomitante superficialidade - que a ciência histórica tomou forma como uma questão de importância nacional, como verdade universal sem gênero e, ao mesmo tempo, como uma disciplina sobretudo para homens. (SMITH, 2003, p. 30)

A busca por uma cientificidade através da neutralidade e o discurso de um método científico objetivo que não se curva a nenhuma marca identitária ou subjetividade é acompanhado pela noção de verdade universal e moldou o que conhecemos hoje como História. Esse conjunto de procedimentos e comportamentos definiram e intensificaram a divisão entre profissionais e amadores no campo da história. Isso não significa que as amadoras tinham um trabalho menos detalhado ou sem método. No entanto, apesar de escreverem – e muito – as mulheres também precisavam administrar outras atividades voltadas para a vida doméstica e ainda precisava negociar com os editores quase como um trabalho de convencimento para que seus textos fossem publicados (SMITH, 2003; WOOLF, 2014).

O trabalho delas envolvia uma investigação com documentos de diferentes tipos para coletar as informações para os seus livros, enquanto os profissionais consideravam que o documento que estava empoeirado no arquivo tinha mais valor e eram mais autênticos, fornecendo informações para uma história mais precisa e importante. Além disso, não precisavam se preocupar com nenhuma interrupção ou tarefas mundanas da vida doméstica pois arregimentaram esposas, mães, irmãs e outras pessoas da casa para a realização das tarefas e até mesmo para auxiliá-los na pesquisa. Ao mesmo tempo que omitiam o auxílio recebido, ficavam com todos os créditos e eram beneficiados pela divisão de tarefas há muito estabelecida. De acordo com Smith (2003) esse é mais um dos aspectos de gênero que é possível verificar na ciência histórica. O profissionalismo do campo da história só passou a existir por estar em relação com as amadoras e essa relação era de dependência, de desvalorização, inferiorização, de outras vozes (a das amadoras). O profissionalismo do campo da história foi um processo que objetivava o controle desse campo por homens universitários. E para isso buscavam desacreditar a visão histórica de quem eles consideravam intrusos, como por exemplo a visão das mulheres.

As mulheres começaram a receber instrução universitária a partir da década de 1870, quando universidades para mulheres começaram a existir. Sendo assim, as mulheres profissionais, ou seja, aquelas que receberam instrução universitária, só foram surgir no mundo

anglófono a partir da década de 1870. No entanto, enfrentaram o desafio de provarem-se tão capazes quanto os homens, o que significava ter um desempenho profissional semelhante aos dos homens e se desassociar de uma persona coletiva das mulheres da época, que as associavam com sexualidade e não com intelectualidade. A vida dessas mulheres não foi fácil; muitas delas não puderam contar com o apoio da família, essencial para a produção do profissionalismo masculino, pois permaneceram solteiras, ao mesmo tempo em que o final do século XIX foi marcado pelo florescimento da história amadora escrita por mulheres. “A profissionalização do campo da história e o feminismo fez surgir pesquisadoras que tinham interesse em investigar e compreender as experiências das mulheres, a fim de “mapear o surgimento de movimentos a favor de mudanças” (SMITH, 2003, p. 34). Algumas mudanças começaram a acontecer, conforme a sociedade sofreu uma guinada no sentido de mudar o eixo de poder com os processos revolucionários e a demanda por maior participação política de outros grupos sociais que não apenas a elite. Como disse Chimamanda Adichie em seu famoso discurso “*Os perigos de uma história única*”,

uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é *nkali*. É um substantivo, que livremente se traduz: “ser maior do que o outro.” Como nossos mundos econômicos e políticos, histórias também são definidas pelo princípio do *nkali*. Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazer a história definitiva daquela pessoa. [...] A única história cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história. (ADICHIE, 2019, n.p.)

Uma única narrativa dos fatos, uma única história atua no sentido de reforçar as relações de poder que exclui, marginaliza e estereotipa determinados grupos e suas vivências. Ao imaginar essa condição percebemos ainda mais o quanto a literatura e a história perderam com uma visão única idealizada ou estereotipada de todo um grupo de pessoas. Agora imagine que essa condição também era (e permanece sendo, em grande medida) a condição de outros grupos como os indígenas, os nativos de países africanos ou asiáticos, classe trabalhadora, a população negra na América, pessoas LGBTQIA+, e assim por diante. Essa perda gerada por uma representação unilateral, somada às tantas portas fechadas para escritores que não fizessem parte do pequeno grupo restrito homens ocidentais e seus pares fez com que, ao mesmo tempo em que mulheres estavam confinados em cômodos ocupações domésticas, homens estivessem escrevendo sobre mulheres de forma passional ou amarga ou ainda as odiando, criando justificativas misóginas para invisibilizar, excluir e subordinar.



## 2. (Por) uma etnografia feminista

*Se dizer é uma forma de fazer, e parte do que está sendo feito é o sujeito, então a conversa é um modo de fazer algo em parceria e nos tornarmos diferentes; algo será realizado no decorrer dessa troca, mas ninguém saberá o que ou quem está sendo feito até que seja feito. (BUTLER, 2004, p. 173)*

A fim de apreender o dinamismo da rotina escolar e buscar captar as relações que se estabelecem entre as alunas e os alunos na sala de aula, a observação do ambiente escolar, bem como da comunidade escolar como um todo que se necessário. Para a aplicação da pesquisa foi escolhida a Escola de Ensino Fundamental Irmão Pedro, que se localiza na cidade de Canoas, no bairro Estância Velha. O verbo “escolher” talvez não seja a melhor opção para designar o que ocorreu, pois, a atribulada a vida docente é cheia de percalços e em plena metade do ano letivo os planos mudaram, tornando-se necessária a troca de escola na qual lecionava dentro da rede Municipal de Canoas. Com a chegada em uma nova escola veio também um novo corpo discente, novas/os colegas, colegas de trabalho, nova equipe diretiva, um ambiente completamente diferente e uma rotina que incluiu a possibilidade de trabalhar com salas temáticas, também chamadas de salas ambientes.

A apropriação do espaço escolar deixou de ser um objetivo unicamente da pesquisa e passou a ser igualmente uma necessidade para a ambientação enquanto docente. Nesse sentido, além da observação atenta da rotina escolar, a leitura e a colaboração na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) permitiram que eu pudesse me apropriar do espaço para enfim poder efetivar a realização da pesquisa com as devidas adaptações necessárias. Apenas depois de estar minimamente ambientada e apresentar a proposta da pesquisa para a equipe diretiva e para as turmas com as quais optei em aplicar a sequência didática elaborada com o objetivo de produzir as fontes necessárias para análise é que pude, enfim, iniciar a pesquisa que resultou neste texto.

### 2.1 O que e como pretendia fazer: um pouco de metodologia

Para a efetivação da pesquisa, elaborei uma sequência didática que foi aplicada em duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da rede pública da cidade de Canoas, na região metropolitana de Porto Alegre. Para a aplicação da sequência didática gostaria de ter realizado, anteriormente, uma reunião com as e os responsáveis, bem como a entrega de um termo de consentimento no qual a assinatura delas e/ou deles permitirá a participação na pesquisa. No entanto, devido às circunstâncias de troca de escola durante o



andamento do ano letivo, isso não foi possível e apenas foi realizada uma reunião com a equipe diretiva e foi dedicado um espaço da aula para conversar com as turmas. Sendo assim, o termo foi entregue diretamente para as alunas e alunos e solicitado para que fossem devolvidos assinados pelos responsáveis o mais breve possível. O termo contém descrita todas as etapas da sequência didática, seus objetivos e como ela será utilizada posteriormente para a escrita da dissertação. Além disso, em todas as etapas de análise e de escrita sobre minhas considerações acerca do material produzido ao longo da sequência didática foram utilizados um código que substitui o nome de cada participante, elaborado a partir de uma fórmula criada por mim nas planilhas nas quais realizei a tabulação dos dados, preservando assim suas identidades.

A referida sequência foi construída utilizando como ponto de partida uma narrativa literária produzida no início do século XX pela escritora, roteirista, romancista, jornalista e atriz estadunidense Susan Glaspell (1876-1948), o conto *Julgada Por Seus Pares*, publicado originalmente na *Every Week Magazine*, em 1917. A aplicação da sequência didática tinha como propósito a elaboração de materiais que foram posteriormente analisados. A partir do debate acerca do texto literário, seu enredo, suas personagens e as interpretações possíveis, as alunas e os alunos precisaram registrar em seus cadernos de atividades ou folhas fornecidas previamente – que deveriam ser preenchidas ao longo dos debates – com as conclusões e questões levantadas ao longo das atividades propostas. Além disso, a sequência didática previa a elaboração de produções textuais individualmente em dois momentos, sendo a primeira de caráter narrativo de autoria pessoal e, a segunda, de caráter criativo que tinha como objetivo recriar o final do conto lido. A segunda produção textual individual, como poderá ser verificado na sequência, não foi possível realizar.

### **2.1.1 Etnografia na escola**

O principal método utilizado nesta pesquisa para coletar, elaborar e analisar os dados foi a observação da/do participante seguida de anotações registradas em um caderno de campo. Isso significa que, ao longo da aplicação da sequência didática, utilizei um diário de campo no qual registrei de forma metódica o que observei na escola e na sala de aula, as reações das alunas e dos alunos, falas marcantes no contexto da aula e momentos significativos (escolhidos de forma subjetiva, por se tratar de uma relação direta entre professora e alunas/os). Este diário foi escrito em um caderno que esteve sempre à disposição para anotações durante ou após a aula. Ou seja, geralmente o registro ocorreu simultaneamente ao acontecimento ou, na maior parte das vezes, imediatamente após a saída de sala de aula. Dada a dinâmica ativa de uma aula,

que exige constante atenção ao que ocorre naqueles dois períodos, e principalmente ao fato de eu, além de pesquisadora, também participei ativamente como professora da turma durante a pesquisa, muitas vezes não era possível anotar algo que aconteceu ou foi dito imediatamente após, sendo, portanto, necessária a prática de escrever nesse diário depois do sinal, quando as turmas já tinham ido embora da sala. Eventualmente também ocorreu o registro após o retorno para casa no final do dia.

Essas duas características (da aula e da pesquisa) estão sinalizando, para a existência de uma dificuldade em realizar o registro concomitante aos eventos. Dificuldade essa que precisou ser contornada aula a aula para que a pesquisa não ficasse de lado em detrimento da necessidade de focar, enquanto sujeita docente, na ação de dar aula. A escolha por utilizar um diário de campo está inserida dentro da proposta da etnografia escolar (MORAES, 2015; PEREIRA; SEFFNER, 2008; SEFFNER, 2011b) na qual a

produção de fontes [...] é voltada para o ser humano e as suas significâncias enquanto indivíduo e no coletivo. A etnografia busca mostrar as singularidades e as peculiaridades que uma pesquisa em documentos “oficiais” não se encontraria. Nessa metodologia o historiador produz e analisa as suas próprias fontes. (MORAES, 2015, p. 446)

Esse processo de registrar acontecimentos, falas, momentos, inspirações, descrições possibilita, de acordo com Oliveira (*apud* MORAES, 2015) a relação de “fatos aparentemente singulares a outros acontecimentos, pois uma das questões fundamentais para a etnografia é a dimensão da totalidade” (p. 175) e se faz fundamental, tendo em vista que resulta “na imersão da cultura do outro, na necessidade de compreender ‘de dentro’ uma dada realidade” (p. 177). Ao utilizarmos a etnografia no espaço escolar é possível mergulhar no contexto da sala de aula e perceber o momento e as interações que ali ocorrem, viabilizando a percepção, a partir de um olhar mais próximo, das relações entre sujeitas e sujeitos e seu contexto oportunizando uma inserção ainda mais profunda no ambiente escolar.

Por meio de técnicas etnográficas de observação [...] é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. (ANDRÉ, 2012, p. 41)

Sendo assim, a etnografia permite encontrar em cenas do cotidiano escolar marcas que possibilite compreender os significados que as alunas e os alunos atribuem aos temas trabalhados em aulas conferidas de forma espontânea, sem a mediação do texto escrito ou do

enunciado das atividades propostas. Ademais, será possível observar nas suas falas e posturas quais conhecimentos prévios eles trarão acerca das temáticas abordadas (em tempo: gênero, história das mulheres, sujeito universal – homem branco, cristão, heterossexual, cisgênero –, narrativa literária e narrativa histórica, o fazer das historiadoras e historiadores, invisibilidade de sujeitas e sujeitos nas narrativas históricas tradicionais). A etnografia é uma forma de conduzir um estudo científico a partir da interpretação da pesquisadora ou do pesquisador, utilizando habilidades de observação e comparação, bem como as habilidades reflexivas que já são características dos seres humanos. De acordo com Carmen Lúcia Mattos (1995, p. 100) a pesquisadora ou o pesquisador precisa apenas sistematizar essas habilidades na hora de conduzir sua pesquisa. E, nesse sentido, a professora ou o professor

[...] pode ser conduzido ao aprimoramento de tais habilidades para tentar enxergar sistemas de valores, condutas e pensamentos diferentes dos que ele construiu para si. Isso é mais do que respeitar e valorizar as diferenças, é, antes, aceitar a existência de modos de ser, pensar e agir diferentes dos seus próprios. Esses modos desembocam no contexto de sala de aula, nas mais variadas formas que os sujeitos escolares se apresentam em termos de desenvolvimento e aprendizado (FAGUNDES, 2014, p. 706)

Mattos aponta ainda para a importância de considerarmos o caráter interpretativo da etnografia, bem como as habilidades que um estudo etnográfico requer e o caráter de identificação e aceitação de outros modos de ser e agir, a professora ou “o professor pode, e muito bem, pesquisar sua própria prática” (MATTOS, 1995, p. 100). Entretanto, não é recomendado considerar que pesquisar a própria prática implica dar conta de todas as nuances que a prática docente possui. Nesse sentido, é importante considerar uma distinção feita por Jacky Beillerot (2005 *apud* FAGUNDES, 2014, p. 707) na qual o autor diferencia duas possibilidades para a pesquisadora ou pesquisador: entre “estar em pesquisa” e “fazer pesquisa”. Isto é, o autor define que “fazer pesquisa” implica a adoção de procedimentos e de meios objetivos para estudar determinadas questões, ao passo que “estar em pesquisa” implica que a sujeita pesquisadora ou o sujeito pesquisador ou precisa refletir sobre os problemas e as dificuldades que encontra ao longo do processo investigativo.

Fagundes aponta que a etnografia poderia ser considerada então, “uma abordagem que pode ser situada no entre lugar do fazer pesquisa e do estar em pesquisa podendo atender a um ou ao outro lado, de acordo com as finalidades a que se propõe, sem perder de vista a sua preocupação com o entendimento do outro” (FAGUNDES, 2014, p. 707). Enquanto professora pesquisadora poderei, portanto, valer-me da etnografia tanto para a realização da minha pesquisa quanto para compreender e avaliar os processos de aprendizagem e as possibilidades

da prática docente. Tendo em vista que não é possível repartir-se em duas e dar conta das duas funções, a de professora e a de pesquisadora, e do mesmo modo, não é exequível que a sujeita desapareça a fim de assumir as posturas de pesquisadora ou de professora, deixando em seu lugar apenas objetividade, como bell hooks<sup>22</sup> (2017, p. 29) questionou, apenas uma “mente objetiva” a fim de que a sujeita ou o sujeito e suas subjetividades não interfiram no processo de ensino aprendizagem ou na condução do experimento científico. Isso posto, foi preciso encontrar uma abordagem que desse conta das inquietações que me acompanhavam enquanto professora e pesquisadora feminista.

Dessa forma, para este trabalho busquei me valer de uma abordagem feminista, na qual, de acordo com Marie Jane Soares Carvalho (2016) a etnografia necessita refletir sobre a presença da pesquisadora, que “não se comporta como analista exterior” (CARVALHO, 2016, p. 80), mas está inserida no espaço da pesquisa tanto como pesquisadora quanto como pessoa e docente. As experiências e subjetividades da pesquisadora estarão sempre presentes nos olhares e interpretações e não precisam – nem devem – ser vistas como empecilhos para a prática enquanto pesquisadora. Além disso, essa perspectiva também “reconhece o fato de que nós interpretamos e definimos aquela realidade enquanto reconstruímos sua interpretação” (CARVALHO, 2016, p. 80) com a implicação direta da localização social da pesquisadora enquanto sujeita, considerando que ela estará envolvida ativamente com a realização da pesquisa.

Para a abordagem feminista a etnografia: 1) deve refletir que a pesquisadora não se comporta como a analista exterior, como se não pertencesse a mesma estruturação social que define as condições de nossa inserção em qualquer espaço, enquanto pesquisadora e pessoa; 2) reconhece o fato de que nós interpretamos e definimos aquela realidade enquanto reconstruímos sua interpretação. A etnografia é um importante método feminista pela sua potencialidade em tornar visível a vida das mulheres e tornar audível suas vozes. Isto não significa dizer que a etnografia, em si, faça estas conexões mas a etnografia nas mãos das feministas é que a torna feminista (CARVALHO, 1999, p. 138)

Este trabalho caminha em sincronia com a perspectiva feminista e se vale da etnografia na medida que busca compreender a realidade social das mulheres na condição de protagonistas de sua própria história, resgatando sua visibilidade e suas vozes, negados pelas pesquisas tradicionais ao longo do tempo. Essa tentativa de resgate se deu não só na temática que foi abordada durante as aulas pensadas sobre o assunto, mas também na forma como busquei captar as questões de gênero nas relações que se estabelecem em sala de aula entre as meninas e os

---

<sup>22</sup> Utilizo a grafia adotada pela autora, que escreve seu nome com letra minúscula.

meninos durante o período que pude observar as dinâmicas dentro da sala de aula, conforme aponta Carvalho (2016).

O trabalho feminista em campo pressupõe o ativo envolvimento da pesquisadora na produção de conhecimento através de participação direta na experiência das realidades sociais que busca compreender. A sua diferença em relação à metodologia etnográfica tradicional é a presença constante do questionamento sobre o significado das relações de gênero como parte essencial da estruturação das relações sociais. Busca compreender as realidades sociais de mulheres e negros, ambos como protagonistas de sua história a quem foi negada a visibilidade nas pesquisas tradicionais, documentando suas atividades, compreendendo as experiências e analisando o seu discurso e comportamento como uma expressão do contexto social. (CARVALHO, 1999, p. 140)

Assim sendo, o método da etnografia a partir de uma perspectiva feminista pressupõe uma observação atenta em campo, e, além da observação, o envolvimento através da participação direta nas realidades que desejo conhecer. Isso significa que, no caso desta pesquisa, o campo se materializa como a escola e a sala de aula durante os momentos semanais em que o encontro entre a professora e as duas turmas acontece. Isso se deu durante a aplicação da sequência didática e o tempo de observação atenta e participativa ocorreu durante a efetivação das aulas elaboradas para a sequência didática. Para além desse tempo, também ocorreu a contemplação e registro da rotina escolar de alunas, alunos, professoras, professores e agentes educacionais ao longo do período anterior à aplicação da sequência didática (período de reconhecimento do ambiente novo ao qual estava me inserindo tanto como professora quanto como pesquisadora), além de também ter registrado momentos que considereei significativos ao longo do ano letivo de 2019, a partir do meu ponto de vista enquanto professora e pesquisadora.

### **2.1.3 A produção das fontes**

Além do diário de campo, pretendo me valer de outros documentos para que, combinados com a etnografia, possam ampliar a base de dados disponíveis para análise. Esses documentos serão resultado da produção das alunas e alunos que servirão como fonte para análise, partindo da reflexão de que elas e eles são sujeitas e sujeitos da pesquisa, da produção do conhecimento que está sendo elaborado. Portanto, o caderno de atividades que será preparado por mim e posteriormente preenchido ao longo das aulas com as percepções da leitura e dos debates será analisado como fonte. Posteriormente será realizada uma sistematização e análise dos documentos produzidos ao longo da aplicação da sequência didática e a partir da

análise do material escrito, bem como do diário de campo, pretendia responder às seguintes questões:

- Que impacto o trabalho com narrativas literárias escritas por mulheres e sobre mulheres causa na visão de história das alunas e alunos problematizando a invisibilidade das mulheres nas narrativas históricas tradicionais?
- Como elas e eles compreendem e problematizam a ausência/presença das mulheres nas narrativas históricas tradicionais?

A combinação de diferentes fontes permitirá observar, por meio de análise qualitativa, as marcas de gênero que cada aluna e aluno deixará em seus registros escritos. Destarte o foco de atenção deste trabalho está justamente na análise das relações de gênero que perpassam as relações históricas e historiográficas ao longo do tempo no processo de ensino aprendizagem da disciplina histórica na educação básica.

Ao longo das cinco semanas trabalhando com as duas turmas de nono ano a partir da leitura do conto e de atividades acerca da história das mulheres, foram gerados três corpos de fontes para análise. O primeiro deles é um caderno de campo no qual anotei sistematicamente informações a respeito das alunas e alunos e, principalmente, as situações que ocorreram e as falas que foram ditas durante as aulas e em outros espaços nas quais as práticas de ensino e as interações entre elas e eles possam ocorrer. O segundo conjunto de fontes compreende as fichas de personagens escritas em aula com características físicas e psicológicas das quatro personagens que aparecem no conto. Já o terceiro conjunto de fontes compreende uma produção textual e autobiográfica que cada aluna e aluno produziu com o objetivo de contar um pouco sobre sua rotina, bem como elementos ou acontecimentos que elas e eles acreditam existir por conta do gênero ao qual se identificam.

O caderno de campo foi um instrumento que acompanhou a pesquisa desde a conversa com a equipe diretiva da escola até o último dia da aplicação da sequência didática, e sua análise se deu concomitantemente com a análise das fontes escritas produzidas a partir das aulas e atividades aplicadas ao longo das semanas finais do terceiro trimestre do ano letivo de 2019. A observação crítica e criteriosa e a reflexão acerca das situações que ocorreram ao longo da pesquisa tornaram possível a captação de sutilezas que trouxeram novas chaves de interpretação para as fontes produzidas durante as aulas. Os relatos de campo registrados serviram não só para auxiliar na interpretação das fontes escritas, mas também para acessar as subjetividades presentes nas interações, bem como compreender de que maneira as e os adolescentes negociam as normas de gênero através das interações dentro do espaço da sala de aula. Utilizando o diário de campo no sentido de confrontar as falas e comportamentos observados com o material escrito

por elas e eles, foi possível reconhecer como se dava a compreensão do fazer histórico e que alterações foram produzidas nessa concepção ao inserir nos debates promovidos em diferentes momentos das aulas a problematização da noção de sujeito universal.

A experiência enquanto pesquisadora conduzindo uma observação etnográfica, através de uma imersão e interação com as alunas e alunos trouxe um dilema: em que medida eu era uma sujeita pesquisadora e em que medida era uma sujeita docente. Esse dilema me acompanhou ao longo de toda a experiência de pesquisa e criou um desassossego, pois existia uma dicotomia entre observar a sala de aula e agir na sala de aula. Eu não era apenas uma observadora, mas alguém que era responsável por conduzir as aulas, mediar os conflitos e estimular a participação nos debates. Era preciso estar atenta ao que acontecia, anotar e “dar aula”, tudo ao mesmo tempo.

Não foi uma tarefa fácil, no entanto, essa dupla situação, que parecia não ser possível controlar ou coexistir, faz parte de um olhar para a minha própria prática a partir de uma atitude etnográfica que pressupõem também um exercício de alteridade, de se colocar enquanto observadora e observada, que pode questionar a própria prática e mudar os rumos dela no decorrer do processo investigativo. A aula é um evento no qual se encontram diferentes culturas e diferentes formas de ver o mundo. Enquanto observadora pude perceber essas distinções, porém era preciso lembrar o tempo todo que eu também fazia parte desse evento, conduzindo e mediando, a partir das minhas posições da minha visão de mundo, ao mesmo tempo em que tentava descentralizar a produção de saberes da figura da professora, na busca por abrir espaço para que as alunas e os alunos pudessem se colocar no interior desse processo e se colocassem enquanto sujeitas e sujeitos transformadores e lado a lado construirmos lugares de partilha e outras maneiras de ser e se relacionar no mundo.

### **2.1.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A invisibilidade das mulheres enquanto sujeitas da história**

Para coletar os dados que compuseram a base de dados da pesquisa foi utilizado o material produzido ao longo de dez períodos de 55 minutos, que foram realizados em blocos de dois períodos, totalizando cinco dias, sendo um dia por semana de acordo com o horário pré-estabelecido pela supervisão escolar no início do ano letivo. Dessa maneira, cada bloco de dois períodos considerado uma aula. É importante salientar que essas aulas fizeram parte das atividades regulares do ano letivo e ocorreram dentro do horário regular de aulas, fazendo parte dos períodos da disciplina história que nas turmas selecionadas para participar da pesquisa.

O objetivo pedagógico dessa sequência didática exercitar a sensibilização de alunas e alunos para sujeitas e sujeitos invisibilizadas/os nas narrativas históricas tradicionais a partir da leitura de textos literários. A referida sequência foi aplicada a fim de refletir sobre a visibilidade e a invisibilidade de determinados sujeitos e sujeitos na história, observando de maneira especial a presença das mulheres nas narrativas históricas tradicionais aproveitando como exemplo o livro didático de história utilizado pelas turmas ao longo do ano letivo de 2019.

Elaborei uma sequência didática que aborda a história das mulheres em uma aula mais teórica a respeito do porquê as mulheres estarem ausentes da maior parte das aulas de história e serem frequentemente apagadas das narrativas históricas. Para iniciar a reflexão, utilizei um conto do início do século XX que traz a noção de ponto de vista e hierarquia de gênero na construção dos saberes para ser o motor dos debates nas aulas subsequentes. Em meio a debates e reflexões foram solicitadas produções textuais de análise do conto e da realidade que elas e eles testemunharam em seu cotidiano. As aulas apresentadas a seguir são descrições detalhadas do planejamento que eu gostaria de ter aplicado.

### **Aula 1: Uma representação da mulher do início do século XX**

As maiores preocupações que ocuparam boa parte do andamento da escolha do texto literário que seria utilizado na sequência didática eram o tempo empregado para a realização da leitura, bem como o desassossego com a concretização de fato da leitura por parte delas e deles. Essa preocupação levou à escolha de um conto ao invés de um romance, conforme dito anteriormente, para que ele fosse lido em sala de aula, garantindo que todas e todos teriam um momento e condições adequadas de concentração para a leitura.

Por conseguinte, a primeira aula teria início com uma conversa sobre a necessidade de ler com atenção e realizar marcas de leitura, ou seja, destacar, no texto, trechos, frases e falas das personagens que mais chamariam a atenção ao longo da leitura a fim de facilitar a participação nos debates que ocorreriam na sequência, bem como palavras que não conhecem ou não estejam presentes no vocabulário oferecido ao final do conto. Assim, cada aluna e aluno seria orientada/o a manter o registro em seu caderno de uso para a aula. Porém algumas atividades seriam registradas em uma folha distribuída no início do período de aula para que pudessem entregar no final com a atividade solicitada. Quando todas e todos estiverem com o encadernado em mãos, iniciáramos um período de leitura silenciosa e individual que tomaria boa parte do tempo da aula.



O tempo destinado para leitura foi pensado para ser de 80 minutos. Cheguei a esse número com base no número de palavras do conto (7589) e utilizando a ferramenta de cálculo de tempo de leitura que o blog *Put a Sacada* oferece. Nessa ferramenta é possível inserir o texto escolhido e selecionar entre três opções: leitura lenta (100 palavras por minuto), leitura média (120 palavras por minuto) e leitura rápida (160 palavras por minuto). Ao inserir o texto do conto na ferramenta, selecionei a opção de leitura lenta para garantir que todas e todos teriam a quantidade de tempo necessária para ler a história contida no texto, levando em consideração que o hábito da leitura de textos literários escolarizados não é compartilhado pela totalidade das alunas e alunos e que, portanto, o tempo para realizar a leitura das doze páginas (em média) seria bastante superior aos menos de 60 minutos sugeridos no leitor digital *Kindle* ao abrir o *e-book*. Sabendo que algumas alunas e alguns alunos poderiam finalizar antes do tempo previsto e que algumas e alguns talvez necessitassem de um pouco mais de tempo, esses 80 minutos seriam maleáveis, pois é importante que a leitura seja realizada por todas e todos.

Finalizada a leitura, elas e eles seriam organizadas/os em grupos e teriam como tarefa a caracterização das personagens do conto, descrevendo, de forma sucinta, cada uma das quatro personagens e como são as relações estabelecidas entre elas no encadernado que receberam no início da aula. Cada grupo teria, inicialmente, quinze minutos para realizar essa atividade, finalizando com a apresentação dos grupos para a turma, as caracterizações e uma breve justificativa. No quadro eu, enquanto professora, pretendia escrever palavras que sintetizassem as falas utilizadas por cada grupo formando um quadro com duas colunas, uma para as características levantadas (separadas por características físicas, se aparecerem, e características relacionadas à personalidade e ao contexto) e outra para as justificativas. A partir disso seria realizado um debate acerca das escolhas e das justificativas.

Nesse debate, intencionaria realizar a condução das falas para compreender as semelhanças e diferenças entre as características e as justificativas apontadas por cada grupo, buscando observar nas falas delas e deles como percebem as relações de gênero contidas no texto literário e no cotidiano delas e deles – considerando que as caracterizações falariam mais sobre como cada uma das alunas e dos alunos perfazem suas leituras de mundo. O objetivo dessa primeira aula seria aproximá-las e aproximá-los do texto literário escolhido, bem como perceber como o masculino e o feminino seriam lidos por elas e eles a partir do conhecimento de mundo que elas e eles trazem consigo. No final dos dois períodos fotografaria a lousa com o registro das características e justificativas para considerar como documento complementar para análise posterior e fichas de personagem recolhidas.

## **Aula 2: As narrativas históricas e o sujeito universal**

A segunda aula foi elaborada com o objetivo de permitir a reflexão e o questionamento a fim de desconstruir a ideia de sujeito universal e refletir sobre a ausência de determinados sujeitos nas narrativas históricas, bem como refletir sobre a construção histórica das sujeitas e sujeitos e sobre as mulheres enquanto sujeitas históricas que existem socialmente e que compreendem pessoas de idades, situações familiares, etnias, classes sociais, nações e comunidades diferentes. Dessa forma, pretendia iniciar a aula com um debate a partir da retomada de alguns dos trechos destacados durante a leitura na aula anterior, bem como por trechos previamente selecionados por mim. Seriam, então, levantadas ideias acerca do enredo e retomadas as caracterizações realizadas na aula anterior. Como forma de conduzir o debate, foram elaborados questionamentos acerca da forma como são representadas as mulheres e os homens no conto e como eles imaginam que aquela sociedade estava organizada refletindo também sobre a existência de diferentes mulheres e diferentes homens nas diferentes épocas, classes sociais e etnias.

Durante essa conversa, pretendia registrar na lousa uma síntese das ideias levantadas, com frases curtas que sintetizariam as falas de cada um. Além disso, ao longo do debate, planejei lançar questionamentos que proporcionassem uma reflexão acerca das categorias mulher, homem e sujeito universal:

- As mulheres que aparecem representadas no conto dão conta de todas as mulheres que existem ou existiram?
- Que características dessas mulheres não se aplicam às outras mulheres?
- Se você é a pessoa que é hoje, você se imagina vivendo nessa época?
- Quais características diferenciam as outras mulheres das mulheres do conto?

Com isso, pretendia provocar as turmas quanto à existência de diferentes intersecções, tais como etnias, classes sociais, culturas, orientações sexuais, identidades de gênero, etc. Nesse momento realizaria algumas intervenções destacando a existência de mudanças e permanências ao longo do tempo (em especial ao longo do século XX e início do século XXI – os 100 anos que separam a década em que o conto foi escrito e o momento em que a aula ocorreu). Esse debate estava previsto para ocorrer ao longo de 55 minutos, ou seja, no primeiro período da aula.

Ao final desse tempo, seria destacada a necessidade de compreender que o conto foi escrito em um determinado tempo e contexto e reflete, em seu enredo e em seus personagens, determinadas ideias e visões de mundo. Sendo assim, o segundo momento da aula foi pensado

para a realização de uma apresentação expositiva e dialogada do contexto em que o conto foi escrito e da situação das mulheres naquele período, projetando na lousa uma apresentação de *PowerPoint* contendo imagens e textos da época selecionados por mim. Esses materiais foram pensados para serem utilizados também para análise coletiva ao longo da apresentação a fim de situar historicamente o conto. Do mesmo modo elaborei a apresentação de uma breve reflexão sobre o que era ser mulher e o que era ser homem naquele período, como se davam as relações de gênero, bem como abordar de que maneira mulheres e homens eram considerados no que diz respeito aos direitos, refletindo se eram considerados cidadãos do mesmo tipo ou não, especificando as diferenças entre a cidadania feminina e a cidadania masculina. Para tanto, pensei em utilizar a noção de protagonismos enfatizando as mudanças e em detrimento das permanências ao longo do tempo, para não cair na armadilha de tornar as mulheres vítimas da história, visto que ao enfatizar as permanências as alunas e alunos podem apreender a ideia de que nada mudou.

Nessa apresentação também foi elaborada a exposição de uma breve biografia da autora, pois entendo que resgatar a autoria do texto beneficiará a compreensão dos diferentes pontos de vista acerca do passado (e da atualidade) presentes nas narrativas históricas e nas narrativas literárias a partir das diferentes intersecções, sendo gênero a marcação escolhida para suscitar essa reflexão. Ademais, trazer nomes de autoras literárias e historiadoras para a aula se configura como uma prática importante para que se tornem visíveis as mulheres intelectuais e que suas contribuições passem a fazer parte de forma mais orgânica do imaginário das alunas e alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Isto é que, ao se pensar em intelectuais de qualquer área do conhecimento, os nomes masculinos não sejam os únicos ou a maioria a figurar em uma lista de nomes conhecidos para cada uma delas e deles. Nesse sentido, a ideia de resgatar nomes femininos que atuaram ou atuam nas diversas áreas do conhecimento pode também ser uma forma de trazer diferentes representações para que as alunas possam se inspirar e passar a almejar novas possibilidades de futuro.

### **Aula 3: Onde estavam as mulheres “enquanto a história acontecia”?**

O primeiro momento da aula foi pensado para ser dedicado à escrita individual e criativa de uma narrativa autobiográfica. Um relato de um dia na vida de cada uma das alunas e alunos. Pretendia que pudessem responder, com esse relato, à seguinte pergunta: quais situações eu passo do momento em que acordo até o momento em que vou dormir em um dia de aula? Ao responder essa pergunta, espera-se que relatassem um pouco de suas experiências individuais e

coletivas, deixando evidente algumas situações que vivenciam especificamente por se identificar como mulher ou como homem. Esse relato foi pensado para ser escrito em uma folha e entregue ao final da aula e para cada turma estipulei um tempo de 30 a 45 minutos para a realização da tarefa. Essa atividade foi pensada para ser retomada posteriormente.

A fim de refletir sobre a ausência/presença das mulheres no processo histórico e nas narrativas históricas, reconhecendo os discursos e as práticas que nomearam ou silenciaram as mulheres nesses processos, bem como reconhecer o processo histórico de exclusão de sujeitas e sujeitos, imaginei que a terceira aula pudesse seguir com formação de uma roda de conversa a partir das seguintes perguntas:

- Por que conhecemos muito pouco sobre as mulheres no passado?
- Quantas histórias sobre mulheres nós conhecemos?
- Quantas aparecem no livro didático?
- Onde estavam as mulheres enquanto “a história acontecia”?

Nesse momento pensei em projetar na lousa trechos do texto *A invisibilidade*, de Michelle Perrot (2017a). Então o debate seria redirecionado para a leitura coletiva do texto e que, voluntariamente, alunas e alunos poderiam realizar a leitura de um parágrafo de cada vez. Desse modo, a cada aluna ou aluno que terminasse sua leitura, faríamos uma pequena pausa para que pudéssemos conversar sobre as ideias que a autora levanta sobre o tema. Como durante toda a aula esperava que fossem levantados conceitos e ideias e, principalmente durante a leitura do texto, muitas informações poderiam ser discutidas. Aquelas ideias e conceitos que considerarem mais importantes serão anotadas na lousa e seu registrarei no caderno solicitado.

#### **Aula 4: A historiografia do silêncio: a marginalização de sujeitas e sujeitos.**

A quarta aula desta sequência tem por objetivo refletir sobre a produção do conhecimento histórico e as relações de gênero. Nesse sentido, foi preciso também trazer questões que levassem à identificação acerca da invisibilidade das mulheres enquanto sujeitas da história como consequência de uma segregação social e política de diversos grupos marginalizados, assim como foi importante trazer para o planejamento a possibilidade de reconhecimento da existência de uma diversidade de experiências, retomando mais uma vez a ideia de sujeito universal. Dessa maneira, recuperando trechos previamente selecionados do conto para leitura e debate – acerca de como a invisibilidade das mulheres e de seus saberes é apresentado na narrativa –, procurando relacionar com as ideias e conceitos apreendidos a partir da leitura do texto *A invisibilidade* na aula anterior, a ideia inicial é que as turmas formem um

círculo com as cadeiras para criarmos uma roda de conversa nas quais tentaremos juntos responder algumas questões elaboradas para conduzir o debate.

As questões elaboradas para a condução do debate são:

- Qual a relação que se estabelece entre os homens e as mulheres retratados no conto e como as mulheres são inferiorizadas quanto aos seus saberes e sua posição na sociedade?
- Que consequências a submissão das mulheres e a desvalorização de seus saberes e modos de fazer pode ter?
- Como podem ser percebidas essas consequências hoje?
- Como essa relação pode interferir nos relatos históricos que chegam para nós?

A partir desse primeiro momento de conversa, a ideia era dividir a turma novamente em grupos, a fim de sintetizar as ideias que seriam levantadas durante o debate e colaborar na construção de um texto coletivo, com as observações das alunas e alunos, a ser registrado na lousa num primeiro momento (pois será possível modificá-lo conforme as ideias forem sendo levantadas) e posteriormente registrado nos cadernos.

O último momento da aula, por fim, seria dedicado à reescrita do relato biográfico. Cada aluna e aluno receberia de volta seu relato com observações relacionadas a ortografia, construções gramaticais e à estrutura do texto propriamente dito. Nessa correção não será proposto nenhum tipo de alteração em relação ao conteúdo do texto, porém elas e eles estarão livres para modificar o que sentirem necessidade, seja adicionando ou retirando partes do relato. Agora sim, a reescrita precisaria ser feita em uma folha entregue previamente e entregue no final da aula junto com a primeira versão.

### **Aula 5: A mulher visível**

A aula de encerramento da sequência didática tem como objetivo articular os conhecimentos construídos nas aulas anteriores a fim de produzir as tarefas finais. A aula foi pensada para ser dividida em dois momentos. O primeiro, no qual se pretendia realizar a leitura de trechos dos relatos. Para que essa dinâmica ocorresse, durante a semana anterior à aula eu tinha por objetivo realizar a transcrição de todas as versões finais em um formato padrão, digitando no editor de texto exatamente como foi entregue, deixando-o sem identificação. Cada relato deveria conter apenas uma identificação numérica para que eu saiba quem escreveu e não entregasse o relato para sua autora ou autor. Em grupos, as alunas e alunos teriam como tarefa descobrir se o relato foi escrito por uma menina ou um menino da turma. Para isso a ideia é que

destaquem nas versões impressas quais marcas que aparecem no texto que indicariam a escolha do grupo.

Em seguida, cada grupo deveria apresentar suas descobertas indicando os trechos selecionados. A turma então teria um momento para concordar ou não, justificando porque compactua ou não com a escolha do grupo. A partir desse primeiro momento, teria por objetivo revelar a autoria de cada conto para, em seguida, os grupos voltarem a procurar nos textos trechos que explicitassem experiências negativas e positivas específicas da vivência das meninas e dos meninos. Os trechos selecionados dos relatos autobiográficos deveriam ser guardados também como fonte de análise posterior.

O segundo momento da aula foi planejado para ser composto por uma nova apresentação projetada na lousa, dessa vez sobre as mudanças ocorridas ao longo dos últimos 100 anos a respeito da cidadania feminina no mundo ocidental (reiterando que essas mudanças não foram iguais para todas as mulheres ocidentais e que em outras partes do mundo existem situações muito semelhantes ou muito diferentes dependendo do contexto de cada localidade) e a apresentação conteria fontes previamente selecionadas e que formaria uma espécie de linha do tempo a respeito das conquistas femininas. Essa apresentação foi pensada para ser seguida de uma roda de conversa na qual se pretendia responder em grupo as seguintes questões condutoras do debate:

- Que mudanças ocorreram nos últimos 100 anos acerca da presença das mulheres em espaços públicos e privados?
- E no âmbito da intelectualidade (enquanto autoras de suas próprias narrativas, sejam elas literárias ou históricas)?
- Como usar o conhecimento que construímos para valorizar a presença, os saberes e os poderes das mulheres nas narrativas históricas?
- E no conto que deu início a toda a discussão?

Para finalizar a sequência didática, a última tarefa pensada foi a elaboração de um novo final para o conto, levando em consideração todo o debate e todas as ideias trazidas nas últimas cinco aulas. Essa reescrita do final do conto deveria ser individual e ocorreria de maneira que as ideias debatidas em aula seriam levadas em consideração no enredo e nas ações das personagens.

### **Culminância:**

A culminância desse projeto foi planejada para ser realizada fora do contexto da pesquisa, contudo pensada para ser uma forma de oferecer um retorno para a comunidade escolar acerca do que foi trabalhado em sala de aula. Nesse sentido, os trechos selecionados a partir dos relatos biográficos deveriam ser gravados em formato de áudio em *mp3* pelas autoras e autores, sem identificação de seus nomes, e editados por mim para compor dois arquivos, um que contemple as gravações dos relatos das meninas e outros que contemple as gravações dos relatos dos meninos. Essas gravações deveriam ser reproduzidas em dois aparelhos de som em cabines separadas e com fones de ouvido. Essas cabines seriam postas uma ao lado da outra e durante a visita a elas, as pessoas da comunidade poderiam entrar e ouvir os trechos dos relatos e se colocarem enquanto ouvintes no lugar da pessoa que vivenciou aquela situação.

Essas cabines estariam disponíveis durante a Feira Multidisciplinar que ocorre todos os anos na escola Irmão Pedro no segundo semestre do ano letivo e poderão ser acessadas por todas as pessoas que estiverem presentes. Os dois arquivos de áudio estariam disponíveis *online* para escuta de todas e todos que não puderam estar presentes no evento ou que tenham interesse em escutar o que esse grupo de adolescentes tem para compartilhar com o mundo acerca de suas experiências profundamente marcadas por questões de gênero, de raça e de classe.

## **2.2 Preparando terreno**

Trocar de escola na metade de um ano letivo nunca é fácil. Novas e novos colegas, turmas novas, alunas e alunos ainda desconhecidos. É como começar tudo de novo, sem conhecer ninguém e saber o que esperar. Em junho de 2019, precisei me desligar das duas escolas em que lecionava anteriormente para poder trabalhar os dois turnos em uma única escola, algo que desejava desde que assumi o concurso em 2012. Inicialmente pretendia realizar a pesquisa aplicando a sequência didática em turmas da escola em que lecionava há mais tempo, já há sete anos. Imaginava que teria resultados mais significativos por já ter construído um laço afetivo com as turmas. Ademais, a pergunta geradora, que se encontra no título desse trabalho, foi enunciada por uma aluna dessa escola. Entretanto, a oportunidade de trabalhar em uma única escola é rara na rede e, apesar de ter surgido justamente quando pretendia iniciar a pesquisa, optei por fazer essa troca. Essa escolha se deu porque impactaria positivamente minha rotina de trabalho, eliminando o tempo de deslocamento entre uma escola e outra, bem como causaria também um impacto financeiro grande que não poderia ser deixado de lado, tendo em vista a economia com o valor das passagens pagas no transporte coletivo nesse deslocamento.

Diferentes autoras e autores, entre eles Winkin; Knauth e outros; Taylor e outros (1998; 2000; 1996 *apud* WENETZ, 2011), recomendam que a escolha de um local para realizar a pesquisa que envolve etnografia deve ser realizada com cuidado e levar em consideração os possíveis tropeços no caminho, ou seja, as possíveis dificuldades e mudanças que podem ocorrer ao longo da realização da pesquisa. As recomendações incluem também a forma como a pesquisadora ou o pesquisador se inserem no campo no qual ocorrerá a pesquisa. Nesse sentido, o grande desafio foi justamente o de iniciar a pesquisa em uma escola completamente nova e que não era a escolhida inicialmente. Porém, a chegada na escola e o contato com a equipe diretiva para solicitar que pudesse realizar a pesquisa com duas turmas em que lecionava, não foi difícil. A diretora se mostrou solícita e contente com o meu pedido, destacando que a escola estava de portas abertas para acolher meu trabalho enquanto docente e enquanto pesquisadora. Autorizada a realizar a pesquisa, era chegada a hora de iniciar as observações.

A primeira impressão que tive da escola foi de um ambiente tranquilo e acolhedor, características que considerei facilitadoras para a pesquisa. Mesmo assim, optei por estabelecer um tempo de reconhecimento do ambiente novo que se apresentava para mim, bem como a aproximação com as turmas que iria lecionar, para enfim poder escolher em quais delas realizaria a aplicação da sequência didática, até para identificar a necessidade de adaptações no planejamento inicial. Nessa primeira etapa de observação e reconhecimento, pude descobrir algumas coisas a respeito da escola e das alunas e alunos, como se davam as relações, a rotina escolar e me aproximar enquanto docente desse novo mundo que se apresentava a cada semana. Optei por observar de forma intuitiva, anotando no meu diário de campo aquelas coisas que mais chamavam a atenção e aspectos que considerei relevantes no descobrimento de quem e como eram as alunas e os alunos da escola.

O primeiro tropeço no caminho, ou seja, a primeira dificuldade que se apresentou na realização da pesquisa ocorreu nesse período de observação e reconhecimento inicial. Logo na chegada à escola, apenas uma semana depois que iniciei meu trabalho como docente ocorreu o falecimento de uma aluna por meningite e a escola passou por um período de quarentena forçada, isto é, as famílias optaram por não mandarem as crianças e adolescentes e durante quatro semanas o corpo docente teve que lidar com as salas de aulas vazias e um número extremamente reduzido de alunas e alunos (em torno de quinze a vinte dos Anos Finais do Ensino Fundamental por turno entre as todas turmas de sexto a nono ano). Esse período, além de ter sido bastante traumático para toda a comunidade escolar, atrasou o objetivo de conhecer



e criar laços com as turmas e, conseqüentemente, atrasou a escolha de quais as turmas em que realizaria o trabalho de pesquisa.

A segunda etapa foi, justamente, a escolha das turmas com as quais realizaria o trabalho de pesquisa. Devido ao período de afastamento voluntário das alunas e alunos, essa escolha só pode ser feita depois do período de férias escolares. Porém ainda foi necessário despender mais três semanas para de fato observar minimamente as turmas, tendo em vista que não os conhecia efetivamente. Feita essa primeira observação, optei por realizar a pesquisa com as turmas de nono ano – o 9ºA no turno da manhã e o 9ºB no turno da tarde. A partir da escolha, as observações passaram a ser feitas nas duas turmas em todas as aulas, que ocorriam semanalmente em dois períodos de 55 minutos, a fim de observar as relações entre as e os colegas, como se comportavam em aula e como era a composição de cada turma.

Nessa etapa também ocorreu a comunicação da realização da pesquisa. Utilizei um período em cada turma para comunicar que tínhamos cinco aulas que tinham uma característica especial, a de fazer parte de uma pesquisa realizada por mim enquanto mestranda. Nesse momento foi importante explicar como seria o funcionamento dessas aulas e enfatizar que as aulas faziam parte do planejamento trimestral e que, portanto, elas não eram aulas opcionais. A presença e a participação seriam cobradas como aulas “normais”. A diferença, como expliquei para elas e eles, estava no fato de que as atividades seriam observadas também com um olhar para a pesquisa e as atividades realizadas poderiam ser analisadas a fim de fornecer informações pertinentes à pesquisa. Sendo assim, comuniquei que, para a utilização das atividades realizadas e das observações etnográficas, seria necessária a assinatura das/dos responsáveis de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Inicialmente tinha o objetivo de realizar uma reunião com as/os responsáveis a fim de explicar tudo que conversei e combinei nas turmas, bem como entregar pessoalmente os termos para, logo em seguida, recolher as assinaturas. Porém, como ocorreu o atraso na escolha das turmas, os termos foram distribuídos para as alunas e alunos e fiz a solicitação de que trouxessem assinados nas aulas seguintes, de preferência antes do início das aulas que compunham a aplicação da pesquisa. A partir da entrega dos termos, considerei iniciada a terceira etapa, a da aplicação da sequência didática que planejei, sendo necessárias algumas modificações em relação ao que havia estabelecido no projeto de pesquisa.

### **2.1.2 Olhar etnográfico sobre a escola**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Pedro foi inaugurada oficialmente no dia 10 de outubro de 1940. Naquele período o seu nome era Escola unitária Municipal, sendo elevada à categoria de grupo escolar depois de 21 anos, e passou também a receber o nome de Escola Reunida Irmão Pedro. Ao longo do tempo, a escola recebeu outros nomes e somente a partir do ano de 1999 passou a denominar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Pedro ou EMEF Irmão Pedro. A escola se localiza no bairro Estância Velha, no quadrante Nordeste e é a escola mais antiga da rede municipal de Canoas, com 80 anos de existência completados em outubro de 2020.

Enquanto escrevo este texto, a escola conta com uma equipe diretiva eleita por voto direto e um grupo docente composto por 51 professores formados em diferentes áreas e 1200 alunas e alunos distribuídos entre os turnos manhã, tarde e noite, bem como em Anos Iniciais, Finais e Educação de Jovens e Adultos. A modalidade de ensino é presencial; no entanto desde março de 2020 a escola está atendendo as turmas através do ensino remoto devido à pandemia da COVID-19 que assola o mundo há mais de um ano. O atendimento ocorre através de um site da escola, pelo *Google Sala de Aula* e através das redes sociais. Entretanto as atividades remotas são oferecidas somente através do site e do *Google Sala de aula* e, quinzenalmente, cada turma conta ainda com uma aula síncrona através do *Google Meet*. A escola possui também agentes educacionais terceirizados compostas por nove funcionárias que realizam a limpeza da escola e a produção e distribuição da merenda escolar. A partir das observações realizadas durante os meses anteriores e nas semanas concomitantes à aplicação das atividades da sequência didática, foi observado que o relacionamento entre as funcionárias (agentes educacionais), o corpo docente, as famílias e estudantes aparentemente é positivo.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (2019), a comunidade escolar é formada por famílias com uma situação socioeconômica média baixa. A profissão dos responsáveis e das responsáveis varia entre funcionários públicos, profissionais autônomos, comerciantes e até mesmo professoras/es. Outros dados apontados pelo estudo de caracterização da comunidade escolar realizado para construção do Projeto Político Pedagógico é o de que a maior parte das responsáveis pelas alunas e alunos da escola não possui o Ensino Fundamental completo e ainda se observa pouca participação das famílias nas atividades escolares de maneira geral, tais como os conselhos participativos, entregas de avaliações e até mesmo sábados letivos que são abertos a participação de toda a comunidade. As crianças e jovens geralmente ficam sob cuidados de terceiros ou ainda sob o cuidado de irmãs e irmãos mais velhos, pois as/os responsáveis precisam trabalhar fora para sustentar a família. Grande parte da comunidade escolar conta com uma estrutura familiar na qual o pai se encontra ausente

por diversos motivos. A pequena participação das famílias na vida escolar de suas filhas e filhos é, provavelmente, reflexo dessa realidade.

Quanto ao corpo docente, a maior parte das professoras e professores possuem graduação e em torno de 80% do corpo docente possui algum nível de pós-graduação. O PPP sinaliza que o objetivo da instituição é

Proporcionar uma ação educativa humanizada, participativa e de qualidade, que proporcione ao educando o desenvolvimento do senso crítico, da autoestima, da Autonomia, da criatividade e do respeito mútuo para que se possa exercer a cidadania como sujeito ativo, Consciente e responsável, na sociedade em que vive. (EMEF IRMÃO PEDRO, 2019, p. 12)

Dessa forma, a organização curricular segue as orientações da mantenedora, a saber a Secretaria Municipal de Educação de Canoas, pela qual divide os nove anos do Ensino Fundamental entre Anos Finais, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os Anos Iniciais compreendem o Bloco de Alfabetização (1.º, 2.º e 3.º anos) e o Bloco de Pós-alfabetização (4.º e 5.º anos). Já os Anos Finais compreendem o Bloco Intermediário (6.º e 7.º anos) e o Bloco Final (8.º e 9.º anos). Nos Anos Finais a grade curricular é dividida em 20 períodos semanais sendo quatro períodos para língua portuguesa, quatro períodos para matemática, dois períodos para história, geografia, ciências, educação física e língua inglesa e um período para artes e ensino religioso. A expressão dos resultados de avaliação é feita através da média das notas trimestrais. A EJA, por sua vez, também é dividida entre 1º Segmento (Alfabetização, Pós-Alfabetização) e 2º Segmento (Módulos 1, 2, 3 e 4, que correspondem ao 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos); a expressão dos resultados é feita através de pareceres semestrais e a organização curricular está apresentada em Áreas do Conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas; Ciências Naturais e Exatas; Ensino Religioso).

A carga horária dos turnos manhã e tarde é dividida em quatro períodos de 55 minutos por dia, dois antes do recreio e dois depois do recreio. No turno da manhã as aulas iniciam às 7h45 e duram até 11h45, enquanto o turno da tarde tem início às 13h15 e segue até às 17h15. Para os anos finais o horário do intervalo é o mesmo horário da merenda escolar e possui 20 minutos. As alunas e alunos dos Anos Iniciais possuem uma escala para o horário de merenda e o recreio acontece junto com as turmas dos Anos Finais. Como o pátio da escola é grande, é possível que todas as turmas de cada turno tenham intervalo ao mesmo tempo. O corpo docente possui liberdade para utilizar seu horário de intervalo como lhe convém, enquanto algumas pessoas da equipe diretiva se dividem para cuidar o pátio, com o objetivo de evitar acidentes e brigas. Os espaços preferidos para passar o intervalo pelas alunas e alunos dos Anos Finais, em

especial as/os do 9º ano são: a quadra aberta – onde ocorrem partidas de futebol –, um espaço do pátio com cestas móveis de basquete – onde também ocorrem partidas rápidas –, os corredores nas proximidades das portas da sala onde terão aula após o recreio e, principalmente, a fila do bar.

Uma das coisas que mais chamaram atenção durante a observação do recreio foi o fato de a biblioteca permanecer aberta. Até então, nas escolas em que lecionei, observei que as bibliotecas funcionavam durante o horário da aula e cada turma tinha um horário específico para realizar a “troca” de livros. Durante o recreio elas ficavam fechadas para que a professora ou professor responsável pudesse usufruir de seu intervalo junto com suas colegas e seus colegas do corpo docente. A possibilidade de frequentar a biblioteca durante o recreio traz, além de muitas memórias do tempo em que era estudante da educação básica, um sopro de ânimo. Quando alunas e alunos possuem liberdade para utilizar um espaço tão importante dentro da escola e lhes é permitido se apropriar não só do espaço, mas também do acervo de forma mais livre, ocorre uma aproximação das e dos jovens com a leitura. Como mencionado no capítulo anterior, a leitura é parte importante do aprendizado e deve ser integrada no cotidiano das e dos estudantes. Nesse sentido, a conveniência de poder usufruir desse espaço até mesmo durante o intervalo propicia a construção de projetos e atividades relacionados à promoção da leitura.

A infraestrutura da escola favorece a convivência tanto do corpo docente quanto do corpo discente nos espaços comuns. Ela possui um pátio bastante amplo e arborizado, com praça para as crianças dos Anos Iniciais, um bar que é administrado pelo Círculo de Pais e Mestres (CPM), cuja renda é utilizada para complementar as verbas recebidas pela escola, uma quadra coberta e uma quadra aberta, corredores cobertos, refeitório, área com mesas para jogos de tabuleiro, bancos espalhados por todas as áreas de convivência do pátio e três prédios construídos em diferentes épocas, indicando a necessidade de ampliação das salas de aulas para comportar o crescente número de alunos que acompanhou o crescimento populacional da região. Os banheiros destinados ao corpo discente são divididos entre banheiro dos meninos e banheiro das meninas, já nos dois banheiros destinados às professoras e professores não há divisão.

Os setores da escola são divididos em Direção, Serviço de Orientação Educacional (SOE), as duas com uma sala acessível a todo o corpo discente, Supervisão Escolar com a sala acessível apenas através da Sala dos Professores, a própria Sala dos Professores, que possui um banheiro, e uma pequena cozinha integrada ao espaço. A escola conta ainda com uma biblioteca, uma sala de vídeo, uma sala que serve como repositório de livros didáticos que já não são mais utilizados, uma sala com equipamento de rádio que transmite nos corredores da escola, porém

esse recurso ainda é pouco utilizado pelo corpo docente. Como ainda não há Grêmios Estudantis na escola, o corpo discente também não utiliza com frequência esses equipamentos. Logo na entrada da escola existe uma sala de atendimento que possibilita receber membros da comunidade escolar sem que adentrem os portões internos da escola. A secretaria é bastante ampla e não há necessidade de entrar nos portões internos da escola para solicitar algum tipo de atendimento.

A EMEF Irmão Pedro também possui três projetores multimídia (computador interativo e Lousa digital), conforme descrição do Ministério da Educação, distribuídos pelo governo federal alguns anos atrás que, pela cor amarela, são carinhosamente chamados de *minions* pelas professoras e professores e pelas alunas e alunos. O uso desses projetores é feito através de uma escala de agendamento, a fim de que todas as turmas possam usufruir do equipamento. As salas de aulas destinadas aos Anos Finais são temáticas, ou seja, cada disciplina possui uma sala própria (sendo que Português e Matemática possuem duas salas para que possam ocorrer aulas concomitantes). A possibilidade de trabalhar com uma sala temática já era um desejo antigo e propiciou o desenvolvimento de diferentes atividades com as turmas que pudessem ser expostas de forma regular nas paredes da sala de aula. Ademais, uma sala de aula própria garantiu que a disposição das classes nas turmas ocorresse de forma mais livre sem a preocupação de retornar para os seus “lugares de origem” no final de cada período de aula.

### **2.3 Crônicas da sala de aula: as turmas**

No ano de 2019, a escola Irmão Pedro possuía 42 turmas distribuídas por três turnos: manhã, tarde e noite. Nos turnos do diurno, 14 turmas pertenciam aos Anos Finais do Ensino Fundamental e estavam divididas em sete turmas no turno da manhã e oito turmas no turno da tarde, sendo que as turmas do turno da manhã e da tarde são compostas por alunos dos seis aos dezessete anos enquanto as turmas do turno da noite são compostas por alunas e alunos acima de 15 anos; uma delas, uma turma de EJA Cidadã, para aquelas e aqueles acima de 15 anos de idade e menores de 17 anos, 11 meses e 29 dias. O perfil das alunas e dos alunos da escola é diverso, apresentando características distintas entre as turmas do turno da manhã e as turmas do turno da tarde. Observei que as turmas do turno da manhã, em geral, eram menos agitadas e mais participativas do que as do turno da tarde. Além disso, o número de repetentes nas turmas do turno da tarde é maior e, de maneira geral, o engajamento na realização e entrega das atividades, assim como a participação das turmas desse turno em eventos promovidos pelas professoras e professores e pela escola também é menor.

Muitas alunas e alunos da escola moram nas proximidades, no mesmo bairro ou região. Porém existe um número expressivo de adolescentes que se deslocam de bairros vizinhos e alguns, inclusive, vêm de Cachoeirinha, uma cidade vizinha e relativamente próxima do bairro em que a escola se encontra. Apesar da proximidade relativa entre a escola e a cidade vizinha, a distância percorrida ainda é grande e seria necessário o uso de um transporte coletivo ou próprio. No entanto, algumas famílias em situação de vulnerabilidade fazem o trajeto de suas casas (nos bairros e na cidade vizinha) até o portão da escola a pé. Por receber alunas e alunos de diferentes bairros da região, o perfil socioeconômico do corpo discente é diverso, sendo composto tanto por crianças e jovens em situação de vulnerabilidade como por aquelas e aqueles que possuem casa própria e algum poder aquisitivo.

As duas turmas selecionadas para participar da pesquisa são de 9º ano, sendo uma no turno da manhã e outra no turno da tarde. A turma da manhã, o 9ºA, possuía na chamada 36 alunas e alunos, e 35 delas e deles frequentaram as aulas. A turma estava dividida entre 21 meninos (57,1% da turma) e 15 meninas (42,9% da turma). A turma da tarde, o 9ºB, também possuía na chamada 36 alunas e alunos e todas e todos estavam frequentando as aulas normalmente. A turma estava dividida entre 17 meninas (47,2% da turma) e 19 meninos (52,8% da turma). Todas e todos se identificavam enquanto cisgêneros. Todas as alunas e alunos dos nonos anos residiam na cidade de Canoas, nos bairros mais próximos da escola. Do ponto de vista da condição socioeconômica, a turma 9ºA possuía três alunos meninos com uma condição menos favorável, enquanto o 9ºB possuía 2 alunos e 2 alunas em condições menos favoráveis. Das e dos 36, apenas duas alunas eram negras, enquanto no 9ºA havia apenas uma aluna negra. As estruturas familiares variam, sendo que a maior parte delas e deles viviam em famílias compostas por pais ausentes e a família era composta por mulheres (mães, avós, irmãs ou tias).

De modo geral as turmas apresentam bom relacionamento entre as alunas e os alunos, gostam de participar das atividades propostas, de auxiliar uns aos outros e preferem realizar atividades em grupos. No entanto, existem conflitos entre algumas alunas e alunos, principalmente no turno da tarde. A participação oral ocorre de forma mais fluida e espontânea. Já as atividades escritas são realizadas com mais dificuldade ou resistência. O retorno ou entrega das atividades, mesmo as avaliativas, e mesmo as atividades realizadas em sala de aula, era muito baixo. Qualquer atividade que demandava a reflexão e a escrita, eram recebidas com pouco entusiasmo e geralmente deixadas de lado, dando lugar a conversas paralelas. Uma cena comum no final da aula era a solicitação para que pudessem realizar a atividade em casa e devolver na próxima aula.

No que diz respeito às alunas e aos alunos que necessitam de atendimento especializado, a escola possui uma estrutura para auxiliar nesses atendimentos com aquelas e aqueles que possuem algum tipo de laudo ou que tenham situações de vulnerabilidade que prejudiquem a aprendizagem. Essa estrutura conta com uma Sala de Recursos para atendimento individualizado ou em pequenos grupos, uma professora coordenadora da Sala de Recursos, uma estagiária e um estagiário que acompanham uma/um ou mais alunas/os durante as aulas, e uma técnica em educação que também acompanha uma/um ou mais alunas/os durante as aulas. Entretanto, as turmas de 9º ano não possuíam alunos que precisavam de atendimento e, por isso, não teve a presença de outro profissional na sala de aula durante a aplicação da sequência didática.

Dos 21 alunos do turno da manhã, cinco trabalhavam no turno da tarde como jovem aprendiz e dois trabalhavam no comércio auxiliando a família. Dos 19 alunos do turno da tarde, apenas três trabalhavam pelo turno da manhã, também pelo jovem aprendiz. Já as alunas, na maioria, ajudavam nas tarefas domésticas e cuidavam de crianças da família (irmãos ou irmãs mais novos, primas e primos). Convém salientar que, no que diz respeito a equipamentos eletrônicos que possibilitam acesso à internet, todas as alunas e alunos das duas turmas possuíam telefone celular *smartphone*, embora o acesso à internet fosse limitado, na maioria dos casos, pelo pacote de dados que cada família poderia pagar. Computadores *desktop* ou *notebooks* não eram uma realidade entre as alunas e alunos das turmas e, quando possuíam, era um equipamento para uso compartilhado por toda a família.

Mesmo com as dificuldades de acesso, foi observado que existia uma empolgação com o uso de ferramentas digitais em sala de aula. Alguns docentes da escola adotavam o uso da ferramenta Google Sala de Aula (*Classroom*) para solicitar a entrega de algumas atividades avaliativas e para compartilhar materiais de apoio, e as duas turmas gostavam bastante de utilizar a ferramenta, tanto que adotei também o seu uso e compartilhei os materiais utilizados na sequência didática pelo aplicativo. Inclusive o conto *Julgada Por Seus Pares*, depois de realizada a leitura em aula, como foi devolvida a cópia impressa, foi disponibilizado por lá no formato digital (*pdf*) para quem tivesse interesse em fazer uma releitura.

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido entregues antes da aplicação da sequência didática foram preenchidos e entregues ao longo das semanas seguintes. No 9ºA foram devolvidos 17 termos preenchidos e assinados, enquanto no 9ºB retornaram apenas 13. Um número bastante baixo, mas que pode ser explicado por alguns fatores: as alunas e alunos não me conheciam, pois tivemos pouco tempo de aulas desde minha chegada na escola e, conseqüentemente, o pouco contato que tive com as turmas antes da aplicação da sequência

didática; a proximidade com o final do ano letivo e as férias, que interferem no andamento das aulas e também no interesse e disponibilidade das alunas e alunos; a falta de disciplina e consequente displicência com a entrega de atividades que vem de antes da minha chegada na escola. Embora tenham se mostraram muito empolgadas e empolgados com a possibilidade de participar de uma pesquisa, o retorno dos termos foi pequeno. Esse baixo retorno não significou a impossibilidade de se aplicar a sequência didática e tampouco a de realizar a pesquisa, uma vez que as aulas e atividades elaboradas foram inseridas como parte da carga horária e do planejamento para o terceiro trimestre do referido ano letivo.

Durante a observação das turmas foram detectados alguns comportamentos que, mais tarde, configuraram em problemas que levaram ao atraso da aplicação da sequência didática. O primeiro problema foi a imaturidade de alguns alunos, que passavam boa parte da aula brincando de jogar bolinha de papel uns nos outros. Alunas e alunos participativos, e ao mesmo tempo muito inquietas/os e faladoras/es, ou seja, a participação ocorria satisfatoriamente de forma oral, no entanto ao solicitar atividades escritas e individuais a participação deixava de ocorrer e davam lugar às conversas acerca dos mais diversos assuntos. Com isso, observei uma dificuldade de atenção e/ou concentração por parte daqueles e daquelas que não participavam dessas conversas e daquelas e daqueles que, por diversas vezes, optaram por brincar e conversar no lugar de realizar as atividades. Um outro aspecto que considerei negativo foi o pouco sentido de responsabilidade que atribuíam a si mesmos e que acabavam por reforçar no comportamento em aula, na pouca entrega dos termos e, principalmente, das atividades aplicadas.

Entretanto, observei muitos aspectos positivos nas duas turmas. A emergência da fala, ou seja, a necessidade de se expressar oralmente sobre os assuntos abordados na sequência didática, demonstrando interesse e, principalmente, que buscavam se informar sobre os mais diversos assuntos tanto na aula quanto em outros espaços de aprendizagem – com um destaque grande para o uso das redes sociais como forma de se aproximar de assuntos que consideram relevantes. Apesar dos conflitos existentes, a maior parte das alunas e alunos buscou falar de forma respeitosa sobre os assuntos abordados e respeitou a fala das e dos colegas, ouvindo e se posicionando educadamente.

### **2.3.1 Os obstáculos no percurso**

Depois de muitos acontecimentos que resultaram no atraso da aplicação da sequência didática, em meados de outubro de 2019, eu pude, finalmente, iniciar as atividades planejadas. As atividades foram aplicadas em duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, uma pela



manhã (9ºA) e outra pela tarde (9ºB). A perspectiva era iniciar a aplicação das atividades em meados de setembro, no entanto o atraso na devolutiva dos termos de consentimento e o acúmulo de obrigações com o final do trimestre, as aulas precisaram ser adiadas semana a semana, o que resultou em um período curto para a realização satisfatória de todas as atividades propostas.

De outubro até dezembro foram poucas semanas disponíveis para a realização de todas as propostas que tinha preparado, tendo em vista o calendário escolar com as reuniões do corpo docente, os feriados, conselhos de classe, entre outras atividades. Outro fator importante a ser considerado é o final do ano letivo. Conforme o ano ia avançando e a proximidade das férias escolares ia chegando, a presença em aula ia diminuindo. Não foram poucas as dificuldades enfrentadas ao longo das semanas em que me propus a aplicar a sequência didática, tampouco foram apenas dificuldades que surgiram nesse período. O que reflete diretamente a rotina e a dinâmica da sala de aula em um ano letivo dito “normal”. Muitas atividades pensadas para serem aplicadas em dois períodos acabaram se estendendo para mais um na semana seguinte. Sendo assim, conforme o final do ano letivo se aproximava, maior era meu sentimento de que não daria conta de terminar a sequência didática, e o medo de não conseguir dar conta de escrever essas páginas era cada vez maior.

De fato, a última atividade programada não pode ser aplicada por acabar ficando para as últimas duas semanas do ano letivo, quando as alunas e alunos já não estavam mais frequentando as salas de aula e o clima de férias já havia se instalado. A frustração de não ter conseguido concluir o trabalho que elaborei era grande, no entanto, colocando todas as aulas em retrospecto, era possível vislumbrar uma vitória: o sentimento era de que a dissertação podia não funcionar da forma como eu esperava, mas aquilo que eu tinha construído e trazido para as aulas tinha afetado aquelas turmas. Juntos, nós protagonizamos lindos debates, conflitos instigantes e leituras diversas. Aquelas e aqueles adolescentes do Ensino Fundamental, formandos que estavam prestes a ingressar no Ensino Médio em outras escolas do município, levariam consigo aprendizados significativos e conceitos construídos pela própria turma a partir daquilo que eu tinha proposto.

O uso do caderno de campo facilitou o registro e posterior retomada das salas, comportamentos e acontecimentos que envolveram as aulas aplicadas para pesquisa e foram a base para a compreensão dos erros e acertos ao longo da parte prática da pesquisa. Chamei de tropeços no percurso as dificuldades enfrentadas e as improvisações para solucionar problemas que apareceram ao longo dessa trajetória com as duas turmas. Por conta do atraso e desses tropeços, alguns pontos planejados anteriormente não puderam ser executados ou sofreram

alterações conforme o andamento da sequência didática. A principal perda foi a impossibilidade de realizar a última atividade na aula de encerramento da sequência didática. A criação de uma espiral das conquistas das mulheres ao longo do século vinte não pode ser executada por falta de tempo. Portanto a culminância do projeto também não pode ser concretizada, e a exposição dos resultados das atividades com a cabina de falas foi adiada para o ano letivo seguinte, 2020. Mas logo no início do ano letivo fomos todas e todos acometidas e acometidos pela pandemia da COVID-19 e todos os projetos foram suspensos, dando lugar a um simulacro de ensino remoto.

Mas por que não houve tempo para desenvolver a atividade final, bem como a exposição de culminância do projeto? Para além do atraso inicial, relacionado com a troca de escola, a quarentena forçada, pelo período de adaptação e reconhecimento, outros tropeços aconteceram ao longo do caminho e já na primeira aula tivemos algumas adversidades.

### **Aula 1: Uma representação da mulher do início do século XX**

No turno da manhã, a primeira aula da sequência didática com a turma 9ºA ocorreu no dia 21 de outubro de 2019 e iniciou com 25 minutos de atraso, pois a equipe solicitou que os professores permanecessem na sala dos professores para uma reunião de emergência relacionada a um caso delicado envolvendo um aluno da escola. Portanto, quando a aula iniciou a turma estava mais agitada que o normal devido ao atraso. Precisei aguardar que se acalmassem, solicitando mais de uma vez que fizessem silêncio e ouvissem a proposta, salientando que todas e todos estavam cientes, como foi combinado anteriormente, que esse seria o primeiro dia das atividades relacionadas a minha pesquisa. Assim sendo, as instruções para a realização da leitura e do rascunho dos perfis das personagens foram dadas e, a princípio, compreendidas por todas e todos.

Já com o 9º B a primeira aula ocorreu no dia 18 de outubro de 2019 e o atraso ocorreu por conta da agitação da turma no pós-recreio. Precisei explicar a proposta mais de uma vez, e foi necessário chamar a atenção da turma repetidas vezes para conseguir que houvesse silêncio e concentração para a leitura. Somente depois de muitas solicitações e pedidos de silêncio e após alguns minutos de *reexplicações* da atividade, pude explicar satisfatoriamente como funcionaria a dinâmica na primeira aula e distribuir as cópias do conto. Assim, a turma silenciou e se dedicou à leitura. O fator “recreio” seria um desafio enorme em todas as aulas subsequentes.

Nas duas turmas distribuí para todas e todos uma cópia do conto *Julgada por seus pares* e, no decorrer do período, circulei pela sala observando o progresso na leitura. Num dos raros momentos de silêncio foi possível perceber o interesse na leitura da maior parte das alunas e alunos. Na turma 9ºB houve resistência em relação à leitura do conto pois o consideraram “muito grande”. Eu já estava ciente de que não seria possível encerrar essa atividade em aula, visto que já havíamos perdido bastante tempo no início das aulas com a reunião e o tempo que leva do sinal anunciando o final do recreio e o início da atividade no 9ºA e a agitação do 9ºB. Portanto, estava também pensando em como solucionaria esse problema. Deveria deixar cada uma e cada um levar a cópia do conto para terminar a leitura? Mas e se eles demorassem para me devolver como ocorreu com os termos de compromisso ou, pior, não retornassem?

Como se não bastasse o atraso inicial, um outro fator que atrapalhou a leitura – e alguns momentos de debate nas aulas seguintes – foi o sinal que indica o fim do período e a troca de sala de aula das turmas que possuem horários “quebrados”, ou seja, um período de uma disciplina e outro período de outra. Nesse momento de troca de período e da troca de sala para algumas turmas, houve perturbação por conta das turmas passando na porta da sala de aula, como ocorre todos os dias, em todas as aulas. Nas duas turmas algumas alunas e alunos abandonaram a leitura para observar o burburinho de passos e conversas pelo corredor, procurando pessoas conhecidas para trocar algumas palavras. Ao cessar o burburinho, os poucos que ainda não tinham retornado à leitura foram lembrados da importância da leitura e retornaram a se concentrar na tarefa. Apesar de ter solicitado que realizassem a leitura e que fizessem marcações em seu texto, buscando destacar trechos que lhes chamassem a atenção, bem como palavras e frases que não compreendessem, pelo menos metade das alunas e alunos nas duas turmas não realizaram essa atividade, alegando não estar compreendendo o texto, que a história ou o vocabulário eram muito difíceis. A turma da manhã ainda teve mais um atraso devido à devolução dos cadernos de estudo de matemática trazidos por um colega de outra turma no meio da aula, o que causou mais um momento de burburinho na aula, atrapalhando a leitura de todas e todos.

Apesar das dificuldades para iniciar a leitura e para, depois de iniciada, manter a concentração, na maior parte do tempo alunas e alunos estavam concentrados para realizar a leitura e a maior parte da turma se mostrou interessada no conto. Na aula do 9ºB o clima estava quente depois de dias seguidos de chuva, ou seja, um quente abafado, úmido e pouco propício para a atividade de leitura. Um aluno chegou a dormir durante a leitura. Mas também foi na turma da tarde que os meninos se mostraram mais interessados. O aluno OLMePED9B9 foi um dos que se mostrou mais interessado e me procurou diversas vezes para sanar dúvidas

relacionadas ao texto. Como era de se esperar, algumas alunas e alunos em ambas as turmas se mostraram mais concentradas/os e interessadas/os que outros, anotando e não se deixando abalar com as interrupções e momentos de dispersão. E foram justamente essas e esses indivíduos que não precisaram de tempo extra para finalizar a leitura do conto. Durante a leitura também foi comum verbalizarem sobre o que estavam lendo e afirmações como “tem frases muito machistas” e “As mulheres aqui são bem submissas!” foram ditas nas duas turmas.

Conforme o horário de ir embora se aproximava, mais e mais alunas e alunos expressavam suas preocupações com o tempo para finalizar a leitura e com a dificuldade na compreensão do conto. Com medo de não dar tempo para finalizarem (medo esse que eu já antecipava), muitos solicitaram que pudessem levar a cópia do conto para casa. Infelizmente o tempo calculado para leitura foi menor do que o necessário e a maior parte da turma não terminou a leitura. No final da aula da manhã, apenas três alunas e um alunos tinham conseguido terminar de ler o conto e, no final da aula da tarde, apenas quatro alunas e um aluno tinham finalizado a leitura. Eu cedi aos apelos e permiti que levassem sua cópia para casa com a responsabilidade de trazerem sem falta na semana seguinte. Também disponibilizei uma versão digital no Google Sala de Aula de cada turma.

## **Aula 2: As narrativas históricas e o sujeito universal**

A segunda aula ocorreu no dia quatro de novembro, na turma da manhã, e no dia 25 de outubro, na turma da tarde, e foi dividida entre a realização da tarefa de caracterização das personagens e o debate acerca do conto e das características apontadas pelas alunas e alunos. Como em toda a aula, elas e eles têm necessidades que levam à ausência da sala de aula e pedem para ir ao banheiro, tomar água, falar com a orientação. Essa questão fica ainda mais evidente na turma da tarde e é sempre um fator que atrapalha o andamento da atividade, seja o debate ou atividades individuais. Entretanto, como previsto, a aula inicia com a atividade escrita e individual que não pode ser realizada na aula anterior, devido ao tempo de leitura que ultrapassou a expectativa inicial. A atividade de definir as características das personagens tomou mais tempo do que o esperado nas duas turmas, principalmente pela agitação e a conversa que atrasaram a explicação do que esperava que realizassem nas fichas que entreguei para cada uma e cada um. Os 15 minutos estabelecidos para a realização da atividade não foram suficientes para as alunas e alunos das duas turmas, foi preciso estender o tempo um pouco mais.

Diversas reclamações surgiram em relação à tarefa, atribuindo ao conto a ausência de características para as personagens. Finalizada a tarefa, iniciei com as duas turmas a realização do debate acerca do conto, levando em consideração que todas e todos tiveram oportunidade para terminar a leitura e fazer suas considerações pessoais, seja na forma de anotações ou de destaques, pois puderam levar uma cópia do conto para casa. Para minha surpresa, tendo em vista que minhas observações me mostraram que as turmas eram muito agitadas, o debate ocorreu de forma organizada, com cada uma das falas sendo respeitadas. No entanto, foi muito dispar a participação entre as meninas e os meninos, as meninas falaram mais e tomaram o protagonismo da aula. Nem por isso a participação dos meninos foi nula, pelo menos cinco meninos da turma na manhã e seis na turma da tarde quiseram expressar suas percepções sobre o conto ao longo do debate e o fizeram ao longo de todo o debate; o restante ouviu e fez participações esporádicas, conforme jogava perguntas e provocações para a turma.

Ao serem questionadas e questionados sobre o que acharam do conto, muitos responderam que não entenderam. Muitas alunas e alunos afirmaram que o texto era confuso demais, que o final não mostrava a resolução do crime e, nesse sentido, dois meninos da turma 9ºA disseram que acharam ruim, pois o narrador não explica quem tinha cometido o crime. No 9ºB o primeiro aluno a terminar a leitura na aula anterior, MAMeLUC9B9, disse: “Eu li até o final e ainda não entendi quem matou quem”. Por outro lado, a maior parte da turma gostou. E um menino do turno da tarde respondeu ainda que a história era misteriosa. Uma das reflexões que fiz foi a de ser necessário retomar a leitura em outro momento, algo que não será realizado, pois a corrida contra o tempo foi uma constante ao longo das aulas.

O debate correu de forma tranquila e com bastante participação e, junto com as perguntas que utilizei para conduzir a análise das fichas de personagens, trouxe os questionamentos pertinentes ao debate posterior, planejado para a segunda aula, a fim de evitar atrasar ainda mais o andamento das aulas. Portanto, além de discutir as personagens, retomamos trechos do conto e questões relacionadas ao enredo e ao desfecho do conto. Além disso, questões relacionadas especificamente às vivências de homens e mulheres no período em que a história retratada no conto aconteceu. As provocações realizadas com os questionamentos foram muito bem recebidas e as alunas e alunos das duas turmas se mostraram bastante interessadas e interessados em discutir. Apesar do tempo menor para a discussão, foi possível perceber que existe uma necessidade em expressar as opiniões e o espaço para o debate foi muito valorizado por todas e todos. Como consequência dos atrasos e da empolgação com o debate, não houve tempo para apresentar a biografia da autora e discutir e pensar questões relacionadas à autoria e perspectiva nas narrativas.

### **Aula 3: Onde estavam as mulheres “enquanto a história acontecia”?**

A terceira aula já iniciou com proposta da escrita da narrativa autobiográfica, na qual as alunas e alunos foram instigadas e instigados a relatar um dia na sua vida. Os primeiros 10 minutos de aula em cada uma das turmas foram dedicados a dar um relato pessoal de forma oral que exemplificasse a proposta da atividade, bem como demonstrar que o propósito da escrita não era expor subjetividades íntimas através do texto, correndo riscos que a própria professora não correria (hooks, 2017). Mais uma vez nas duas turmas existiu muita dificuldade para iniciar a tarefa. O problema foi uma grande quantidade de conversas paralelas que dispersaram boa parte da turma nos dois turnos. Na turma da manhã ocorreu uma situação delicada na qual um aluno puxou a cadeira de uma colega e a aula precisou ser interrompida com uma conversa séria sobre o comportamento da turma. Apenas depois desse momento, a turma se acalmou e começou, de fato, a realizar a atividade. O medo de serem chamadas/os para conversar no Serviço de Orientação Educacional (SOE) estava estampado nas expressões faciais de cada uma e cada um.

No turno da tarde não houve problemas maiores, mas o calor e a falta de concentração também prejudicaram o andamento da escrita. Como forma de negociar o silêncio necessário para a realização da tarefa a fim de que se concentrasse, permiti que a turma 9ºB escutasse música com fones de ouvido. A agitação diminuiu bastante, entretanto, alguns pequenos focos de conversa e brincadeiras continuaram em grupos de meninos e de meninas. Uma sexta-feira à tarde após o recreio colabora com esse cenário. Ademais, houve dificuldade em entender a proposta em conjunto com a falta de concentração, o que resultou em muitas dúvidas a respeito do que era para fazer e, enquanto eu circulava pela sala de aula para acompanhar a escrita dos relatos, precisei realizar atendimentos individualizados ao longo dos 45 minutos dedicados à tarefa para sanar as dúvidas e reexplicar a atividade. Ficou evidente que existe uma resistência por parte da maioria das alunas e alunos em realizar atividades individuais e principalmente quando envolve escrita autoral, como se expressar algo através da escrita fosse um muro intransponível que nem vale a pena ser pulado.

Inicialmente foram programados 45 minutos para a realização da atividade, porém a maior parte das alunas e alunos precisou de mais tempo para conseguir finalizar, ou seja, precisei estender o tempo da tarefa nas duas turmas. O resultado foi mais um atraso. No 9ºA, por conta da situação relativa à cadeira, o debate iniciou muito tarde e não foi possível terminá-lo, ficando pendente para a aula seguinte algumas questões que pretendia discutir acerca da

presença das mulheres nas narrativas históricas, assim como a projeção de trechos do texto da historiadora Michelle Perrot. Já no 9ºB, projeção, leitura e discussão acerca do texto ocorreram, mesmo que em um tempo menor do que o planejado; as meninas da turma se voluntariaram para fazer a leitura dos trechos curtos selecionados e projetados, mas apenas um menino se voluntariou para ler.

Um trecho específico do texto causou uma certa polêmica. Quando a autora menciona a relação entre os silenciamentos das mulheres e a Bíblia, algumas pessoas discordaram e colocaram sua opinião de forma até exaltada. Para alguns alunos, a Bíblia não silenciava as mulheres, porque existiam várias figuras femininas nos livros que a compõem. Algumas meninas concordaram com a afirmação da historiadora de que a religião cristã tratava as mulheres como submissas e que precisavam se calar diante dos homens. A confusão se instalou no debate por conta das diversas interpretações acerca da história de Adão e Eva, mencionada por Michelle Perrot. Percebendo que o objetivo do debate estava sendo desviado, precisei intervir no sentido de retomar a discussão inicial. Diferente da primeira sessão de debates, nas aulas iniciais da sequência didática, o debate dessa vez foi mais tumultuado tanto na turma da manhã quanto na turma da tarde. Sendo assim, não foi possível encerrar o debate em nenhum dos dois turnos, mesmo sem atrasos significativos no 9ºB.

#### **Aula 4: A historiografia do silêncio: a marginalização de sujeitas e sujeitos**

Como a atividade da aula anterior não foi finalizada em nenhuma das duas turmas, foi preciso retomar o debate acerca do texto *A invisibilidade* do 9ºB e realizar a leitura desse texto com o 9ºA. Para que o debate ocorresse, foi necessário chamar atenção algumas vezes em ambas as turmas. Além disso, foi necessário encerrar a atividade no tempo correto para que as alunas e alunos pudessem reescrever o seu relato autobiográfico previamente corrigidos. Foi preciso intervir em diversos momentos para que não desviassem o assunto e mantivessem o foco na atividade. Apesar da agitação, foi possível encerrar o debate nas duas turmas com tempo hábil para a atividade de reescrita do relato autobiográfico. A atividade individual foi realizada sem a necessidade de explicar mais de uma vez o objetivo da tarefa. Porém, os pedidos para sair da sala para ir ao banheiro, tomar água ou conversar com alguém da equipe diretiva são sempre estratégias utilizadas para adiar a realização da tarefa e atrapalham o andamento de qualquer proposta. A maior parte das alunas e alunos das duas turmas escreveram seu relato e entregaram ainda durante a aula, porém algumas delas e deles solicitaram a possibilidade de terminar em casa e entregar na próxima aula. Outro fato observado a partir da quarta aula foi o

reduzido número de alunas e alunos presentes. Com a aproximação do mês de dezembro e a chegada das avaliações de recuperação nas outras disciplinas, o número de alunos já havia diminuído consideravelmente nas duas turmas, e em especial no turno da tarde.

### **Aula 5: A mulher visível**

As últimas aulas em ambas as turmas foram bem conturbadas. O clima de final de trimestre contribuiu para a ausência de algumas alunas e alunos. Os debates foram mais agitados e, no 9ºB, a agitação resultou em um conflito entre meninas e meninos da turma discutido com detalhes no próximo capítulo do presente trabalho. Na última aula, também houve dificuldade em iniciar as atividades, como ocorreu nas aulas anteriores. Os motivos também foram os mesmos: a agitação pós recreio e o calor. Todavia, um outro fator também precisa ser considerado. A última aula da sequência didática foi aplicada, em ambas as turmas, já em dezembro. Por desconhecer algumas questões da dinâmica da escola, não tinha conhecimento de que muitas alunas e alunos deixavam de frequentar as aulas quanto mais se aproximava o final do ano letivo. Com o número reduzido de pessoas presentes na aula em ambas as turmas, o debate foi menos proveitoso. Além disso, as participações foram ficando menos frequentes e a qualidade das intervenções diminuiu, resultado da falta de foco, do cansaço, do calor e, principalmente, do torneio de futebol que ocorreu naquela semana no pátio da escola. Os meninos estavam mais preocupados em acompanhar o torneio e não queriam estar em sala de aula, e as meninas estavam chateadas por conta das falas dos meninos.

A primeira parte da aula foi dividida em dois momentos, sendo o primeiro a discussão em pequenos grupos sobre os trechos selecionados dos relatos escritos pelas próprias alunas e alunos das duas turmas. Esse momento foi bastante proveitoso na maioria dos grupos, mas, no 9ºB, um grupo de meninos não debateu sobre o trecho que recebeu e não quis realizar a atividade, resultando também na ausência de contribuições no debate realizado posteriormente. Preocupada com a resistência do aluno em participar, chamei-o ao final da aula para conversar e ele afirmou que a negativa em participar dizia respeito ao cansaço por não ter dormido à noite: “passei a noite jogando, *sora*, aí fui dormir de manhã e não consegui dormir direito, tem muita gente lá em casa e faz muito barulho”. Infelizmente esse é um relato frequente, muitas e muitos não dormem à noite para jogar ou usar redes sociais e, durante o período de aula, estão cansados e/ou sem disposição para realizar as tarefas propostas. O segundo momento dessa primeira parte foi composto pela apresentação de cada grupo acerca de suas hipóteses sobre o gênero da autoria



do trecho que ficaram responsáveis, que ocorreu de maneira informal e trouxe importantes contribuições para a análise realizada no capítulo três. Concomitantemente às apresentações, houve um breve debate acerca das hipóteses levantadas.

A segunda parte da aula seria, inicialmente, dividida também em dois momentos. Porém devido aos atrasos e aos muitos momentos de pausa para solicitar atenção e silêncio fizeram com que parte da aula planejada ficasse prejudicada e não fosse realizada. Preparei uma apresentação sobre algumas das mudanças acerca da cidadania das mulheres no mundo ocidental ocorridas nos últimos 100 anos. Foi possível projetar e conversar sobre a apresentação nas duas turmas. A participação nesse debate final foi bastante intensa e, apesar do número reduzido de alunas e alunos, tomou bastante tempo da aula. Muitas questões abordadas na apresentação não eram algo novo para a maior parte delas e deles, o que resultou em um interesse grande nessa parte da aula.

Ao contrário do que ocorreu no primeiro debate do dia, foi possível perceber que existe um interesse genuíno sobre os fatos acerca da história das mulheres que foram abordadas. Após essa apresentação e debate seria construído uma espiral do tempo, a última atividade de fato iniciada. Porém, não foi possível finalizar a atividade coletiva de construção de uma linha do tempo com as conquistas femininas no 9ºB e no 9ºA não houve tempo suficiente para começar. Nas duas turmas o tempo para realizar a atividade foi comprometido com a necessidade de estender os debates. Não considero que isso tenha sido de todo ruim, pois o atraso é uma consequência do desejo de se expressar, de emitir opinião. Nesse sentido é possível dizer que as atividades foram bastante produtivas, apesar das dificuldades enfrentadas.

Contudo, a atividade final, que seria uma reescrita do final do conto que levasse em consideração do conhecimento construído ao longo das últimas aulas, seria muito valiosa para compreender como as alunas e alunos percebem, depois de aplicada a sequência didática, a existência de sujeitas e sujeitos marginalizadas/os na história e de que forma refletem sobre a importância de resgatar suas histórias. Outra noção importante que poderia analisar na atividade escrita seria identificar como a noção de perspectiva interfere na compreensão dessa e de outras narrativas históricas ou ficcionais. Gostaria de ter tido a possibilidade de realizar essa última atividade na aula seguinte, mas os conselhos de classe estavam marcados para a semana posterior e não foi possível dar continuidade. Assim como também não foi possível realizar a atividade de culminância com as cabinas nas quais gravações de parte dos relatos seriam ouvidas por pessoas da comunidade escolar, convidando a todas e todos a refletir sobre questões pertinentes a relações de violências, socialização e autoestima entre os gêneros.

### 2.3.2 Um equívoco repetido muitas vezes: jovens não leem

Uma observação pertinente e que precisa ser considerada é a resistência para com a leitura do conto. Foi observado que nas duas turmas as alunas e alunos, na sua maioria, demonstraram pouco interesse na leitura do conto e resistiram em dar início a essa tarefa. É plausível levantar uma hipótese para os motivos que levam a essa resistência. A leitura de textos longos e em especial de textos literários não é uma prática corriqueira nas salas de aula que já frequentei enquanto docente. Existe dificuldade em inserir o trabalho com a leitura de livros nas aulas e mesmo que a leitura e a escrita façam parte das práticas educacionais de todas as áreas, ou ainda, são um compromisso de todas as áreas (NEVES *et al.*, 2011), segue perceptível que o trabalho de leitura com o texto literário enfrenta muitas barreiras, sejam de acesso ao texto integral, pois as bibliotecas não possuem, muitas vezes, cópias para todas e todos ou na atenção dividida entre tantas outras atividades que possuem um apelo grande da imagem, como as redes sociais, os vídeos cada vez mais curtos, etc.

Com isso não quero dizer que elas e eles não leem. Pelo contrário. A leitura antecede a palavra (FREIRE, 1989), e mesmo quando falamos desses conjuntos de letras e palavras que formam textos, considero importante destacar que todo mundo lê, seja uma receita de bolo, um bilhete deixado por alguém, uma mensagem de texto no celular ou um *meme* nas redes sociais; a leitura é exercida todos os dias e em diversos momentos. Além disso, de acordo a extensa pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro, através do projeto Retratos da Leitura no Brasil, as e os jovens entre 11 e 17 anos são aquelas e aqueles que mais leem no Brasil. No entanto, ainda existe entre professoras e professores um discurso que nega esses dados:

[...] tem sido muito comum ouvir no meio escolar frases como “os jovens não leem” ou “os jovens não gostam de ler”. Trata-se de um discurso que enaltece épocas passadas, geralmente permeado por expressões do tipo “no meu tempo, era diferente...”. O que parece muito mais traduzir a incapacidade da escola de enfrentar desafios pedagógicos frente às rápidas mudanças da sociedade nos séculos XX e XXI do que fazer um diagnóstico acurado dos fenômenos em curso. (CECCANTINI, 2016, p. 84)

A pesquisa demonstra, conforme aponta João Luís Ceccantini (2016) que, nessa faixa etária, a leitura é parte do cotidiano dessas e desses adolescentes e que ela tem diferentes dimensões em suas vidas: crescimento pessoal, diversão, atualização, motivos religiosos, entre outros. Seria inclusive comum conferir esses dados à inserção da leitura na vida escolar, atribuindo, portanto, a leitura a uma obrigação escolar para justificar os altos índices de jovens leitoras e leitores. Contudo, a pesquisa também demonstra que a escolha de

uma leitura ocorre predominantemente de forma descompromissada e descolada da tradição escolarizada que é tão cara para muitas e muitos docentes. As práticas de leituras entre jovens condizem mais com outras práticas culturais. Essas, por sua vez

[...] são hoje complexas, múltiplas, inter-relacionadas e se apoiam fortemente num processo lúdico e de socialização, que, por sua vez, adquire contornos cada vez mais globalizados. Em outras palavras, dificilmente um jovem lê um livro “de forma isolada”. E entenda-se essa expressão na sua ambiguidade: tanto no sentido de ler um livro e se restringir a ele ou de ler um livro na solidão e apenas para si mesmo. Os livros mais lidos hoje pelos jovens costumam estar associados a fenômenos culturais que não se limitam a um dado livro, mas envolvem adaptações e recriações as mais variadas, abarcando filmes, vídeos, peças teatrais, música, videogames, moda, HQ, TV, sites, espetáculos multimídia, aplicativos, enfim, uma grande diversidade de produtos que vinculam cultura e consumo e convidam permanentemente à múltipla fruição e ao trânsito entre linguagens e suportes, fundindo-se variadas modalidades. Frequentemente esses livros são traduções, em sua maioria produzidos pela indústria cultural de língua inglesa [...] difundidos em meio a economias globalizadas. Optar pela leitura de um livro “isolado” parece ser cada vez menos a regra para os títulos que fazem maior sucesso. (CECCANTINI, 2016, p. 89)

Nesse sentido, as respostas das alunas e alunos ao serem interrogados sobre os seus hábitos de leitura conferem a referida pesquisa. Quando perguntadas e perguntados se a leitura do texto literário era algo que interessava, boa parte respondeu que sim. A partir dessas respostas e dos dados apresentados por Ceccantini (2016), algumas inquietações a respeito das reações com a leitura do conto em aula me fizeram elaborar os seguintes questionamentos:

- Qual seria a dificuldade de se dedicar à leitura do conto?
- Por que foi tão maçante para algumas e alguns?
- Será que o problema está na escolha errônea?
- Ou existe uma espécie de preconceção de que a leitura oferecida pela escola ou inserida em uma tradição escolarizada é algo que não pode ser bom?

Esses questionamentos não possuem uma resposta concreta e nem é o objetivo com essa pesquisa, mas foi importante trazê-los no sentido de buscar uma prática que considere a busca ativa de maneiras para contornar essa resistência das alunas e alunos nos Anos Finais do Ensino Fundamental em realizar leituras oferecidas pelas e pelos professores. Existe uma forte associação entre as alunas e os alunos do texto literário oferecido pelas professoras e professores como chato ou descolados dessa realidade. Aparentemente o texto literário oferecido pela escola não atrai tanto as leitoras e os leitores adolescentes quanto um texto informativo ou até mesmo postagens nas redes sociais. Embora tenhamos números bastante expressivos de leituras e leitores de literatura com idades semelhantes às das alunas e alunos dos nonos anos com os quais trabalhei durante a realização da pesquisa, que tipo de literatura essas e esses jovens

buscam? Uma hipótese seria a de que o gênero mais consumido por adolescentes, conforme aponta Ceccantini (2016), é o *juvenil*.

O apelo comercial de obras literárias voltadas para esse público possui uma fórmula que pode, em certa medida, engessar a leitora e o leitor, que não consegue se desprender da leitura dos chamados YA (*Young Adult*) para explorar novos gêneros literários. A dinâmica e rapidez da narrativa que é característica desse gênero condiz com as informações fragmentadas em textos curtos, imagens ou vídeos de quinze segundos que dominam as telas consumidos em grande quantidade e por longos períodos por adolescentes. Existe um novo perfil de leitoras e leitores, que se preocupam tanto com a dinâmica, rapidez e utilidade do texto, quanto com o que o texto pode significar e esse desafio faz parte também das preocupações docentes a respeito do letramento das alunas e alunos no Ensino Fundamental. Ademais, a leitura passa a ser uma forma de buscar diferentes socializações a “atender a certa necessidade de pertencimento a um grupo de identidade afim, de integração a uma mesma “tribo” que tem gosto e atitudes semelhantes, que consome um mesmo tipo de gênero ou subgênero literário” (CECCANTINI, 2016, p. 90). E para essa socialização, as e os adolescentes utilizam outros meios que não apenas o livro em si. A criação de vídeos para alimentar perfis nas redes sociais, de comunidades de discussão, e agora, durante a pandemia da COVID-19, a criação de transmissões ao vivo pelo *Youtube* ou *Twitch* para realizar leituras em grupo, com interação com o público que acompanha a transmissão.

As práticas contemporâneas de leituras entre jovens se apresentam como um desafio para as professoras e professores que tenham compromisso com a inserção da leitura do texto literário em suas aulas (de qualquer componente curricular) nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Considerando que a leitura é uma das ferramentas de ensino aprendizagem mais importantes, que coloca as alunas e alunos em condição de agentes na construção do próprio conhecimento, afinal de contas,

o leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo. (PETIT, 2008, p. 28–29)

O texto é um meio pelo qual a leitora e o leitor operam uma transformação das palavras, e de si. Aquilo que a autora ou o autor escreveu passa por uma transformação no ato de ler: a leitora ou o leitor cria o seu próprio texto, e passa a ser também autora ou autor, e de certa forma passa também a ser mais autora ou autor de sua própria vida. A leitura atua como uma maneira

de, ao ler sobre experiências diversas, refletir sobre as experiências pessoais, a desvendar-se a si próprio. A leitura é, então, uma forma de elaborar e reelaborar a si próprio e a maneira como se relaciona com o mundo e com o outro. Refletir sobre o texto em si, o que ele nos diz e, principalmente, refletir sobre nossa condição, nosso lugar no mundo são operações essenciais que precisam ser trabalhadas tanto nas aulas de história quanto em todas as disciplinas (FREIRE, 1989; NEVES *et al.*, 2011; PEREIRA, 2012). Mas existe um conflito entre o que as e os jovens querem ler e o que a escola tem oferecido ou aceitado como possibilidade de leitura:

A leitura literária realizada pelos adolescentes no contexto escolar costuma ser ditada por questões de tradição: são incluídas na seleção de leituras do currículo as obras consideradas clássicas ou canônicas, pertencentes ao chamado patrimônio literário nacional, e que são também, predominantemente, os textos recorrentes em exames de vestibular. Deste modo, os adolescentes, na escola, encontram leituras não necessariamente da ordem de seu interesse pessoal e, muitas vezes, até mesmo textos razoavelmente distantes de seu mundo particular - apesar de elementares para a sua formação literária. Nestas circunstâncias, muitos adolescentes optam por buscar outros tipos de leituras em suas horas livres, trocando José de Alencar e Guimarães Rosa pela saga do *Harry Potter* ou as aventuras vampírescas da série *Crepúsculo*. (SANFELICI; SILVA, 2015, p. 192)

Uma das hipóteses que levanto acerca da resistência em ler o conto escolhido para leitura no contexto dessa pesquisa, é justamente essa percepção de que as alunas e alunos já estavam acostumadas/os com leituras no ambiente escolar que não consideram seus interesses pessoais e, portanto, estabeleceram uma barreira para a leitura antes mesmo de buscarem compreender o contexto em que ela seria realizada. Considero que a leitura abre as portas para a imaginação: ao ler criamos imagens mentais que são próprias, nenhuma outra pessoa criará aquelas mesmas imagens. É um mundo único, que conecta o leitor ao texto de forma ímpar. Essa conexão emotiva faz com que mesmo depois de fecharmos as páginas de um livro, continuemos a pensar nele, no que a narrativa conta, como ela pode ser resolvida, e nas possibilidades de habitar esse mundo imaginado. Nesse sentido, a escolha por esse conto possuía objetivos não apenas dentro da pesquisa, mas também para trazer novas possibilidades imaginativas para elas e eles. Em certa medida, a resistência inicial não se manteve. Muitas e muitos sinalizaram interesse em realizar uma nova leitura depois dos debates em sala de aula. As discussões trouxeram para elas e eles a percepção de que a narrativa escolhida ia ao encontro de temas que consideram importantes e fazem parte de seus interesses. Falar sobre o texto auxiliou na sua compreensão e, além disso, demonstrou o quanto expressar suas ideias e visões de mundo é importante para as e os jovens no ambiente escolar.

### 2.3.3 A emergência da fala

Ao pensarmos a sala de aula como um espaço comunitário, como sugere bell hooks (2017), no qual cada uma das e cada um dos estudantes presentes contribui para a dinâmica da sala de aula e a influencia sempre. Eu, enquanto professora, estava disposta a ouvir cada uma das alunas e alunos e valorizar todas as contribuições feitas durante os debates. Isso gerou um ambiente de empolgação, pois ao ver que as falas das e dos colegas eram valorizadas, mais a turma se sentia à vontade para expor suas ideias e contrapor as ideias que não concordavam. No entanto, isso também gerou um problema de gerenciamento de tempo, pois, ao querer ouvir a todas e todos, eu cedia o tempo da aula que teria de ser reservado para as outras atividades previstas. Isso acarretou um segundo atraso na aplicação das atividades e, por fim, em uma escolha: encerrar a aplicação da sequência didática sem ter realizado todas as tarefas imaginadas inicialmente.

Um dos meus maiores receios era o de que as aulas se transformassem em um espaço dominado apenas pelas meninas, com a participação ativa nos debates apenas com contribuições delas, pois o tema parecia muito mais caro a elas do que aos meninos. No entanto, ao introduzir a ideia de sujeitas e sujeitos marginalizadas/os nas narrativas históricas, frisei a importância de compreender que diversas sujeitas e sujeitos estavam à margem e que ao falar das mulheres eu estava fazendo um recorte. Isso facilitou a mediação e possibilitou a discussão a respeito da noção de sujeito universal e sua posterior problematização. Quando a compreensão de que existem muitas sujeitas e sujeitos marginalizadas/os ou excêntricos foi estabelecida, os meninos passaram a colaborar e trazer também as suas experiências tanto para concordar quanto para problematizar algumas das ideias apresentadas. Além disso, a participação dos meninos foi responsável por contribuições valiosíssimas no debate, que não se sentiram de forma alguma como coadjuvantes da aula.

Apesar das dificuldades em realizar tarefas individuais de leitura ou escrita, os momentos de discussão coletiva foram muito proveitosos e revelaram a necessidade de mais espaços de escuta por parte das e dos docentes. Espaços em que as alunas e alunos se sintam acolhidos, em um ambiente que preze pela empatia e por uma professora ou professor que não emite julgamentos acerca daquilo que ela ou ele tem para compartilhar. O espaço do debate foi fundamental para que criássemos um vínculo afetivo, bem como para que pudéssemos estabelecer uma relação mais igualitária, ou seja, que não houvesse hierarquias que afastassem nossos saberes.

Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros. Esse momento de participação e de aluno coletivo significa que os alunos e o professor respeitam – e invoco aqui o significado originário da palavra, "olham para" – uns aos outros, efetuam atos de mútuo reconhecimento e não falam somente com o professor. A partilha de experiências e narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado. Esses momentos narrativos são, em geral, o espaço onde se rompe o pressuposto de que todos nós partilhamos as mesmas origens de classe e os mesmos pontos de vista. Ainda que os alunos admitam a ideia de que nem todos têm as mesmas origens de classe, pode ainda acontecer de pensarem que os valores dos grupos materialmente privilegiados serão a norma da classe. (hooks, 2017, p. 247)

Ao sentirem que suas falas, suas colaborações, seus saberes, em suma, suas vozes, eram ouvidas e valorizadas, o espaço do debate se tornou um dos momentos mais esperados pelas alunas e alunos. Esses momentos se tornaram momentos de entusiasmo, e “nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” (hooks, 2017, p. 17). Por se sentirem valorizadas e valorizados a interação fluiu com certa facilidade e foi perceptível que o reconhecimento das histórias individuais, das ideias e opiniões de cada um colaboraram para um ambiente comunitário, como bell hooks (2017) definiu.

É claro que nem tudo foram flores. Existiram momentos de resistência com esses espaços de fala, uma negação em expor suas ideias, pois é também uma exposição de si. Deixar-se livre para experimentar novos processos pedagógicos para entender novas maneiras de aprender não é tão fácil e a abertura para construir o conhecimento de forma coletiva não é algo fácil de oferecer e, muito menos, de aceitar. Uma sala de aula cheia de adolescentes contando os dias para a formatura não é fácil e tem muitos obstáculos que parecem intransponíveis quando a tarefa exige um pouco mais de concentração. Apesar das adversidades, os debates fluíram muito e geraram conflitos que eram, de certa forma, esperados entre os meninos e as meninas das duas turmas. No entanto, a realização das tarefas escritas não se mostrou tão fácil quanto a condução dos debates. A resistência em escrever foi bastante grande e a entrega dos materiais também se mostrou difícil. A maior parte das alunas e alunos não entregou as atividades trazendo com isso uma dificuldade maior para a realização da análise das fontes documentais.

O pouco retorno na entrega das tarefas carrega, aparentemente, uma carga de desinteresse, no entanto a participação nos debates mostrou o oposto. Ao longo das aulas os debates foram ocupados com muitos questionamentos e se fizeram presentes as participações até mesmo de alunas e alunos que, em outros momentos da aula, anteriores à aplicação da sequência didática, resistiam em participar de forma oral. Nas discussões, a participação foi

feita em especial por questionamentos efetuados pelas alunas, mas, em menor medida, alguns alunos também trouxeram suas opiniões, questionando e se questionando a respeito das estruturas hierárquicas que submetem mulheres a condições econômicas, sociais, culturais e do âmbito da vida privada em posição de desvantagem e até mesmo de subserviência em relação aos homens.



### 3. “E as alunas e alunos nessa história toda?”

[...] *nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros.* (hooks, 2017, p. 17)

#### 3.1 Mulher(es)

Ao pensarmos a mulher na sociedade, é preciso relembrar que, a partir do século XVIII, foram criadas hierarquias e estruturas de poder em um processo que envolveu questões da vida pública e privada, laica e religiosa e que dividiram homens e mulheres em grupos distintos. E a esses grupos foram designados papéis sociais próprios para desempenhar. Essa divisão foi muitas vezes reforçada e explicada por homens a fim de garantir sua manutenção. Para explicar os motivos que levaram as mulheres a ocuparem uma posição de inferioridade nas hierarquias, foram utilizados diferentes argumentos ao longo do tempo. Entre eles é possível destacar o argumento religioso da cristandade europeia, que atribuiu às mulheres o pecado original, por exemplo. Entretanto, uma argumentação construída por meio de demonstrações de caráter pretensamente científico, que se tornou central na construção da oposição homem/mulher, é o argumento de que essa oposição é natural. Ou seja, existe uma diferença biológica determinante que faz de homens e mulheres seres com características díspares que os tornam aptos para atividades distintas. Essa diferença biológica pode ser sintetizada dentro da categoria *sexo*.

A categoria *gênero* surge em oposição à categoria *sexo* com o objetivo de acabar com determinismos biológicos na compreensão do que é ser mulher e o que é ser homem na sociedade. A filósofa Simone de Beauvoir, em *O Segundo Sexo*, seu texto mais famoso e originalmente publicado em 1949, rejeitou a ideia de que a polaridade entre masculino e feminino era natural e investigou de que maneira as mulheres foram concebidas enquanto um “outro” na consciência dos homens (BEAUVOIR, 2016b). A autora apresenta algumas ideias a respeito da submissão das mulheres e do poderio masculino, tecendo comentários a partir da biologia, da psicologia para, por fim, utilizar da abordagem social com o objetivo de explicar as origens do patriarcado, apresentando tanto mulheres quanto homens enquanto seres construídos socialmente, ou seja, rejeitando a ideia de que as sujeitas e sujeitos são o que são por conta de seu sexo biológico.

Para Simone de Beauvoir (2016b), a mulher passou a ser “o outro”, uma espécie de inimigo que foi conquistado e subjugado e que foi também submetido constantemente a um longo processo de dominação, pois passou por um processo de submissão e sujeição que é

comparável ao dos povos colonizados. As mulheres seriam seres submissos cuja sina era satisfazer as vontades, os desejos e as necessidades dos homens. Suas vidas eram, portanto, fadadas ao confinamento, ao trabalho doméstico e ao cuidado da prole e do restante da família como parte de um sistema cultural criado e mantido pelos homens. Embora Simone de Beauvoir não tenha cunhado o termo gênero (utilizado por muitos autores homens já no século XIX, inclusive em textos descrevendo o que significava ser mulher e qual a função das mulheres na sociedade, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho), foi a partir dela que se popularizou a ótica de uma crítica política à subordinação das mulheres. Outras autoras já escreviam sobre o tema; no entanto, após a publicação de *O segundo sexo*, o debate ganhou maior repercussão e foi aprofundado, ressignificando inclusive o próprio termo “gênero”, usado majoritariamente por homens que escreviam sobre mulheres. Simone de Beauvoir foi lida e a partir dela textos e tratados sobre a condição das mulheres na sociedade, gênero e feminismo foram publicados em maior profusão por autoras de diversas partes do mundo.

Ao utilizar a categoria “gênero”, por exemplo, no estudo de diferentes aspectos das sociedades, é possível problematizar o papel das mulheres, ou ainda o que é ser mulher nas sociedades de ontem e hoje. O gênero pode ser entendido, enquanto categoria de análise, como uma construção social; por conseguinte seu uso tem a intenção de destacar e problematizar a construção do ser mulher e do ser homem na sociedade. A categoria coloca, então, as sujeitas e sujeitos em questão: todas são sujeitas e sujeitos culturais, sociais, históricos, políticos e de direitos. Joan Scott diz que a categoria gênero já foi entendida como uma maneira de fazer perguntas históricas. “O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 86), semelhante a ideia que Simone de Beauvoir de certa forma elaborou ainda na primeira metade do século XX. Portanto, para a autora, é fundamental a compreensão das diferenças construídas socialmente na relação entre gênero e sexo.

A historiografia no século XX passou por muitas mudanças e uma delas foi a influência dos movimentos feministas nas tensões acerca dos objetos e fontes da história, surgindo assim um grupo de historiadoras e historiadores refletindo sobre isso e dando origem à História das Mulheres. As pautas sociais do movimento feminista mudaram ao longo do tempo, o que também influenciou na maneira como essas reivindicações chegaram dentro das universidades e grupos de pesquisas. Dentro das narrativas sobre o movimento feminista é comum dividi-lo em três ondas que possuem, cada uma delas, reivindicações específicas e relacionadas ao contexto histórico em que estão inseridas. Conforme Joana Maria Pedro (2011) na chamada *primeira onda* (no final do século XIX) as pautas do movimento dizem respeito ao direito ao

voto e participação política, na *segunda onda* (após a Segunda Guerra Mundial, mas com mais força a partir da década de 1960) as pautas giravam em torno do direito ao corpo e ao prazer, contra a dominação patriarcal do corpo feminino.

O pessoal passou a ser político, na medida em que as questões relacionadas à dominação oculta em relações antes consideradas apenas como parte da chamada natureza humana, que diziam respeito à vida privada de cada uma e cada um, passaram a ser consideradas como relações resultantes e sob o abrigo do político. E estaríamos agora vivendo a *terceira onda*, a partir da década de 1980, negociando e debatendo questões relacionadas a subjetividades específicas ligadas à raça e, portanto, abrindo também espaço para a inclusão de identidades variadas, ou seja, a interseccionalidade se torna ao mesmo tempo uma pauta de extrema importância e um aspecto do próprio feminismo. Existe também uma discussão de que, a partir do início do século XXI, estaríamos presenciando o início de uma nova onda, um “momento em que se debatem [junto com questões que emergiram com a chamada terceira onda, como] o feminismo cultural e o ecofeminismo com o feminismo de quarta onda, que incluiria o feminismo *queer* de Judith Butler e o *cyberfeminismo* de Donna Haraway” (PEDRO, 2011, p. 274)<sup>23</sup>.

Com as chamadas terceira e quarta onda do feminismo, as discussões a respeito do termo gênero ganhou mais espaço tanto dentro dos movimentos de mulheres quanto nas universidades, integrando e pautando pesquisas diversas. Cabe ressaltar que o termo foi sendo construído ao longo do tempo por diferentes perspectivas: sociais, históricas, antropológicas e filosóficas. E aqui, para fins deste trabalho, parto do pressuposto de que gênero precisa ser entendido como uma categoria de análise histórica, como proposto por Scott (1995). Para a autora, a

definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão inter-relacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional. (SCOTT, 1995, p. 86)

---

<sup>23</sup> Com as chamadas terceira e quarta ondas do feminismo se intensificou uma fragmentação das ideias, tornando-as também mais complexas. Entretanto, essa fragmentação também gerou rupturas e negações dentro do próprio movimento feminista, que precisa ser pensado de forma plural. Alguns grupos inclusive criticam o uso da metáfora das ondas para designar as fases do feminismo.

Scott afirma ainda que fazem parte das relações sociais percebidas nessas diferenças entre os sexos, os símbolos que estão presentes na cultura, as representações simbólicas que por eles são invocados, os conceitos normativos que auxiliam na interpretação desses símbolos, as concepções políticas (que abrangem as instituições e a organização social, a economia, a educação, o sistema político em si) e, por último, as identidades subjetivas. Entre esses elementos existem disputas que ora rejeitam, ora reprimem, ora contestam, em um conflito permanente. Como resultado dessa disputa, uma ou mais posições se sobressaem e acabam se tornando predominantes nas dinâmicas sociais. A partir disso, são reiteradas enquanto a única circunstância razoável. Em seguida, quando ocorre a escrita da história, essas circunstâncias são tratadas como fruto de uma espécie de consenso estabelecido socialmente, quando na verdade surge do conflito entre as diversas possibilidades simbólicas e normativas que atuam nas muitas esferas das relações sociais (SCOTT, 1995).

Para a autora, a definição de gênero é constituída primeiro por esses elementos que operam em conjunto, mas não de forma simultânea, isto é, não como reflexo um do outro, mas se relacionando um com o outro. Nesse sentido, é possível e necessário pensar sistematicamente quais efeitos o gênero possui nas relações sociais e institucionais. Scott afirma ainda que gênero é também “uma forma primária de dar significado às relações de poder. [...] um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1995, p. 88). A partir da diferenciação de gênero, bem como de outros campos que igualmente possuem essa mesma característica, tais quais classe social e raça, possibilitou-se significar o poder ao longo de séculos. Logo, a partir do gênero é possível atribuir significado, decifrar códigos e compreender as relações entre as pessoas, bem como buscar compreender como a própria noção atuou na construção e na legitimação de relações sociais, políticas, culturais e econômicas, ao mesmo tempo que essas relações também atuam na construção do conceito de gênero.

Uma noção generalizante do que é “ser homem” do que é “ser mulher” foi construída em cada sociedade e em cada tempo, utilizando-se de argumentos que naturalizam essas noções. O que, de certa forma, implicaram em um tipo de relação natural entre homens e mulheres que, de acordo com Joan Scott, é “parte crucial da organização da igualdade e da desigualdade” (1995, p. 91) juntamente com os conceitos de classe e raça. Gênero e poder se constroem de forma recíproca. Para escrever a história é, portanto, necessário reconhecer o gênero como uma categoria primordial na compreensão dos processos históricos e reconhecer também que as categorias “homem” e “mulher” não existem por si só, com algum tipo de significado transcendental ou natural. Pelo contrário, “homem” e “mulher” não são categorias fixas, elas existem e adquirem novos contornos e significados a partir do gênero e à medida que as relações

sociais estabelecidas a partir de símbolos, conceitos normativos, concepções políticas e identitárias se articulam entre si em um determinado tempo e lugar.

### 3.1.1 A mulher enquanto personagem: a vida não registrada das mulheres

As histórias de mulheres e as histórias das mulheres caminham juntas. Quanto mais mulheres escrevem, mais conhecemos personagens femininas. Hoje temos uma profusão de narrativas que trazem uma diversidade de protagonistas. Entretanto, em um passado não muito distante, poucas mulheres e pessoas não brancas apareciam nos textos de história, seja como narradoras, seja habitando as narrativas enquanto personagens (protagonistas ou coadjuvantes). E mesmo quando estavam preenchendo as páginas de um ou outro livro, na literatura e na história, as personagens femininas se faziam presentes a partir de um olhar majoritariamente masculino, que viam nas mulheres um outro definido a partir da alteridade masculina (BEAUVOIR, 2016b). Não era incomum a mulher personagem ser uma mulher específica, a exceção, única, ou ainda uma personagem com características que a idealizava ou, o oposto, demonizava. Quem possuía o monopólio da escrita das histórias eram os homens. Para Simone de Beauvoir, os homens

Além dos poderes concretos que possuem, revestem-se de um prestígio cuja tradição a educação da criança mantém: o presente envolve o passado e no passado toda a história foi feita pelos homens. No momento em que as mulheres começam a tomar parte na elaboração do mundo, esse mundo é ainda um mundo que pertence aos homens. Eles bem o sabem, elas mal duvidam. (BEAUVOIR, 2016b, p. 17)

Ou seja, para manter os poderes concretos que construíram submetendo mulheres e, especialmente, aquelas que têm seus corpos racializados<sup>24</sup>, como também homens racializados, o homem branco ocidental se vale da tradição. E essa tradição, por sua vez, é criada a partir dos poderes concretos dessa elite masculina, heteronormativa, branca e eurocentrada. Sendo assim, esses homens se valem de um passado que em certa medida foi forjado por eles, para garantir que no seu presente mantenham o poder adquirido. Narrar o passado tem, portanto, a

---

<sup>24</sup> Cabe ressaltar que considero que todas as pessoas são racializadas, no entanto, a racialização ocorre de formas distintas e em diferentes esferas para os diferentes grupos na sociedade. Pessoas negras, indígenas, latinas são marcadas enquanto corpos racializados e vivenciam cotidianamente as consequências discriminatórias dessa marca que são visíveis não apenas em sua pele e traços físicos, mas em sua língua e suas tradições entre outros elementos culturais, enquanto existe um grupo que é percebido como norma, universal, dominante: as pessoas brancas. Gloria Anzaldúa (2000) utiliza a expressão "mulheres de cor" para se referir às mulheres "chicanas", indígenas, negras, migrantes, asiáticas, enfim, mulheres não brancas nessa condição de proscritas aos olhos brancos que se negam a enxergar e aprender sobre elas, que para serem vistas precisam abandonar suas identidades de raça, classe e gênero, se tornarem mais brancas e uma espécie de "mulheres-homem".

competência de garantir a manutenção da tradição e do próprio poder. A quem interessa contar uma história masculina? Como uma história única interfere na vida, na autoestima e na ação das sujeitas e sujeitos marginalizadas/os pelas ações desses homens e pela história por eles contada? O silenciamento. Mulheres brancas, mulheres e homens racializados, não ocidentais e não cristãos foram silenciados, invisibilizados, marginalizados e, ao mesmo tempo em que não lhes era permitido acesso aos meios de produção dos saberes ocidentais, a sua própria capacidade de produzir conhecimento era colocada em xeque e deslegitimada. Somado a isso, foram excluídas e excluídos da história, inferiorizadas/os, animalizadas/os e colocadas/os umas/uns contra as/os outros num sistema de hierarquia que os fragmenta em grupos diversos e que não se reconheciam como iguais na condição de marginais.

A partir de uma visão de conjunto dessa história, várias conclusões podem ser extraídas. E primeiramente esta: toda a história das mulheres foi feita pelos homens. Assim como na América do Norte não há um problema negro, e sim um problema branco; assim como “o antissemitismo não é um problema judeu; é nosso problema”, o problema da mulher sempre foi um problema de homens. Viu-se por que razões tiveram eles, no ponto de partida, a força física juntamente com o prestígio moral; criaram valores, costumes, religiões; nunca as mulheres lhes disputaram esse império. Algumas isoladas — Safo, Christine de Pisan, Mary Wallonescraft, Olympe de Gouges — protestaram contra a dureza de seu destino; ocorreram, por vezes, manifestações coletivas: mas as matronas romanas, ligando-se contra a lei Ópia ou as sufragistas anglo-saxônicas, só conseguiram exercer uma pressão porque os homens estavam dispostos a aceitá-la. Eles é que sempre tiveram a sorte da mulher nas mãos; dela não decidiram em função do interesse feminino; para seus próprios projetos, seus temores, suas necessidades foi que atentaram. Se adoraram a Deusa-Mãe foi porque a Natureza os amedrontava; logo que o instrumento de bronze lhes permitiu enfrentá-la, instituiu o patriarcado [...]. (BEAUVOIR, 2016b, p. 186)

Para Simone de Beauvoir, até meados do século XX, a própria participação das mulheres em grandes eventos da história ou ainda as manifestações exigindo direitos ou se posicionando contrárias a determinadas leis ou costumes só puderam ocorrer com o aval masculino. Em certa medida, o que a autora defende é a ideia de que sendo o Outro, tudo o que diz respeito às mulheres é algo que surge a partir dos homens, a partir de uma ideologia masculina. Afinal, foram eles que desenharam as mulheres enquanto outro. Quando puderam ou conseguiram intervir em algum processo histórico, foi dentro da perspectiva desses homens e de forma episódica. Já em 1949, Simone de Beauvoir alerta para a diferença entre as mulheres a partir das classes; para ela, as mulheres das classes oprimidas, as trabalhadoras, gozavam de mais autonomia do que as mulheres das classes dirigentes, pois habitavam o espaço público e o que comumente chamamos de “mundo do trabalho”. O que não significava que as mulheres trabalhadoras em relação aos homens trabalhadores, não fossem consideradas ainda mais inferiores, e o seu trabalho fora do espaço privado era uma fadiga a mais. Nas classes mais altas

das mulheres estavam submetidas às leis masculinas e não gozavam de autonomia, com as mais variadas desculpas que iam desde a tradição e os costumes até a religião. Não importa se a mulher é serva, operária, senhora ou nobre, todas eram privadas da liberdade e dentro do lar eram consideradas inferiores. E o lar era o espaço que, para a maior parte das mulheres, lhes era concedido. Para a autora, apenas com a superação dessa condição é que as mulheres passaram de fato a desfrutar das conquistas e conquistar maior participação política.

As transformações que ocorreram ao longo dos séculos anteriores fizeram com que o espaço privado ou a exclusão da vida política fosse superado em muitos lugares do mundo no século XX, como, por exemplo, a conquista do direito ao voto em muitos países, o direito à educação básica e ao ingresso nas universidades, legislações acerca dos direitos reprodutivos, leis do divórcio, etc. E, por conta dessas transformações, muitas pesquisadoras passaram a investigar e compreender as experiências das mulheres e, desse conjunto de pesquisas, surge o campo da História das Mulheres. Com a profissionalização do campo da história e o advento do feminismo houve uma maior abertura para a presença feminina nas universidades. Mulheres estudantes e, alguns anos depois, mulheres professoras e pesquisadoras passaram a buscar compreender a experiência das mulheres na história. A busca pela história das mulheres enquanto campo dentro da história, as muitas transformações que ocorreram e o silêncio a que as mulheres, enquanto seres sociais que ocupam e transformam espaços, estavam fadadas, foi aos poucos sendo rompido (PERROT, 2017a; SMITH, 2003).

As mulheres, na sua pluralidade, passaram a figurar cada vez mais nas histórias na medida em que mais mulheres passaram a escrever. A mulher personagem – seja histórico, seja ficcional – quando escrita por homens, foi representada ao longo do tempo como uma figura idealizada ou ainda através de uma visão pautada pelo senso comum patriarcal e eurocêntrico que cria estereótipos tais como o da mulher branca elevada espiritualmente ou a da mulher negra ou indígena, centrado no corpo e na voluptuosidade, com características marcadamente sensualizantes, a fim de reforçar o erotismo (DUARTE, E. de A., 2009). A atenção do observador a respeito das mulheres (geralmente um homem) é “reduzida e ditada por estereótipos” (PERROT, 2017a, p. 17). Cronistas, romancistas, jornalistas, historiadores, pintores, fotógrafos produziam um tipo de discurso sobre as mulheres que dizem mais sobre eles, seus medos e desejos, do que sobre as mulheres, pois em suas produções “as mulheres são imaginadas, representadas, em vez de serem descritas, contadas” (PERROT, 2017a, p. 17).

Virginia Woolf (2014) se surpreende com o quanto os homens escreveram sobre as mulheres até o início do século XX:

vocês têm noção de quantos livros sobre mulheres são escritos no decorrer de um ano? Vocês têm noção de quantos são escritos por homens? Tem ciência de que vocês são talvez o animal mais debatido do universo? [...] sexo e sua natureza podem muito bem atrair médicos e biólogos, mas o que era surpreendente e difícil de explicar era o fato de o sexo – ou seja, as mulheres – atrair também ensaístas agradáveis, jovens rapazes com título de Mestre; homens sem título nenhum; homens sem qualquer qualificação aparente exceto a de não serem mulheres. Alguns desses livros eram, na realidade, frívolos e inoportunos; muitos, por outro lado, eram sérios e proféticos, morais e encorajadores (WOOLF, 2014, p. 43)

De maneira geral, a autora constata que aquilo que os homens escrevem sobre as mulheres diz respeito a valores morais, capacidade ou incapacidade, valores religiosos, que idealizavam ou desprezavam, ou seja, “para onde se olhasse, os homens pensavam sobre as mulheres, e pensavam diversamente” (WOOLF, 2014, p. 47). A autora relata que percebeu a existência de uma raiva masculina e um sentimento de superioridade que se mostrava de formas diversas, com a sátira a curiosidade ou aprovação. Será que os professores, os intelectuais e os patriarcas estavam com medo de perder algo para as mulheres? O patriarca tem raiva de quê? “É possível que [...] estivesse preocupado não com a inferioridade delas, mas com a sua própria superioridade. era isso o quê [...] estava protegendo de maneira temperada e com tanta ênfase” (WOOLF, 2014, p. 53). Essa talvez tenha sido a forma do patriarcado conquistar e governar metade da população (as mulheres), considerando essa metade como inferior, garantido a manutenção de seu poder. Bonnie Smith (2003) e Virginia Woolf (2014) utilizaram a alegoria do espelho para falar sobre a situação das mulheres enquanto personagens de histórias escritas por homens. A mulher representaria um outro inferior menos capaz, superficial, e, ao vê-las no seu reflexo, sentem-se o seu próprio tamanho redobrado recarregados com vitalidade estímulo para continuar a julgar, civilizar, legislar, escrever e governar.

Apesar de ser objeto de interesse, é a ausência que mais caracteriza as mulheres nos livros de história até a metade do século XX. Quando figuravam as páginas de um livro de história era, de fato, uma presença ausente, uma espécie de descrição do que elas poderiam ou não fazer. Geralmente o assunto dizia respeito ao casamento (autonomia para escolher ou não para o marido) ou eram retratadas, tanto por historiadores quanto na ficção, como seres grandiosos dotados sempre de características da ordem do divino, para além do humano: muito bela, muito pudica, heroica, sórdida, cruel, etc. Era uma mulher idealizada, seja positiva, seja negativamente (PERROT, 2017a; WOOLF, 2014). Woolf não nega que as mulheres são um tema recorrente na ficção, muitas personagens mulheres surgiram na literatura desde a Antiguidade e muitas delas são personagens fortes e com uma personalidade cheia de profundidade.



Mas isso era a mulher na ficção. [...] Na vida real, ela era trancada, espancada e jogada de um lado para outro. [...] Assim, surge um ser muito complexo e esquisito. é de se imaginar que ela seja da maior importância; na prática, ela é completamente insignificante. [...] Domina a vida de reis e conquistadores na ficção; na vida real, era a escrava de qualquer garoto cujos pais enfiaram um anel no dedo. Algumas das palavras mais inspiradas, alguns dos pensamentos mais profundos da literatura, vieram de seus lábios; na vida real, ela pouco conseguia ler, mal conseguia soletrar e era propriedade do marido. (WOOLF, 2014, p. 66–67)

É no mínimo curioso que existam tantas personagens femininas fortes na literatura desde a Antiguidade e, ao mesmo tempo, pouco se menciona sobre as mulheres individualmente ou como grupo na maior parte dos livros de história anteriores à metade do século XX. Pouco ou quase nada se sabia sobre as mulheres egípcias, gregas, romanas, medievais, elisabetanas e modernas até que uma virada epistemológica ocorresse dentro da academia. Antes da Escola dos Annales e da Nova História, os livros de história estavam recheados de grandes homens grandes feitos, guerras, política, em suma, da vida pública. Ora, é sabido que às mulheres restava a vida privada, ou uma vida privada da participação pública nos eventos considerados de maior importância. Os aspectos das sociedades e das vidas comuns não interessavam aos historiadores até então. Sendo assim, “são menos vistas no espaço público [...] São confinadas em casa, ou no que serve de casa. São invisíveis. Em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas” (PERROT, 2017a, p. 16–17). Foi apenas com interesse no cotidiano, nos grupos marginalizados, na vida privada, que as mulheres começaram a ser vistas nos livros de história muito embora muitas vezes apenas como um *box* de curiosidade, destacando alguns aspectos da vida de algumas mulheres em alguns momentos da história. Antes disso, apenas algumas menções à guisa de exceção:

De vez em quando, um indivíduo feminino é mencionado, uma Elisabete ou uma Maria, uma rainha ou uma grande dama. Mas em hipótese alguma as mulheres de classe média com nada a seu favor além de cérebro e caráter poderiam ter feito parte de qualquer um dos grandes movimentos que, todos reunidos, constituem a visão do historiador sobre o passado. Tampouco a encontraremos em uma seleção de anedotas. [...] Ela nunca escreve sobre a própria vida e raramente mantém um diário; restou apenas um punhado de suas cartas. Não deixou peças de teatro ou poemas pelos quais pudéssemos julgá-la. (WOOLF, 2014, p. 68)

Quase nada sabíamos sobre as mulheres. Não sabíamos como eram as suas casas, como era a sua rotina, se ela tinha um espaço para chamar de seu, se cozinhava, limpava ou se tinha empregada. Será que isso ficou registrado em algum lugar? Será que aquilo que elas registraram sobre as suas vidas, quando conseguiram registrar alguma coisa, foi preservado com o mesmo cuidado que os registros e vestígios deixados pelos homens, em especial pelos homens que possuíam uma vida pública. Perrot afirma que existe um problema relacionado aos vestígios

quando se fala da história das mulheres. Como contar a história das mulheres se poucos vestígios sobreviveram ao tempo? “Sua presença é frequentemente apagada, seus vestígios, desfeitos, seus arquivos, destruídos” (PERROT, 2017a, p. 21).

A historiadora lista algumas das formas como esse apagamento ocorre. Começando pelo problema da linguagem. A gramática contribui para o apagamento das mulheres. No caso do português, por exemplo, a marca masculina é utilizada para se referir ao plural mesmo quando a maioria a que se refere é de mulheres. Em seguida existe um problema relacionado à produção de vestígios. Perrot afirma ainda que “as estatísticas são assexuadas” (2017a, p. 21), perdem o sobrenome quando casam, tornando ainda mais difícil reconstruir linhagens femininas, uso de estereótipos para designar e qualificar mulheres nos arquivos da esfera pública, negligência com arquivos particulares, e ainda o acesso à escrita, por exemplo, foi tardio. Quando começaram a escrever (cartas, diários, poemas, romances, ou o que quer que tivessem vontade), era constantemente um texto de consumo rápido e facilmente destruído: julgavam não ser do interesse de ninguém.

autodestruição da memória feminina. Convencidas de sua insignificância, estendendo à sua vida passada o sentimento de pudor que lhes havia sido inculcado, muitas mulheres, no ocaso de sua existência, destruíam – ou destroem – seus papéis pessoais. Queimar papéis, na intimidade do quarto, é um gesto clássico da mulher idosa. (PERROT, 2017a, p. 22)

Esse silêncio das fontes, a escassez de vestígios, a pouca ou nenhuma produção escrita ou artística que sobreviveu ao tempo, as produções domésticas que são rapidamente consumidas pela vida cotidiana e quase não receberam atenção durante muito tempo, os vestígios que foram rapidamente consumidos pelo tempo ou completamente destruídos intencionalmente também falam muito sobre o lugar das mulheres nas sociedades do passado. A ausência de vestígios, ou ainda o desinteresse pelos vestígios que eram possíveis de produzir nos contextos de submissão e invisibilidade, não significa a ausência de discursos sobre as mulheres. Existem muitas obras literárias, artísticas, musicais e teatrais que representam mulheres.

Quase sempre prolixos: a partir de uma ideia de generalização, como se todas fossem uma ou todas fossem iguais; que fala de, mas ignora. Quase sempre prescritivos: quem são, como são e como devem se portar. Quase sempre um acessório: fazendo um exercício de imaginação, como propôs Virginia Woolf, e se “os homens fossem retratados [...] somente como os amantes das mulheres, e nunca fossem amigos de homens, ou soldados, pensadores, sonhadores” (WOOLF, 2014, p. 121). Não é preciso ser um grande estudioso da literatura para compreender imediatamente que essa seria uma literatura com pouco apelo e certamente

perderia muita qualidade. Ora, então por que esse foi o destino das personagens femininas escritas por homens ao longo de muitos séculos? Por muito tempo as personagens femininas na maior parte dos textos literários foram apenas uma espécie de acessório ao personagem masculino: uma amante, uma esposa, alguém sem uma vida própria, que orbitava ao redor dos homens do enredo.

Quando Virginia Woolf escreveu o livro “*Um teto todo seu*”, ainda era para ela um sonho, um desejo que a história fosse reescrita e esses vestígios viessem à tona e fossem analisados para que soubéssemos minimamente as respostas para todos os questionamentos que deixou. Hoje, um século depois, ainda estamos tentando resolver as mesmas questões. Com um pouco mais de participação e êxito, mas com muito trabalho ainda a ser feito.

### **3.2 Análise das fontes documentais**

Com a aplicação da sequência didática descrita no capítulo dois, foram gerados materiais escritos pelas alunas e pelos alunos que serão analisados conforme o objetivo inicial da pesquisa e, por conta dos tropeços no percurso, a partir também do que eles puderam contar sobre a experiência a fim de ajudar a responder as perguntas iniciais da pesquisa e outras que foram surgindo conforme as aulas foram sendo realizadas e/ou modificadas para a aplicação da sequência didática. Durante as semanas em que a sequência didática foi efetuada no final do ano letivo de 2019, foram produzidos diversos materiais, alguns deles ficaram com as alunas e os alunos como registro em seus cadernos e outros foram entregues como atividades para análise em conjunto com a observação diária das falas, atitudes e da participação. Duas dessas atividades foram selecionadas para compor o escopo de fontes desta pesquisa, são elas: as fichas de personagens e os relatos de cotidiano (uma produção textual) em conjunto com e as respostas dadas às frases que apareceram nos relatos e foram previamente selecionadas por mim e entregue aos grupos para debate.

É preciso salientar que foi dada igual importância para a análise das fontes e para a observação etnográfica realizada ao longo do período. Entendo que, a partir das observações em aula, foi possível compreender nuances de comportamento e da aceitação ou não de determinadas questões. Ainda sobre as observações, os maiores avanços em termo de compreensão e participação ocorreram justamente nas atividades que envolviam oralidade. Com isso, foi possível perceber uma necessidade urgente da fala. Um espaço para debate, troca de ideias, um espaço para expor sentimentos, dúvidas e opiniões, mas sobretudo, um espaço de escuta era algo que as duas turmas queriam muito. E foi justamente ao dar esse espaço que

obtive as melhores respostas em termos de participação. Portanto, a análise das fontes materiais produzidas através da escrita e a observação da sala de aula foram complementares para a realização dessa pesquisa.

### 3.2.1 A descrição das personagens

A primeira atividade proposta após a leitura do conto foi a criação de uma ficha simples de personagem na qual cada aluna e aluno deveria listar alguns adjetivos para descrever e caracterizar cada uma das quatro personagens presentes no conto. A fim de compreender como as alunas e alunos que participaram dessa pesquisa enxergam mulheres e homens a partir das personagens, foi preciso que elas e eles escolhessem adjetivos (ou expressões) para caracterizar e descrever as personagens. Eu tabulei as escolhas e foi possível identificar alguns estereótipos de gênero que utilizam ou problematizam de acordo com as suas visões de mundo. Para tanto, é preciso trazer a partir de que definições entendo estereótipo para a análise a seguir:

estereótipos e preconceitos estão relacionados à categorização social. A categorização ocorre quando, em vez de se pensar sobre uma pessoa como um indivíduo único, pensa-se nela como membro de um grupo, e, ao se categorizar alguém, rapidamente ativam-se pensamentos e sentimentos sobre essa categoria. Esses pensamentos ativados seriam as estruturas cognitivas, às quais se denominam estereótipos que, por sua vez, são os componentes cognitivos que, junto aos sentimentos, formam os preconceitos. (OLIVEIRA *et al.*, 2010, p. 206–207)

Quando falo de estereótipos de gênero, existem duas preocupações que guiaram a pesquisa. A primeira delas diz respeito à noção de “estereótipo como um processo de formação de impressão, que constitui um conjunto de avaliações afetivas, morais e instrumentais, elaboradas a respeito de uma pessoa. Possui a capacidade de orientar o percebido em suas relações com o meio social” (BELO *et al.*, 2005, p. 8) e que podem “gerar uma relação de opressão onde, a partir do olhar da maioria, o ‘outro’ (minoridade) se apresenta com uma conotação negativa, e a ‘maioria’, uma positiva” (ROSO, A. *et al. apud* MESQUITA FILHO; EUFRÁSIO; BATISTA, 2011, p. 556) e as pessoas, a partir dessa relação, “não podem ser como querem; têm que ser como a maioria [...] ou serão consideradas desviantes, inadaptadas ou marginais. Nessa relação de opressão, os estereótipos surgem e se cristalizam” (ROSO, A. *et al. apud* MESQUITA FILHO; EUFRÁSIO; BATISTA, 2011, p. 556) e quando associados ao gênero, podem ter características de personalidade agrupadas “[...] em dois grandes grupos segundo a similaridade do traço com a construção sociocultural dos conceitos de masculinidade e feminilidade” (MELO, G. F. *et al. apud* MESQUITA FILHO; EUFRÁSIO; BATISTA, 2011,

p. 556). De acordo com o *Office of the High Commissioner of Human Rights* (OHCHR) das Nações Unidas, um estereótipo de gênero

is a generalised view or preconception about attributes or characteristics, or the roles that are or ought to be possessed by, or performed by women and men. A gender stereotype is harmful when it limits women's and men's capacity to develop their personal abilities, pursue their professional careers and make choices about their lives<sup>25</sup>. (OHCHR | GENDER STEREOTYPING, [s. d.] n. p.)

Por sua característica limitante e prejudicial nas relações entre os gêneros, identificar de que maneira adolescentes em idade escolar se relacionam com esses estereótipos pode ajudar a superá-los ou, no mínimo, auxiliar a problematizá-los, bem como iniciar o trabalho com a autoestima de meninas e meninos na tentativa de erradicar comportamentos associados a eles. A partir de Bourdieu (1995, 2017) foi considerada a existência de uma relação de dominação masculina existente nas socializações tanto masculinas quanto femininas que são perpetradas pela sociedade e experienciadas pelas alunas e pelos alunos. Pierre Bourdieu (1995, 2017) defende que a dominação masculina possui uma lógica e ela é aprendida pelo homem e absorvida inconscientemente pela mulher através de exemplos repetidos incansavelmente; o aprendizado e a absorção da dominação masculina ocorrem mesmo que não se perceba. Nesse sentido, existe uma naturalização de comportamentos e uma legitimação das concepções que levam aos estereótipos de gênero que, por sua vez, são atribuídos aos homens e mulheres. Sendo assim, na descrição das personagens, além de aparecerem os estereótipos de gênero, aparecem também relações de dominação presentes na sociedade que são observáveis e observadas pelos alunos e pelas alunas.

Com esse entendimento, as alunas e alunos foram orientadas e orientados a realizarem um exercício de caracterização das personagens do conto que leram na aula anterior e através dessa atividade foi possível depreender quais os estereótipos de gênero pautaram a leitura e compreensão das personagens. A diretriz para a realização da tarefa dizia para escrever na folha entregue previamente uma lista curta de adjetivos que caracterizassem fisicamente cada personagem e outra que caracterizassem as personagens de acordo com a personalidade, ou ainda, que respondesse quais aspectos psicológicos era possível depreender sobre as personagens a partir da leitura do conto. A atividade se constituiu de forma muito simples, no entanto, sua realização gerou muita discussão, pois o texto pouco descreve as personagens,

---

<sup>25</sup> Um estereótipo de gênero é uma visão generalizada ou preconceito sobre atributos ou características, ou os papéis que são ou deveriam ser possuídos ou desempenhados por mulheres e homens. Um estereótipo de gênero é prejudicial quando limita a capacidade de mulheres e homens de desenvolver suas habilidades pessoais, seguir suas carreiras profissionais e fazer escolhas sobre suas vidas. [tradução livre]

tendo em vista que é uma reescrita de uma peça teatral e foca principalmente nas ações e no enredo. A atividade de escrita foi acompanhada de um debate a respeito dos adjetivos escolhidos, a fim de encontrar as motivações por trás da seleção de cada uma e cada um. Além disso, o debate serviu para questionar e problematizar algumas das palavras e expressões apuradas, bem como construir conceitos importantes para a compreensão do fazer histórico.

A partir da análise das caracterizações atribuídas pelas alunas e alunos, é possível identificar que as atribuições são significativamente mais intensas quando da descrição das personagens femininas do que das personagens masculinas. A intensidade diz respeito ao número de adjetivos utilizados para caracterizar cada um dos dois grupos, mas também na média de concordância, ou seja, no quanto um ou outro adjetivo foi escolhido para compor a ficha sobre determinada personagem. Esse dado sugere que há maior facilidade em caracterizar o grupo de personagens femininas. As personagens femininas foram mais descritas tanto por alunas quanto por alunos. Em contrapartida, o mesmo não ocorre em relação às personagens masculinas, que foram menos descritas e ganharam menos adjetivos.

Observando o conjunto de características que foram indicadas na realização da tarefa, seja através de adjetivos ou de expressões, foi possível dividir os atributos descritos nas fichas em três categorias a partir de dimensões humanas: atributos da dimensão da aparência, da dimensão expressiva e da dimensão instrumental<sup>26</sup>. Ou seja, o primeiro grupo é composto por adjetivos e expressões que dizem respeito a como as alunas e alunos enxergam a aparência das personagens e como acreditam que as personagens lidam com a própria aparência. O segundo grupo é composto por adjetivos que mostram traços de personalidade associados à percepção da masculinidade e da feminilidade enquanto constructos sociais. E, por último, uma dimensão que diz respeito àquilo que é instrumental, ou seja, adjetivos que dizem respeito a tarefas e funções, bem como a maneira pela qual as personagens lidam com alguma situação.

As características físicas foram, segundo as manifestações em aula, as mais difíceis de estabelecer. A maior parte dessas manifestações foi a respeito da ausência das características das personagens no texto. Durante a realização da tarefa as reclamações apareceram na forma de comentários engraçados a respeito do conto ou das personagens e pontuando a própria incapacidade de realizar a tarefa. Enquanto ouvia as críticas e reclamações, rebatia com palavras de incentivo e concordando que o texto realmente não dava muitas pistas para a realização da tarefa. No entanto, também frisava que o objetivo do exercício era justamente tentar dar forma

---

<sup>26</sup> Seguindo a classificação proposta pelo estudo sobre estereótipos de gênero entre adolescentes – com idades que vão dos 15 aos 19 anos – realizado por Oliveira *et al.* (2010).

ao pensamento: “como era a aparência dessas personagens quando você estava lendo? Na tua cabeça a Sra. Hale, quando falava, era como?”. Assim, algumas ideias foram surgindo aqui e ali. Porém, a maior parte da turma sucumbiu ao descrédito na própria capacidade, mesmo que repetidas vezes a frase “Não tem resposta certa” fosse dada como forma de acolhimento perante as angústias. O objetivo dessa primeira atividade era aproximar as alunas e alunos do texto literário escolhido, e perceber como o masculino e o feminino são lidos por elas e eles a partir do conhecimento de mundo que trazem consigo.

A finalidade para solicitar uma descrição física era transcrever para o papel a imagem que cada uma e cada um criou para as personagens ao longo da leitura, talvez pela dificuldade em realizar a tarefa, ou ainda por algum motivo maior, apenas 47,22%<sup>27</sup> entregaram as fichas de personagens, entre as entregas dentro do prazo e as atrasadas. É um retorno muito baixo já na primeira atividade. Além do número baixo de entregas, o número de fichas incompletas também surpreendeu. Apenas 59% das atividades entregues vieram completas, ou seja, com a descrição física e psicológica de cada uma das quatro personagens. Os 61% restantes estavam faltando pelo menos uma descrição (seja física ou psicológica) de pelo menos uma das personagens. Além disso, dois alunos entregaram sem caracterizar o Sr. Hale.

Ainda assim, é possível perceber uma variação grande na escolha dos adjetivos utilizados. A seguir apresento as listas de ocorrências desses descritores por ordem alfabética. Alguns adjetivos foram modificados levemente quando apresentavam variações como singular e plural, a fim de agrupá-los pelo sentido atribuído, como foi o caso de, por exemplo, baixo, baixinho ou estatura baixa que agrupei sob a expressão “Estatura baixa”. Ao lado de cada adjetivo um número indica quantas ocorrências ele teve nas fichas sobre aquele personagem:

<b>TABELA 1 - CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DAS PERSONAGENS MASCULINAS</b>	
<b>Sr. Peters</b>	<b>Sr. Hale</b>
1. “Aparência de Xerife” (1)	1. Alto (1)
2. Alto (8)	2. Barba (2)
3. Barba (1)	3. Barba branca (2)
4. Barba grisalha (1)	4. Bigode (1)
5. Bem alinhado (1)	5. Cabelos curtos (3)
6. Bigode (6)	6. Cabelos escuros (2)
7. Bigode grande (1)	7. Cabelos lisos (1)

<sup>27</sup> Esse número corresponde apenas às atividades entregues por quem também entregou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As pertencentes àquelas e àqueles que não entregaram o termo não foram consideradas para esta pesquisa.

8. Cabelo curto (1) 9. Cabelos escuros (2) 10. Cabelos grisalhos (2) 11. Cabelos negros (1) 12. Estatura mediana (2) 13. Fora de forma (1) 14. Forte (5) 15. Gordo (2) 16. Musculoso (1) 17. Olhos azuis (1) 18. Olhos castanhos (1) 19. Olhos claros (1) 20. Pele branca (9) 21. Um pouco acima do peso (1) 22. Velho (2) 23. Vestido grosseiramente (1) 24. Voz forte (3) 25. Voz grossa (2) 26. Voz potente (5)	8. Cabelos pretos (4) 9. Classe Média (1) 10. Estatura baixa (5) 11. Estatura mediana (1) 12. Forte (3) 13. Gordo (3) 14. Magro (2) 15. Mãos calejadas do trabalho (1) 16. Nariz “batatudo” (1) 17. Olhos castanhos (2) 18. Olhos claros (1) 19. Olhos escuros (1) 20. Olhos negros (1) 21. Olhos verdes (1) 22. Pele branca (6) 23. Pele bronzeada (3) 24. Pele clara (1) 25. Pele maltratada (1) 26. Pele marcada do sol (2) 27. Pés grandes (1) 28. Roupas surradas de trabalhar (1) 29. Sem barba (fazia todo dia) (1) 30. Velho (2) 31. Vestimenta simples (2)
<b>Total de 26 adjetivos diferentes</b>	<b>Total de 31 adjetivos diferentes</b>
Elaboração: a autora.	

Para descrever fisicamente o Sr. Peters foram utilizados 26 adjetivos diferentes e os que mais apareceram foram *Pele branca*, *Alto*, *Voz grossa/potente/forte*, *Forte*, *Bigode*. Já para descrever o Sr. Hale, apareceram 31 adjetivos, dentre os quais os mais recorrentes foram *Pele branca*, *Estatura baixa* e *Cabelos pretos*. É possível perceber, tanto pela grande quantidade de descritores quanto pela pouca repetição deles nas fichas, que não há uma preocupação muito grande com a aparência dessas personagens.

Muitos dos adjetivos escolhidos para caracterizar fisicamente a testemunha do caso, o Sr. Hale, tem relação com a profissão da personagem, ou seja, demonstra a compreensão de pontos básicos do texto. Nesse sentido, apareceram algumas descrições das marcas na pele e nas mãos que o trabalho pesado no campo pode deixar, como por exemplo *Pele marcada de sol*, *Pele bronzeada*, *Pele maltratada*, *Mãos calejadas do trabalho*. O conto traz a informação de que o Sr. Hale trabalha em uma fazenda, nesse sentido é interessante notar a percepção do homem trabalhador como alguém que sofre com o desgaste do próprio trabalho. Pois não há outra indicação além de seu trabalho que possa levar a escolha desses adjetivos. Alguns



adjetivos ainda, como “*Nariz batatudo*”, dizem respeito a um estereótipo do *colono*, o agricultor do interior do Rio Grande do Sul (em especial a região da serra gaúcha) que pode estar marcado no imaginário das alunas e alunos.

Existiu quase um consenso, mesmo que a atividade tenha sido realizada individualmente, de que o Xerife era um homem branco que performava um estereótipo do homem grande e forte, seja pela estatura, pela voz ou pela compleição corporal (gordo ou musculoso). Um outro estereótipo que apareceu é o de um policial estadunidense, visto largamente em filmes e outras produções audiovisuais a que as alunas e alunos estão expostos frequentemente. Apesar de ter aparecido apenas uma vez o descritor “Aparência de Xerife”, *Bigode* e *Um pouco acima do peso* são descritores que lembram as características desse policial do interior que muitas vezes é ou incompetente, ou ignorante demais para conseguir enxergar o que parece óbvio. Essa ideia é complementada com os descritores psicológicos ou de personalidade.

A segunda tabela apresenta as características psicológicas das personagens masculinas. Se a descrição física trouxe uma variedade maior de adjetivos para o Sr. Hale, aqui é possível perceber uma inversão bastante drástica. A personalidade e os aspectos psicológicos do Sr. Peter foram os que mais apareceram nas listas de palavras e expressões entregues. Foram no total 43 adjetivos ou expressões para descrever o Sr. Peters e 25 para descrever o Sr. Hale. É a partir desses descritores que se pode compreender um pouco mais a respeito das escolhas realizadas para descrever fisicamente ambas as personagens e compreender um pouco mais como as personagens masculinas foram lidas pelas alunas e alunos.

**TABELA 2 - CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DAS PERSONAGENS MASCULINAS**

Sr. Peters	Sr. Hale
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acreditava apenas nas evidências (1)</li> <li>2. Agradável (2)</li> <li>3. Animado (2)</li> <li>4. Aparentava má fé (1)</li> <li>5. Aparentava mau caráter (1)</li> <li>6. Aparentemente bom (1)</li> <li>7. Arrogante (2)</li> <li>8. Boa lábia (1)</li> <li>9. Cativante (1)</li> <li>10. Certo da verdade (1)</li> <li>11. Confiante (1)</li> <li>12. Cordial (1)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ambicioso (1)</li> <li>2. Bom marido (1)</li> <li>3. Bom pai (1)</li> <li>4. Brincalhão (1)</li> <li>5. Cheio de manias (1)</li> <li>6. Ciente da personalidade da esposa (1)</li> <li>7. Classe Média (1)</li> <li>8. Defende a família (1)</li> <li>9. Dificuldade de contar histórias (2)</li> <li>10. Fala demais (1)</li> <li>11. Falava coisas desnecessárias (1)</li> <li>12. Fofoqueiro (1)</li> </ol>

13.Cordial com quem segue a lei (2) 14.Defende o que pensa (1) 15.De palavra (1) 16.Determinado (1) 17.Estúpido (1) 18.Falava pouco (1) 19.Faz piadas sem graça (2) 20.Honesto (1) 21.Impaciente (1) 22.Impulsivo (1) 23.Individualista (1) 24.Inteligente (1) 25.Julgador (1) 26.Julgava as mulheres <sup>28</sup> (1) 27.Machista (11) 28.Maldoso (1) 29.Mandão (1) 30.Misterioso (1) 31.Nada observador (2) 32.Não ouve as mulheres (3) 33.Não tem empatia com a suspeita (1) 34.Ofende as mulheres (incluindo a vítima) (1) 35.Pensava saber distinguir quem era e quem não era fora da lei (1) 36.Personalidade forte (2) 37.Provavelmente homofóbico (1) 38.Provavelmente racista (1) 39.Sarcástico (2) 40.Se importava com apenas com a própria opinião (1) 41.Sério (1) 42.Subestima as mulheres (5) 43.Zombava das mulheres (1)	13.Grosso com a esposa (1) 14.Impaciente (2) 15.Inseguro (1) 16.Irônico (1) 17.Machista (6) 18.Misterioso (1) 19.Não baixa a cabeça para os outros (1) 20.Não considerava/ouvira a opinião das mulheres (2) 21.Não era muito objetivo (1) 22.Prestativo (1) 23.Se acha melhor que as mulheres (1) 24.Trabalhador (5) 25.Voz ativa (1)
<b>Total de 43 adjetivos diferentes</b>	<b>Total de 25 adjetivos diferentes</b>
Elaboração: a autora.	

Ao contrário da lista de palavras e expressões utilizadas para descrever fisicamente as personagens, a segunda tabela apresenta uma variedade maior de adjetivos com uma única ocorrência. Entretanto, quase todas as fichas retornaram com um adjetivo em comum para descrever o Sr. Peters: *Machista*. O Sr. Hale também foi descrito em quase metade das fichas

<sup>28</sup> Apesar de fazer alterações para reunir as diversas variações de um mesmo adjetivo, achei importante manter Julgador e Julgava mulheres separado, pois um se refere a algo mais geral, a personagem julga independente do gênero e ao falar “Julgava mulheres” fica explícito uma atitude voltada apenas para as mulheres.

da mesma forma. É possível perceber que as alunas e alunos identificaram nas ações que se desenrolaram ao longo da narrativa atitudes que consideram machistas e atribuíram a essas ações uma conotação negativa. Observando quais delas e deles optaram por utilizar a palavra machista para caracterizar o Sr. Peters e o Sr. Hale, é possível perceber que das onze fichas em que aparece para o detetive, oito são de fichas entregues por meninas. No entanto, não se pode descartar a importância de três das fichas terem sido entregues por meninos. Já para o Sr. Hale, das seis fichas que retornaram com essa caracterização, duas foram feitas por meninos.

É notório que outros adjetivos escolhidos para caracterizar ambas as personagens dizem respeito a atitudes consideradas machistas tanto pelas alunas quanto pelos alunos. Subestimar, zombar, não ouvir, ofender, julgar ou desconsiderar a importância das mulheres ou aquilo que elas falam apareceu de uma forma ou outra em todas as fichas a respeito de uma ou das duas personagens masculinas do conto. É preciso atentar para o fato de que a autora faz esse jogo intencionalmente, para mostrar o quanto as mulheres eram subestimadas e excluídas no contexto em que ela viveu e testemunhou enquanto jornalista. A percepção de que as mulheres foram/são deixadas de lado na investigação demonstra compreensão da leitura realizada, e serviu de combustível para a discussão maior a respeito das mulheres nas narrativas históricas e a noção de perspectiva e ponto de vista na escrita da história.

Existia, nas turmas, uma emergência para debater o termo “machismo”, bem como as atitudes que as meninas e os meninos consideravam como tal. O debate acerca das escolhas para caracterizar cada personagem foi bastante acalorado em ambas as turmas e trouxe uma série de questões relativas à própria vivência de cada uma e cada um. A participação das meninas foi massiva, todas tinham algo para dizer ou perguntar. Enquanto os meninos ficaram mais reservados, ouvindo e intervindo com opiniões e ideias pontualmente. Algumas meninas disseram com bastante energia que o conto era machista e revoltante. Outras, ficaram indignadas com as personagens masculinas, afirmando que eram extremamente machistas. A aluna FEMeCAM9B9 afirmou: “o enredo tá bom, mas os machistas, se tirasse tava ótimo”. Ao serem perguntadas o porquê dessa opinião enérgica acerca do conto, responderam que ficaram “revoltadas com a maneira que as mulheres eram tratadas”. Diante dessa fala foi preciso intervir com um questionamento: “o conto é machista ou ele relata uma situação machista da época?”. Imediatamente alguns meninos e algumas meninas falaram que era mais um relato do que machismo em si. As meninas que estavam indignadas com a própria constatação refletiram sobre a pergunta e depois de alguns segundos uma das meninas, a aluna DIMeBEA9A9 respondeu: “o conto fala sobre o machismo da época, sora”. Após a fala dela seguiu-se uma sequência de falas curtas concordando, de meninas e meninos.

Ao mencionar o que consideram “machismo da época” uma prática de gênero que menospreza e tem preconceitos em relação às mulheres e suas capacidades, as alunas e alunos mostram que existe uma percepção de historicidade das relações de gênero que indicam a noção de ruptura em relação a essas práticas; ao mesmo tempo, mencionaram práticas atuais que consideram machistas e são semelhantes àquelas apontadas no texto. As meninas e os meninos das duas turmas consideram que as mulheres hoje em dia estão mais inseridas em diferentes áreas da sociedade e possuem voz em campos que antes lhes eram negados. Entretanto, entendem que muitas vezes suas vozes são sobrepostas ou inferiorizadas em diferentes contextos e que práticas como a violência, o assédio e a dificuldade de acesso em determinadas áreas, assustam e afastam as mulheres desses mesmos espaços. Ou seja, apesar das rupturas evidentes daquilo que consideram “machismo da época”, ainda existem permanências no que elas e eles entendem por machismo nos dias de hoje.

Pode-se dizer que existiu um consenso na turma em relação às atitudes machistas das personagens, que foi sintetizado com uma ideia sobre a investigação policial que ocorre no conto: a investigação dos homens não percebia o mesmo que as mulheres conseguiam ver na casa. A aluna LAMeKAU9A9 pontuou que as personagens masculinas viam as mulheres em geral e, por conseguinte, as personagens femininas que dividiam as cenas com eles, como inferiores e mais especificamente, como se elas não fossem capazes de investigar aquele ou qualquer outro caso. Porém, para as alunas e alunos, quem chegou mais perto de solucionar o caso foram as mulheres. Outro importante ponto levantado durante a discussão foi o de que os homens do conto fizeram muitas generalizações a respeito das mulheres, como se todas as mulheres fossem displicentes, fofoqueiras, ou ainda outros estereótipos negativos.

Essas intervenções das alunas e alunos são importantes para entender as escolhas de adjetivos e expressões utilizados para descrever as personagens femininas. Muitas das palavras escolhidas para descrevê-las foram uma forma de contrapor as opiniões emitidas pelas personagens masculinas ao longo da história, uma maneira de deixar marcada a insatisfação com o posicionamento dessas personagens, bem como apontar as características que demonstram a superação, mesmo que sem consciência, do estigma negativo e da condição inferior atribuídas às mulheres nas falas e ações das personagens masculinas.

**TABELA 2 - CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DAS PERSONAGENS FEMININAS**

**Sra. Peters**

**Sra. Hale**

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Baixa (2)</li> <li>2. Cabelo loiro (1)</li> <li>3. Cabelos castanhos (1)</li> <li>4. Cabelos compridos (1)</li> <li>5. Cabelos curtos (1)</li> <li>6. Cabelos grisalhos (2)</li> <li>7. Cabelos loiros (3)</li> <li>8. Cabelos longos (2)</li> <li>9. Cabelos bem cuidados (1)</li> <li>10. Cabelos mal cuidados (1)</li> <li>11. Cabelos pretos (1)</li> <li>12. Estatura baixa (1)</li> <li>13. Linda (1)</li> <li>14. Magra (13)</li> <li>15. Olhos azuis (1)</li> <li>16. Olhos claros (2)</li> <li>17. Pele branca (6)</li> <li>18. Pele clara (1)</li> <li>19. Pele Negra (2)</li> <li>20. Pele parda (2)</li> <li>21. Pequena (10)</li> <li>22. Rosto fino (2)</li> <li>23. Rosto redondo (1)</li> <li>24. Roupas elegantes (2)</li> <li>25. Vestimenta pouco elegante (1)</li> <li>26. Voz fina (6)</li> <li>27. Voz fraca (4)</li> <li>28. Voz suave (1)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alguns cabelos grisalhos (1)</li> <li>2. Alta (3)</li> <li>3. Baixa (1)</li> <li>4. Bronzeada (1)</li> <li>5. Cabelos até o ombro (2)</li> <li>6. Cabelos cacheados (1)</li> <li>7. Cabelos castanhos (3)</li> <li>8. Cabelos crespos (1)</li> <li>9. Cabelos escuros e presos (1)</li> <li>10. Cabelos loiros (1)</li> <li>11. Cabelos longos (1)</li> <li>12. Cabelos pretos (2)</li> <li>13. Cabelos ruivos (1)</li> <li>14. Corpo robusto (1)</li> <li>15. Corpo violão (1)</li> <li>16. Cuidadosa com a aparência (1)</li> <li>17. Estatura mediana (3)</li> <li>18. Forte (1)</li> <li>19. Magra (3)</li> <li>20. Mãos calejadas do trabalho doméstico (1)</li> <li>21. Olhos castanhos (2)</li> <li>22. Olhos claros (2)</li> <li>23. Olhos verdes (3)</li> <li>24. Pele branca (6)</li> <li>25. Rosto redondo (1)</li> <li>26. Vestimenta simples (2)</li> <li>27. Voz potente (1)</li> </ol>
<b>Total de 28 adjetivos diferentes</b>	<b>Total de 27 adjetivos diferentes</b>
Elaboração: a autora.	

Ao observar nas fichas os adjetivos escolhidos para descrever fisicamente as mulheres do conto, é possível perceber uma preocupação um pouco maior com fatores que são questões contemporâneas, como por exemplo a magreza e a beleza. Ao descrever a Sra. Peters, treze fichas retornaram com o adjetivo *magra*, quatorze fichas descreveram de alguma forma os cabelos e seis descreveram a cor dos olhos. E uma das fichas ainda trouxe como descrição o fato de considerar que ela fosse linda. Já a Sra. Hale foi descrita com uma variedade um pouco maior de elementos, pois além dessa mesma preocupação, também apareceram características relacionadas à idade (*alguns cabelos grisalhos*) e ao trabalho (mãos calejadas do trabalho doméstico).

No entanto, seu corpo foi descrito com maior detalhe do que a Sra. Peters: além de *magra* apareceram também os descritores *corpo violão* e *corpo robusto*. Tanto a expressão *corpo violão* quanto *corpo robusto* foram escritas por meninos, o que pode indicar uma visão objetificada e/ou sexualizada do gênero feminino. Essa não é uma afirmação possível de ser feita, pois são dois descritores que apareceram isoladamente, mas se considerarmos o quanto adolescentes são bombardeados com a ideia de que mulheres precisam ter determinado corpo e aparência, é possível entender o porquê de tantos adjetivos relacionados à aparência em relação às personagens femininas enquanto a preocupação com a aparência das personagens masculinas é muito menor.

Outra característica importante está relacionada à cor da pele das personagens. A Sra. Hale foi descrita como branca quando a cor da pele foi mencionada. A Sra. Peters foi descrita como branca na mesma quantidade de fichas (seis fichas), entretanto uma diferença bastante grande em relação à cor da pele entre as duas personagens apareceu. A Sra. Peters foi descrita em duas fichas como negra, sendo as duas fichas escritas por meninas, e em outras duas fichas como parda, sendo as duas fichas escritas por meninos. Em uma das fichas na qual a Sra. Peters é descrita como tendo pele negra também aparece que ela teria *cabelos mal cuidados* e *roupas pouco elegantes*. Por que essas características aparecem ao lado de “*Pele negra*”? Por que ela é a única personagem que ganhou adjetivos de pele parda ou negra? Algumas justificativas para essas perguntas aparecem ao longo do debate.

Não foi necessário direcionar o debate para pensar raça, pois a aluna VIMeEDU9A9 trouxe para a discussão a sua percepção sobre Minnie Foster, a suspeita que não aparece no conto e é apenas mencionada nos diálogos do quarteto, sendo negra. Questionada do motivo que a levou a pensar nessa característica, afirmou que chegou a essa conclusão pela forma como ela agiu ao ser confrontada pelo Sr. Hale. Nessa fala é interessante perceber que a aluna não considerou que o relato de uma testemunha é sempre uma visão a partir de um ponto de vista e que o Sr. Hale, quando falava sobre a suspeita, o fazia a partir do seu ponto de vista e a partir das informações que ele tinha no momento. Ela considerou que a personagem seria negra pela forma como agiu. Solicitei que explicasse melhor e a aluna afirmou que: “ela parecia muito abalada, como se ela soubesse que seria incriminada, não importasse o que descobrissem”. O aluno JOMeALE9A9 acrescentou ainda que se ela fosse branca, talvez estivessem procurando pistas para inocentá-la, ao invés de incriminá-la.

Interessante essa observação, embora no conto a cor da pele das personagens não seja explicitada e sequer são dadas pistas sobre a questão. Foi importante trazer essa discussão para a aula, pois dela é possível pensar, entre outras, em duas vias de entendimento. A primeira delas

é a ideia de uma pluralidade de sujeitas e sujeitos que poderiam ser representados e inseridos nas narrativas e muitas vezes não os são. E a outra diz respeito à noção de sujeito universal. Diante dessa discussão trouxe uma pergunta para reflexão: “as mulheres que aparecem representadas no conto dão conta de todas as mulheres que existem ou existiram?” Nas duas turmas a resposta veio em coro: não.

Para fins de organização da discussão, foi necessário trazer a atenção novamente para as fichas de personagens, a fim de refletir sobre as escolhas das características psicológicas ou de personalidade das personagens femininas. No entanto, as questões levantadas serão retomadas mais adiante no texto.

**TABELA 4 - CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DAS PERSONAGENS FEMININAS**

Sra. Peters	Sra. Hale
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Assustada (1)</li> <li>2. Calma (1)</li> <li>3. Curiosa (1)</li> <li>4. Desafia regra (1)</li> <li>5. Empoderada (1)</li> <li>6. Encolhida (1)</li> <li>7. Esperta (1)</li> <li>8. Feminista (1)</li> <li>9. Frágil (1)</li> <li>10. Medo dos homens (1)</li> <li>11. Medrosa (3)</li> <li>12. Não desiste fácil (1)</li> <li>13. Não gostava da companhia de homens (1)</li> <li>14. Não tem voz ativa (1)</li> <li>15. Nervosa (3)</li> <li>16. Observadora (2)</li> <li>17. Olhava o lado das mulheres (1)</li> <li>18. Oprimida (1)</li> <li>19. Ousada (1)</li> <li>20. Pensava como uma mulher à frente de seu tempo (1)</li> <li>21. Persistente (1)</li> <li>22. Polida (1)</li> <li>23. Quieta (1)</li> <li>24. Sentia-se inferior aos homens (1)</li> <li>25. Simpática (1)</li> <li>26. Sonhadora (1)</li> <li>27. Submissa (2)</li> <li>28. Submissa ao marido (1)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Afrontosa (1)</li> <li>2. Atenta (1)</li> <li>3. Boa cozinheira (1)</li> <li>4. Boa dona de casa (1)</li> <li>5. Boa investigadora (1)</li> <li>6. Boa mãe (2)</li> <li>7. Brava (1)</li> <li>8. Centrada (1)</li> <li>9. Curiosa (6)</li> <li>10. Defendia as mulheres (2)</li> <li>11. Dependente (1)</li> <li>12. Desconfiada (1)</li> <li>13. Destemida (1)</li> <li>14. Detalhista (2)</li> <li>15. Esperta (1)</li> <li>16. Feminista (1)</li> <li>17. Feminista mesmo sem saber (2)</li> <li>18. Forte (2)</li> <li>19. Grossa se precisasse (1)</li> <li>20. Inovadora (1)</li> <li>21. Insegura de cruzar lugares desconhecidos (1)</li> <li>22. Inteligente (4)</li> <li>23. Jeito manso (1)</li> <li>24. Julga de acordo com os estereótipos (1)</li> <li>25. Justa (2)</li> <li>26. Não baixa a cabeça (1)</li> <li>27. Não baixava a cabeça para os homens (4)</li> </ol>

<p>29. Tem empatia (5)  30. Tem sororidade (1)  31. Tímida (3)  32. Tolerante com os absurdos dos homens (1)</p>	<p>28. Não era muito submissa (1)  29. Não era vulgar (1)  30. Não gostava de coisas inacabadas (5)  31. Não se distraía com coisas comuns (1)  32. Não tem espaço para opinar (1)  33. Observadora (3)  34. Olhava o lado das mulheres (1)  35. Oprimida (1)  36. Para se posicionar precisa falar como homem (1)  37. Perfeccionista (3)  38. Personalidade forte (1)  39. Prática (1)  40. Preocupada com a família (1)  41. Quieta (1)  42. Sabia argumentar mesmo sem perceber (1)  43. Se posiciona (1)  44. Simpática (1)  45. Tem empatia (2)  46. Temperamento forte (1)  47. Tem sororidade (1)  48. Tenta lutar por seus direitos (1)  49. Tinha bons argumentos apesar de não perceber (1)</p>
<p><b>Total de 32 adjetivos diferentes</b></p>	<p><b>Total de 49 adjetivos diferentes</b></p>
<p>Elaboração: a autora.</p>	

Novamente, a variedade de adjetivos utilizados para descrever a personalidade e os aspectos psicológicos das personagens foi maior se comparado com a lista de adjetivos utilizados para descrevê-las fisicamente. Para descrever a Sra. Peters foram utilizados 32 adjetivos e expressões, enquanto para descrever a Sra. Hale foram utilizados 49. A lista de características psicológicas, em comparação com a mesma lista para as personagens masculinas, é ainda mais extensa. O número de ocorrências únicas é expressivo, embora muitas escolhas façam parte de um mesmo grupo de características.

No caso da Sra. Peters, o conjunto de característica mais mencionado diz respeito à sua condição de submissão ao marido, ao mesmo tempo em que aparecem muitas ocorrências dizendo o contrário. Para expressar a primeira situação temos adjetivos e expressões como assustada, medrosa, submissa, sem voz ativa, tolerante com as falas dos homens. Para exemplificar a segunda situação temos as expressões empoderada, empática, persistente,



ousada, que pensa como uma mulher à frente de seu tempo, desafiadora, que tem sororidade. Essas expressões aparecem nas fichas e foram reforçadas nas discussões subsequentes. Existia muita dúvida a respeito da personalidade da personagem, causada pela forma como reagia às falas e ações de outras personagens. A própria personagem tinha dúvidas sobre como agir diante das declarações do marido e do Sr. Hale, das declarações em sentido oposto da Sra. Hale e, principalmente diante dos vestígios que observava na casa em que a história ocorreu.

A Sra. Hale foi a personagem mais descrita, tanto pelo número de vezes que apareceu nas fichas, quanto pela quantidade de palavras escolhidas para caracterizá-la. Apesar das muitas ocorrências únicas, alguns adjetivos apareceram em mais de uma ficha. Entre eles, os mais recorrentes foram: *curiosa*, *observadora*, *perfeccionista* e *inteligente*, bem como as expressões “*Não baixava a cabeça para homens*” e “*Não gostava de coisas inacabadas*”. Essa última expressão aparece logo no início do texto explicitando uma característica da personagem.

Mas o que seus olhos absorveram que a cozinha não podia ser deixada daquele jeito: a massa do pão pronta para ser misturada, metade da farinha peneirada e a outra metade, não.

**Ela detestava ver as coisas inacabadas** [grifo meu]; mas estava no meio da tarefa quando a equipe da cidade compareceu para buscar o sr. Hale, e então o xerife apareceu apressado para dizer que sua esposa gostaria que a sra. Hale fosse também — acrescentando, com um sorriso, que achava que ela devia estar ficando assustada e quisesse outra mulher junto. Então, Martha teve que deixar tudo como estava. (GLASPELL, 2018 n. p.)

Nesse mesmo trecho do conto aparece também uma das características que mais foi referenciada sobre a Sra. Peters: o Xerife achava que a esposa estava ficando assustada. Nesse sentido, é possível perceber que as alunas e os alunos conseguiram pensar as características das personagens a partir do enredo e da construção das personagens que Susan Glaspell criou ao longo do texto. Ainda sobre a Sra. Hale, além das características que definem sua atitude perante os acontecimentos, sua visão de mundo foi bastante especulada na hora de preencher a ficha da personagem e muitas delas retornaram com a ideia de que a personagem não baixava a cabeça para os homens, ou ainda, era uma feminista mesmo sem saber.

### 3.2.1.1 As descrições e estereótipos reverberam no debate

A consciência das ações das personagens serem ações que rompem com os padrões esperados de uma mulher do início do século passado trouxe um importante momento para o debate. Esse foi o momento que escolhi para fazer um dos questionamentos que considero mais importantes, pois a partir dele poderíamos historicizar os comportamentos que as alunas e

alunos consideram “normais” e os que consideram machistas. Além disso, compreender quais as mudanças e quais as permanências é possível identificar entre a história escrita em 1915 e a vida delas e deles em 2019, pouco mais de um século depois.

Escrevi a seguinte pergunta no quadro branco: “Vocês se imaginariam vivendo nessa época, sendo as pessoas que são hoje?” Tanto os meninos quanto as meninas responderam numa confusão de vozes sobrepostas e foi preciso intervir para que todas e todos pudessem falar e se fazer ouvidos. Todas as respostas foram negativas, no sentido de que todas e todos concordaram que não seria possível viver naquele período sendo as pessoas que são hoje. “Por quê?”, perguntei. “Por causa do machismo, sora!”, prontamente respondeu do fundo da sala o aluno SCMeGUI9B9. Ao que, sem hesitação, a aluna LIMeISA9A9 complementou com a afirmação de que tentaria ser professora para “tentar mudar a cabeça dos alunos” e a aluna LAMeKAU9A9 disse que lutaria muito e faria de “tudo para mudar a sociedade”. Muitos comentários no mesmo sentido vieram das meninas nas duas turmas, como “é tri importante falar disso sora, porque tem um monte de gente que ainda fala coisas machistas”, “tem gente que parece que ainda vive no passado” e “já passou da hora da sociedade deixar de ser machista”. Ao passo que nesse momento a maior parte dos meninos apenas ouviu.

No meio de uma profusão de comentários, surgiu a ideia de como as mudanças aconteceram, muitas nesse último século, de como as mulheres conquistaram direitos e possuem mais espaço de fala e ação, mudaram costumes e a maneira de ver o mundo. A aluna SIMeANA9A9 comentou que as mulheres mudaram mais que os homens nesse período. Instigada por essa afirmação feita na aula que ocorreu na turma da manhã, lancei essa mesma frase da aluna de volta para a turma (tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde), para os meninos refletirem. A resposta de muitos alunos trazia a reflexão de que os homens mudaram sim, mostrando um certo tom de desgosto pela afirmação da colega. Mesmo que a frase dita pela colega não negasse a existência de mudanças em relação aos homens, mas que elas não foram tão significativas quanto as que as mulheres vivenciaram. Quando chamei a atenção para esse detalhe, os meninos de ambas as turmas foram unânimes em dizer que existiram sim mudanças, embora não tenham sido muitas e nem tão visíveis quanto as que ocorreram com/para as mulheres.

No turno da tarde, quando repeti a pergunta “Se você é a pessoa que é hoje, você se imagina vivendo nessa época?”, o aluno OLMePED9B9 trouxe uma resposta muito interessante e que quebrou minha expectativa, pois eu esperava que uma menina respondesse: “O eu de hoje não conseguiria viver naquela época porque hoje tem mais liberdade, naquela época era tudo mais regrado e tinha censura”. Nesse momento foi possível inserir no debate uma questão que

me preocupava, a de que as mudanças e permanências não se deram apenas na existência e trajetória de mulheres enquanto sujeitas e sujeitos individuais ou coletivos, mas também em relação à existência dos homens. Na turma da manhã eu só pude trazer essa discussão nas aulas subsequentes, pois a discussão não deixou espaço para essa questão. Contudo, foi a partir dessa fala que pudemos juntos refletir sobre a noção de masculinidade e de como toda a discussão sobre sujeitas e sujeitos marginalizadas/os da história também deveria e tinha potencial para ser apropriada pelos meninos da sala se pensássemos a categoria homem e a masculinidade como categorias históricas, da mesma forma que estávamos historicizando a categoria mulheres.

Quando pensamos juntas e juntos a historicidade da masculinidade e do machismo, as turmas entraram em um consenso sobre a existência de muitas mudanças no período, mas que existe uma permanência até hoje, que é o machismo. A aluna MOMeIAR9B9 afirmou “o machismo é a maior permanência”. Pedi para que pensassem exemplos que pudessem corroborar com essa ideia. E um dos exemplos mais citados foi o da violência doméstica, desde falas que generalizam a questão, afirmando que esse ainda era um problema latente, mas sem dar muitos detalhes, até relatos de cunho mais pessoal. Para que a discussão pudesse retornar ao texto literário, pedi para que explicassem por que esse exemplo veio à tona, se existia uma contrapartida no texto que pudessem exemplificar. Instigadas, algumas meninas e meninos trouxeram a ideia de que a suspeita de cometer o crime no conto provavelmente sofria violência doméstica e esse foi o motivo pelo qual ela teria assassinado o marido.

Interessada no rumo que essa discussão tomava, pedi para que refletissem em duplas como essa afirmação poderia ser confirmada a partir das pistas que o texto nos dava, afinal o caso não foi solucionado no final, e isso foi o que mais frustrou as alunas e alunos, a falta de resolução: a suspeita cometeu ou não o crime? A aluna VIMeEDU9B9 trouxe a ideia de que o pássaro seria uma espécie de metáfora para a condição de Minnie Foster. De acordo com a aluna, a morte do pássaro foi algo marcante para a personagem e, por isso, teria decidido matar o próprio marido, uma espécie de grito de independência daquela relação abusiva. Cabe ressaltar que muitas palavras e expressões relacionadas ao feminismo, como sororidade, empatia, empoderamento e relacionamento abusivo, estavam presentes nos discursos das meninas das duas turmas, um reflexo do acesso às discussões e informações disponíveis na internet, em especial às redes sociais.

Outro ponto que emergiu durante o debate foi a existência de mulheres machistas. Alguns meninos pontuaram que o mundo de hoje e aquele de 1915 eram muito diferentes e que hoje existem mulheres machistas. Foi preciso intervir para que houvesse uma reflexão acerca do machismo enquanto uma questão que vai além de atitudes individuais. Instigados a refletir

sobre isso, algumas alunas e alunos compreenderam que atitudes machistas são reflexos de uma sociedade machista e que essa sociedade é resultado de um acúmulo de experiências ao longo do tempo. Afirmaram que as mudanças de comportamento, seja de homens ou mulheres, não acontecem de uma hora para outra.

A atividade de descrição das personagens do conto foi reveladora no sentido de trazer em poucas palavras algumas repetições de padrões de gênero, dentro de um sistema binário de divisão entre homens e mulheres. No entanto, também foi possível perceber que em algumas descrições aparecem adjetivos que buscavam a quebra de alguns desses padrões. Essas escolhas não são aleatórias ou por acaso, elas dizem respeito às percepções de como cada uma e cada um enxerga, mesmo que inconscientemente, os papéis de gênero desempenhados na sociedade, e para além da simples identificação de estereótipos de gênero ou da performance desses papéis, conseguem concordar ou criticar com essas performances de gênero ao longo da história.

### **3.2.2 Os relatos**

A segunda fonte para análise é resultado da atividade de escrita e reescrita de um relato biográfico, bem como o debate subsequente. Essa fonte foi produzida nas aulas finais da sequência didática e o debate ocorreu na última das aulas previstas e aplicadas. Esse encerramento da sequência didática teve como objetivo articular os conhecimentos construídos nas lições anteriores. A aula final foi dividida em dois momentos. No primeiro foi realizada a leitura de trechos dos relatos autobiográficos. Os relatos foram escritos na terceira aula da sequência didática e pretendiam responder à questão “Quais situações eu passo do momento em que acordo até o momento em que vou dormir em um dia de aula?” a fim de que as alunas e alunos pudessem relatar um pouco de suas experiências individuais e coletivas, deixando claro algumas situações que vivenciam especificamente por se identificarem como mulher ou como homem. Esse relato foi escrito em uma folha separada e a turma teve um tempo de 30 a 45 minutos para realizar a tarefa e entregá-la. Ao longo da terceira semana foram feitas correções no texto e na aula seguinte, a quarta, foram devolvidos para que pudessem ser reescritos e novamente entregues.

Para que essa dinâmica pudesse ser realizada, durante a semana anterior à aula final foram transcritos todos os relatos na sua versão final utilizando uma diagramação padrão, porém sem nenhuma alteração no texto, ou seja, não foram realizadas correções ortográficas ou de pontuação. Selecionei quinze trechos entre os relatos entregues por alunas e alunos que também entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os trechos selecionados foram

recortados e entregues sem nenhum tipo de identificação de autoria para a turma que estava previamente dividida em grupos. Nesses grupos elas e eles tiveram como primeira parte da tarefa tentar descobrir se o relato foi escrito por uma menina ou um menino da turma. Para isso foi solicitado que discutissem entre as pessoas do grupo e escrevessem uma justificativa para sua hipótese utilizando o texto como base. Para isso, precisaram procurar nos textos trechos que explicitem experiências negativas e positivas específicas da vivência das meninas e dos meninos.

Em seguida, cada grupo apresentou suas hipóteses indicando os trechos selecionados e suas justificativas. Após cada grupo apresentar o trecho que ficou responsável e compartilhar sua hipótese e sua justificativa, as turmas precisavam refletir e indicar se concordavam ou não com a decisão do grupo, justificando. O espaço para esse momento da aula foi, mais uma vez, o do debate. Com esse debate foi possível perceber como os estereótipos de gênero afetam a vivência de cada aluna e aluno, bem como discutir as possíveis causas e origens das violências sofridas diariamente por cada uma e cada um, buscando nos conhecimentos construídos ao longo da sequência didática uma perspectiva histórica para tal.

Como existe uma dificuldade em expor suas dores, mesmo que anonimamente, comecei trazendo um relato pessoal respondendo à mesma pergunta feita para as alunas e alunos. O motivo dessa breve revelação pessoal está relacionado com a concepção de bell hooks a respeito da educação enquanto prática da liberdade:

A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais, mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. Nas minhas aulas, não quero que meus alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia. Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. (hooks, 2017, p. 35)

Nesse sentido, tive a necessidade de correr o risco da exposição primeiro, porém, sempre tomando cuidado para não influenciar a narrativa das alunas, em especial. Assim, as alunas e alunos se sentiram mais confortáveis para narrar a sua experiência confessional e autobiográfica e tiveram liberdade para selecionar qualquer evento de suas vidas. Depois de escritos os relatos, muitas e muitos falaram da dificuldade de se expor mesmo sabendo que apenas eu, a professora, saberia quem tinha escrito o quê. A fala geral das turmas foi de que ouvir o meu relato, mesmo

que breve, realmente deixou a tarefa mais fácil, pois sabiam que não estavam sozinhas ou sozinhos com seus medos e anseios. Não apenas escrever uma narrativa autobiográfica é se expor, mas a tentativa de descobrir se determinada frase foi dita por um menino ou uma menina e argumentar seus motivos para tal decisão é uma forma de expor os seus medos, bem como os estereótipos que conhece e com os quais compartilha alguma afinidade ou crítica.

Quanto ao debate final, ele ficou, de maneira geral, bastante comprometido em ambas as turmas, pois nas últimas semanas de aula a frequência nas turmas da escola diminuíram e o clima de férias já estava estabelecido. No entanto, ainda foram bastante produtivos, no sentido de renderem boas discussões, apesar do número menor de alunas e alunos em aula. Nessa atividade final houve uma diferença significativa entre a participação de meninas e a de meninos. As meninas se mostraram mais interessadas e colaboraram mais com o debate, ao passo que os meninos tinham sua atenção voltada para o que estava ocorrendo no pátio da escola. Entretanto, alguns dos meninos trouxeram contribuições pontuais, principalmente fazendo questionamentos a respeito do que eles próprios chamaram de masculinidade tóxica. A participação dos meninos foi mais ativa na turma da tarde. Entretanto, a leitura dos trechos dos relatos e o debate geraram conflitos entre meninos e meninas das turmas. A tensão trouxe para as falas das alunas e alunos questões de gênero pulsantes na turma que contribuíram para o conflito, fazendo emergir tensões que estavam presentes nas relações há bastante tempo no 9ºB. Nesse sentido, foi necessária uma intervenção mais incisiva para pontuar questões de convivência pautadas pelo respeito.

A situação se tornou ainda mais difícil quando dois meninos da turma ironizaram e usaram palavras de baixo calão para se referir a uma das colegas que, na sua fala durante o debate, se declarou feminista. Precisei retirar dois alunos da sala pela falta de respeito com uma colega, bem como pelos ataques diretos e uso de ofensas. A colega preferiu se retirar da sala, solicitando de forma educada a sua saída para conversar no Serviço de Orientação Educacional (SOE) sobre o que acabara de ocorrer, alegando que a situação já estava insustentável, pois não teria sido a primeira vez que um conflito entre eles acontecia. Precisei contornar a situação com uma fala bastante incisiva sobre respeito, bem como fazer uso do espaço e da situação para explicar de forma simplificada os conceitos de feminismo, machismo e misoginia, pois existia confusão entre os termos por parte de algumas alunas e alguns alunos. Com essa situação, o debate nessa turma foi encerrado antes do tempo e a atividade ficou, aparentemente, prejudicada. Contudo, a própria resistência em participar dos debates finais e até mesmo as reações mais agressivas em alguns momentos das aulas ao longo das cinco semanas indicam

que as discussões, de um modo ou de outro, tocaram alunas e alunos, o que pode ser considerado uma consequência positiva da intervenção da professora e pesquisadora em sala de aula.

O que se percebe da análise dos relatos, bem como do comportamento e das falas observadas durante o debate em sala de aula, foi a recorrência de certos temas e de diferentes abordagens das alunas e dos alunos acerca deles. Os relatos puderam ser divididos, portanto, em três grandes temas: autoestima, assédio/violência e socialização. Da tentativa de identificar o gênero da autoria de cada trecho selecionado somada ao debate, emergiram subtemas que não foram divididos por categorias, por estarem interligados e aparecerem em mais de uma categoria. O primeiro tema identificado nos relatos diz respeito à autoestima. Nele se encontram narrativas que expõem problemas relacionados à autoaceitação e problemas em lidar com padrões de beleza inalcançáveis. Dos relatos e do debate subsequente emergiram subtemas tais quais o medo do julgamento de terceiros, diferenças entre homens e mulheres na relação com a beleza, ser ou sentir-se diferente e exclusão do que é considerado diferente. Sobre o medo do julgamento de terceiros, um dos trechos mais significativos traz a consciência da importância da autoestima para lidar com os problemas do mundo, tais quais ser aprovada num estágio, como foi o caso do aluno que escreveu o seguinte trecho: “Tinha uma fraqueza, por conta de ter timidez, tinha medo do que as pessoas pensavam sobre mim, medo de estarem me julgando, foi por isso que perdi oportunidades.” Dos trechos selecionados para leitura em aula, quatro deles foram colocados sob a categoria autoestima:

<b>TABELA 5 - AUTOESTIMA</b>	
<b>Trecho selecionado</b>	<b>Comentário do grupo</b>
“Não querer me olhar no espelho porque não me vejo nele, dói e dói muito, todos os dias.”	“Nós achamos que a frase pode ser tanto de uma menina quanto de um menino, pois a suposta pessoa diz que não se vê no espelho, e isso pode ser não se reconhecer como ela é de fato, ou seja, isso pode ter relação com autoaceitação.”
“[...] talvez o maior problema da sociedade é o tal “padrão”, onde a diferença é tratada como “estranho” ou fazendo com que não nos encontremos no próprio rosto/corpo.”	“Acredito que foi uma mulher que escreveu este trecho, pois as mulheres se importam mais com a beleza, e os homens nem tanto.”

<p>“[...] hoje em dia existem esses padrõezinhos que a sociedade impõe para ser bonita ou bonito porque acaba afetando até os meninos e se tu não tem um estilo de corpo parecido acaba sofrendo com julgamentos [...]”</p>	<p>“Nós achamos que esse trecho foi escrito por uma menina. E está falando dos padrões e tabus impostos pela sociedade. Esta menina está falando sobre como a sociedade em si faz separação das pessoas pelo que é considerado “beleza” aos olhos da maioria das pessoas.”</p>
<p>“Tinha uma fraqueza, por conta de ter timidez, tinha medo do que as pessoas pensavam sobre mim, medo de estarem me julgando, foi por isso que perdi oportunidades.”</p>	<p>Os integrantes do grupo que tinham que analisar esse trecho não entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, portanto suas considerações não serão utilizadas.</p>
<p>Elaboração: a autora.</p>	

Os relatos indicam dentro do tema autoestima dois comportamentos diferentes. O primeiro é o da crítica à existência de padrões e o segundo indica uma postura difusa, de medo e insegurança diante de seu corpo ou comportamento. Esses relatos e comentários dos grupos são reflexo do enraizamento profundo dos estereótipos de gênero na sociedade, na medida em que além de estabelecer papéis que estipulam formas de viver e de comportamento atribuídos a homens e mulheres desde muito cedo, até mesmo anteriores ao nascimento, também estipulam padrões físicos: existe um corpo certo para as mulheres. Mas não apenas para mulheres, apesar de um dos comentários ter levantado a questão de que a aparência é algo que importa mais às mulheres, o que por si só já é um estereótipo de gênero, os homens também possuem imposições acerca do próprio corpo. Porém, as duas turmas concordaram que o padrão de beleza é mais cobrado e reforçado nos meios de comunicação quando são direcionados às mulheres e por isso o sentimento de que são elas as que mais se preocupam com essa questão.

Quanto aos comentários levantados pelos grupos responsáveis por analisar cada um desses relatos, é possível perceber a existência de uma visão pautada por um estereótipo de gênero, quando um grupo formado por dois meninos e uma menina defende sua opinião usando a expressão “pois as mulheres se importam mais com a beleza, e os homens nem tanto”, demonstrando que mesmo após as cinco aulas da sequência didática ainda restaram resquícios de visões estereotipadas acerca do gênero feminino, bem como do gênero masculino. Outra observação importante a ser feita a respeito dessa visão estereotipada de gênero e dos padrões



de beleza que as alunas e alunos mencionam em seus relatos e falas, tem relação com o provável aspecto racista. Os estereótipos e padrões de beleza tanto para homens quanto para mulheres lidos a partir de uma visão branca que ditam como norma, como universal, uma beleza também branca, fato que pode ser observado em uma das fichas de personagens entregue por uma menina logo no início das aulas que compõem esta pesquisa, que descreve a Sra. Peters como negra e com o cabelo feio, por exemplo.

Outra dimensão presente nos comentários diz respeito à análise dos trechos recebidos a partir de uma visão crítica. Um dos comentários, realizado por um grupo composto por duas meninas e um menino, traz a ideia de autoaceitação, e pontua que esse é um problema que afeta tanto meninos quanto meninas e por isso não seria possível identificar por qual gênero teria sido escrito, demonstrando um entendimento sensível sobre a questão, mesmo que os estereótipos de gênero coloquem as meninas em um papel mais fragilizado em relação à autoestima, como o comentário anterior demonstrou. E o último comentário, realizado por um grupo composto por quatro meninas, deixa explícita a compreensão de que a existência de padrões é um problema conhecido e que eles afetam mais meninas e mulheres.

O segundo tema identificado diz respeito ao assédio ou violência que a aluna ou aluno relata em sua narrativa autobiográfica. Relatos que perpassam o abuso, a violência e o assédio foram comuns, infelizmente, e demonstram que a violência ainda é instrumento da dominação masculina. Essa foi a categoria com o maior número de relatos em números totais e entre aqueles entregues por alunas ou alunos que também entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A maior parte dos relatos que se enquadram nessa categoria foi escrito por meninas das turmas. No entanto um deles foi escrito por um menino e indica uma violência específica: “[...] em pleno século XXI sofro com o racismo.”<sup>29</sup>.

<b>TABELA 6 - ASSÉDIO/VIOLÊNCIA</b>	
<b>Trecho selecionado</b>	<b>Comentário do grupo</b>
“Depois daquele dia eu nunca mais senti vontade de sair só, muito menos vontade de usar aquele tipo de roupa.”	“Esse trecho foi escrito por uma mulher, porque homem nunca, ou quase nunca, vai ser julgado por uma roupa. E pelo que eu entendi,

<sup>29</sup> Diante dessa fala foi necessário abrir um espaço da aula para debater sobre o racismo a partir de uma abordagem interseccional, chamando a atenção mais uma vez para a importância de compreender gênero, raça, classe, sexualidade enquanto partes constituintes das sujeitas e sujeitos.

	ela foi assediada. Venhamos e convenhamos, quem é o maior público de assédio?”
“No trajeto da minha casa até a academia e vice-versa eu ouço buzinas, assovios, gritos, piadinhas e até mesmo homens parando carros ou lentamente abaixando o vidro e falar baboseiras, tem uns que até abanam.”	“Eu e a minha dupla temos a total certeza de que quem relatou essa frase é uma garota, por estar sofrendo assédio.”
“[...] me lembro só de ter o sentimento de julgamento, todos me olhando e xingando e eu tentando entender. Falaram que eu estava mentindo e que era coisa da minha cabeça.”	“Na nossa opinião, achamos que é uma menina pelo jeito frágil e sentimental de pensar.”
“Me surpreendi demais com as pessoas e seu preconceito, por me comparem com um “travesti” ou uma “puta” [...]”	Os integrantes do grupo que tinham que analisar esse trecho não entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, portanto suas considerações não serão utilizadas.
“[...] em pleno século XXI sofro com o racismo.”	Os integrantes do grupo que tinham que analisar esse trecho não entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, portanto suas considerações não serão utilizadas.
“Assim que parei, este homem me parou e disse a seguinte frase: “nossa, mas com esse sorriso merece até uma [rosa] de graça”. Fiquei totalmente sem reação [...] o homem segurou meu braço e me perguntou se eu já era comprometida. Fiquei em estado de choque [...]”	“Eu acho que é de uma mulher, pois estas coisas acontecem muito com elas, embora possa acontecer com homens, raramente acontece. É sempre com elas.”
“[...] durante o caminho recebo uns olhares, e às vezes até buzonavam ou diziam alguma	Os integrantes do grupo que tinham que analisar esse trecho não entregaram o Termo

coisa para mexer comigo. Com isso caminho mais rápido para chegar logo.”	de Consentimento Livre e Esclarecido, portanto suas considerações não serão utilizadas.
Elaboração: a autora.	

A percepção de violências cotidianas existe tanto entre meninas das duas turmas quanto entre os meninos. Porém, o tipo de violência é distinto, no caso do relato escrito por um menino negro da turma, a consciência da violência direcionada a ele tem relação com o racismo. Ao tentar responder quais situações acontecem com cada uma e cada um, fica nítido que as meninas possuem a percepção de que existem violências direcionadas de maneira mais explícita às meninas/mulheres, porém é preciso também considerar que situações ainda mais delicadas e de cunho criminoso como abuso e violência sexual não foram relatados em nenhum momento, portanto não há como saber se alguma aluna ou aluno passou por essa situação. E mesmo que a resposta fosse positiva, provavelmente não teria aparecido em nenhum relato pelo pouco tempo de relação entre professora e alunas/alunos, ou seja, ainda não existia uma relação de confiança firmemente estabelecida.

Os relatos enquadrados nessa categoria mesclam sentimentos como o de medo ou receio de andar nas ruas, bem como o sentimento de indignação perante as situações apresentadas. A violência que as meninas enfrentam no seu cotidiano aparecem descritas na forma de pequenos atos de amigos, colegas ou homens desconhecidos em situações diversas, tais quais o ato de caminhar na rua ou o ato de escolher uma roupa para sair de casa. É sabido que não existe um padrão de comportamento universal, da mesma forma como não existe um sujeito universal, portanto os comportamentos violentos são reflexos de valores apreendidos e repetidos social e culturalmente e, nesse sentido, a violência de gênero possui as suas causas no próprio homem, conforme aponta Bourdieu (2017). Essa noção fica explícita nos trechos selecionados, bem como nos comentários a respeito deles, nos quais a consciência de que esses comportamentos violentos, mesmo que simbolicamente, são associados aos homens. No debate, essa noção aparece ainda mais fortemente, inclusive com meninos apontando o quanto esses comportamentos são bem vistos entre eles e reforçados em falas e comportamentos da família, corroborando com Bourdieu (2017) quando ele afirma que a representação da dominação masculina surge na família, pois é nela que as primeiras noções de divisão de papéis de gênero são apresentadas e reforçadas, como por exemplo, as divisões de tarefas baseadas no gênero.

Entretanto, é preciso pensar no caráter estrutural dessa violência que é resultado do patriarcado e da colonialidade. Ou ainda daquilo que Segato (2016) nomeia como mandato de masculinidade, ou seja, ela define a prática de violências físicas e simbólicas contra as mulheres como uma das formas de homens se afirmarem perante outros homens e serem reconhecidos por seus pares dentro de um sistema patriarcal (SEGATO, 2016). Considerando o sistema patriarcal dentro de uma perspectiva decolonial, Lugones (2014) contribui para a compreensão da origem dessas violências quando afirma que as mulheres brancas não são vistas, dentro desse sistema, como complemento ou oposição aos homens, mas como uma espécie de inversão, um homem ao inverso, que possui uma utilidade reprodutiva, portanto inferior ao homem. Já as mulheres e outros corpos racializados (mulheres e homens indígenas e negros) são nada, são animalizados, não humanos. E por isso o acesso aos seus corpos se deu ao longo da história colonial (com uma máscara de missão civilizatória/civilizadora) de forma cruel e bárbara por meio de mecanismos de exploração do trabalho, da violação sexual dos corpos, controle sobre a reprodução e aterrorizando sistematicamente os povos e indivíduos não brancos. “Tornar os/as colonizados/as em seres humanos não era uma meta colonial” (LUGONES, 2014, p. 938). Sendo consideradas inferiores, mulheres brancas e mulheres de cor (ANZALDÚA, 2000) não são nada e não sendo nada podem ser violentadas e exploradas de todas as formas possíveis, como resultado do patriarcado que atuou ao longo da história e continua atuando nos dias de hoje (SEGATO, 2016).

Ao discutir sobre as violências cotidianas direcionadas às mulheres percebi que os ânimos ficaram um pouco alterados nas duas turmas e foi possível compreender que as relações criadas a partir desses comportamentos de gênero também são reproduzidas e ao mesmo tempo combatidas dentro do ambiente da sala de aula. O conflito entre alguns meninos e algumas meninas na turma 9ºB ficou evidente e a crítica das meninas em relação a esses comportamentos vindos de colegas com os quais elas convivem, na maioria dos casos, desde o início da vida escolar. Existe na turma uma divisão entre meninos e meninas relacionada às suas visões de mundo. As meninas, na sua maioria, afirmam-se enquanto feministas e trazem, nas suas falas e gestos, o desejo de sair desse ciclo de dominação masculina e um vocabulário bastante rico de termos feministas que são advindos do acesso à informação através de redes sociais e da cultura existente entre adolescentes de seguir influenciadores nas redes. Em contrapartida, os meninos se dividiram entre aqueles que compreendem as falas das colegas e, concordando ou não, respeitam o sentimento delas e aqueles que discordam. E, ao discordarem, posicionam-se de forma agressiva quando trazem seus argumentos. Geralmente os conflitos foram resolvidos com a possibilidade de poder falar e expressar suas ideias e opiniões. No entanto, alguns deles, ao

não se posicionarem ao longo dos debates passando a falsa impressão de desinteresse, chegaram no debate final com o desejo de trazer à tona questões mal resolvidas entre meninos e meninas desde antes do início da aula e até mesmo antes da minha chegada enquanto professora na escola.

Na categoria socialização, estão presentes quatro relatos e seus comentários. Essa categoria diz respeito às narrativas que abordam questões relacionadas às diferentes maneiras de vivenciar os papéis de gêneros construídos histórica e socialmente. Especificamente às experiências relacionadas ao que meninas e meninos podem ou não fazer por serem associadas ao gênero “oposto”. Aqui apareceram a prática de esportes, o videogame e as tarefas domésticas como ações generificadas e, de certa forma, impostas como certo ou errado, bem ou mal vistas, de acordo com o gênero.

<b>TABELA 7 - SOCIALIZAÇÃO</b>	
<b>Trecho selecionado</b>	<b>Comentário do grupo</b>
“Meu pai não deixava eu brincar [...] de jogar bola, pois ele sempre achou que futebol era jogo só para [...].”	“Acontece com meninas, pois o futebol é considerado por muitos um esporte masculino, assim o pai da moça não quer deixá-la brincar de jogar bola. Sendo assim um tremendo machista.”
“[Depois de realizar muitas tarefas de casa]. Como minha mãe está ocupada com outras atividades, eu vou ao mercado também.”	“Acho que é menina por causa das atividades de casa, mas não quero ser machista.”
“Gosto de jogar vôlei e futebol. Alguns jogos de videogame e celular também.”	“Não consegui chegar em nenhuma conclusão. Meninas jogam vôlei, meninos jogam. Meninas jogam futebol, meninos jogam. Meninas e meninos jogam videogame e mexem no celular.”
“Chego em casa, vou jogar <i>Free Fire</i> e fico lá até a hora de ir dormir.”	“São os homens, porque a maioria das pessoas que jogam <i>Free Fire</i> são os homens.”
Elaboração: a autora.	

Dos quatro relatos, dois foram escritos por meninos e dois foram escritos por meninas. Nos dois relatos escritos por meninos o ato de praticar esportes e jogar videogame foi descrito com naturalidade, enquanto no relato que menciona a prática de jogar futebol escrito por uma menina o esporte era uma forma de se posicionar diante de uma postura da família. O pai não considera o futebol algo adequado para meninas. E o comentário sobre esse trecho, feito por um grupo composto por duas alunas e dois alunos, demonstra uma postura crítica em relação a essa posição do pai da aluna que escreveu o relato. Durante o debate, todas as alunas e alunos concordaram com o comentário, afirmando que não veem a prática de esportes como algo exclusivo de meninos ou de meninas, que todas as meninas podem praticar o esporte que quiserem. No entanto, quando o assunto passou a ser os jogos de videogame, as posições começaram a ficar divididas. Ideias como “existem jogos de mulher e jogos de homem”, “meninas não gostam de jogos com violência” ou ainda “jogar videogame é coisa de guri, porque são os que mais jogam, mas se as gurias quiserem, podem jogar também” foram apresentadas e posteriormente criticadas pelas alunas das turmas.

A noção de que temas como violência, guerra, estratégia, tecnologia ou ainda jogos que dependem de exercícios lógicos fazem parte de um suposto universo masculino ainda é muito presente nos discursos dos meninos das duas turmas. Com a leitura do comentário do grupo, no qual participaram cinco meninos, ficou claro que essas falas ainda reverberam entre eles. Algumas meninas das turmas contestaram tanto o trecho do relato quanto o comentário do grupo afirmando que também gostavam de jogar o jogo mencionado e nem por isso elas eram menos mulheres. O burburinho de opiniões diversas emergiu rapidamente, foi difícil contornar a situação e retomar o debate. As opiniões muito diversas e a resistência em conceder diante da possibilidade de que meninas e meninos poderiam, além de jogar, escolher o jogo independente do gênero. Essa postura permaneceu mesmo depois de todas as discussões feitas anteriormente, demonstrando o quanto alguns âmbitos da socialização de meninos e meninas ainda são searas mais delicadas e difíceis de ressignificar entre elas e eles.

E, por fim, um outro relato que gerou controvérsias foi o relato de um aluno acerca da realização das tarefas de casa. O grupo que discutiu e precisou identificar se o trecho teria sido escrito por um menino ou uma menina afirmou que se tratava de uma menina, justamente por abordar a execução de tarefas domésticas. E encerrou o comentário com “mas não quero ser machista”. O grupo era composto por dois meninos e três meninas e identificaram um papel social historicamente atribuído às mulheres, mas ao fazer isso sentiram necessidade de pontuar que isso não significava que eram machistas. Ao serem convidadas e convidados a explicar o porquê da ressalva no comentário do grupo, explicaram que viam a ação narrada como algo

comumente feito por mulheres, embora não concordassem com isso. Isto é, sabiam que a probabilidade de ser um relato de uma menina era maior que a de ser de um menino. Quando revelado que quem escreveu foi um menino, os grupos ficaram desconcertados e curiosos para saber qual colega teria escrito. Afirmei mais uma vez que os relatos eram anônimos e somente o gênero da autoria seria revelado.

Nesse momento do debate o aluno MAMeLUC9B9 trouxe um argumento muito interessante ao dar sua opinião acerca do assunto e justificou utilizando algo relacionado ao seu relato. Primeiro ele apresentou o que ele considera que é esperado de um homem, afirmando que, ao longo do tempo, os homens não poderiam demonstrar emoções e nem se sensibilizarem, deveriam ser fortes, não poderiam chorar, nem ajudar em casa, não poderiam gostar de poesia, isso tudo é considerado “coisa de veado”, disse o aluno. E em seguida afirmou: “Já passou da hora de isso mudar, sora. Não tem jeito certo de ser homem e nem jeito certo de ser mulher”. Ele afirmou que sempre teve medo de expor essas ideias, porque seria julgado pela sociedade por ser um homem que age assim. No momento em que ele se expôs de forma sensível foi possível perceber algumas risadas vindas do fundo da sala, inclusive de meninos que eram amigos do aluno. Ele não se intimidou e continuou: “Desde que a gente começou a estudar sobre isso vi que eu não preciso ter vergonha de gostar de algumas dessas coisas e que eu também posso gostar daquilo que todo mundo pensa que é coisa de homem”. Depois ainda questionou o porquê de “isso ser assim” usando como exemplo o seu próprio relato, revelando que era ele quem ajudava nas tarefas de casa e não sentia vergonha disso. Um grande grupo de alunas e alunos bateu palmas para o colega, descontraindo o clima da aula.

Com as colocações de cada uma e de cada um sobre os relatos e as formas como as posições acerca dos temas debatidos foram sendo apresentadas ao longo do debate e de todas as aulas anteriores da sequência didática, foi importante fazer um encerramento do debate retomando os aprendizados acumulados ao longo das aulas a partir das questões: 1) Que mudanças ocorreram nos últimos 100 anos acerca da presença das mulheres em espaços públicos e privados? 2) E no âmbito da intelectualidade (enquanto autoras de suas próprias narrativas, sejam elas literárias ou históricas)? 3) Como usar o conhecimento que construímos para valorizar a presença, os saberes e os poderes das mulheres nas narrativas históricas? 4) E no conto que deu início a toda a discussão? A partir dessas questões norteadoras o debate foi encerrado com a proposição de trazer uma dimensão histórica para as vivências pessoais expostas com os relatos, articulando com todas as discussões, leituras e tarefas realizadas anteriormente.

Nas duas turmas o debate encerrou com a conclusão de que todas as situações apresentadas através dos relatos, das dúvidas e colocações acerca da atribuição dos gêneros à autoria das narrativas autobiográficas, assim como os adjetivos e expressões escolhidas para caracterizar as personagens do conto de Susan Glaspell são resultados de um processo histórico, que as relações entre os gêneros obedecem a dinâmicas socialmente construídas e impostas que se modificam ou tendem a permanecer ao longo do tempo de acordo com fatores culturais, sociais, políticos, etc. O encerramento do debate tanto na turma 9ºA quanto na turma 9ºB foi muito animado e carregado de emoção por parte de alguns alunos e principalmente de algumas alunas, pois fizeram questão de trazer falas de agradecimento. Muitas alunas disseram que a única vez que as mulheres foram protagonistas das aulas de história foi agora, no final do ano em que iam se formar. Já alguns meninos disseram que foi muito bom ver “uma coisa diferente da que estavam acostumados” ou “entender que a história é muito mais do que eles imaginavam”.

Considero que, apesar de todos os tropeços e de não ter conseguido finalizar a aplicação da sequência didática, as aulas e os resultados delas foram bastante exitosos do ponto de vista pedagógico, pois as alunas e alunos compreenderam a necessidade de historicizar os comportamentos e as relações de gênero, bem como a necessidade de se posicionar criticamente em relação a isso. Outro êxito foi a problematização da noção de sujeito universal, bem como construção, a partir dos debates acerca da história das mulheres do enredo do conto escolhido como disparador desses debates, do conceito de perspectiva na história, ou seja, a ideia de que uma história pode ser narrada a partir de diferentes pontos de vista e isso modifica o impacto da narrativa. A percepção de que muitas histórias aprendidas nas aulas seriam um pouco ou muito diferentes se fosse levada em conta a perspectiva de outros personagens e, principalmente, se lhes fosse dada a possibilidade de contar a própria história.

### **3.3 Resultados: construindo conceitos**

As cinco aulas planejadas na sequência didática não saíram como o esperado e muitas dificuldades ocorreram ao longo do caminho. Depois de encerrada a última aula sem conseguir aplicar todas as tarefas pensadas, ficou claro que a sequência precisaria ser repensada no caso de ser utilizada em outro momento. Algumas das questões iniciais não puderam ser respondidas com as fontes produzidas, seja pela inadequação do planejamento e da tarefa, seja pelo retorno das alunas e alunos, ou ainda pelo tempo que acabou sendo maior do que o esperado para cada atividade e, principalmente, para os debates. Existia uma emergência da fala, uma necessidade



de falar e se fazer ouvir e, nesse sentido os debates foram muito proveitosos na medida em que sentiram nesse espaço um acolhimento para expor suas ideias e opiniões. Entretanto, por quererem se expressar o tempo se tornou uma espécie de inimigo. O tempo das aulas não foi suficiente para dar conta dos debates e as tarefas e outras atividades de escuta ou de fala iam sendo adiadas para a aula seguinte, fazendo com que chegássemos na última semana de aula sem tempo para dar conta de todas as coisas necessárias para o encerramento. Era de se esperar que considerasse isso um ponto negativo, mas, pelo contrário, considero que mesmo com o tempo escasso os avanços foram perceptíveis e foi possível trazer a problematização e a construção de dois conceitos que considero fundamentais na leitura da história.

Por intermédio das participações ativas nos debates que ocorreram ao longo das cinco aulas, foi possível observar que o uso de uma narrativa literária como disparador das atividades e discussões potencializou o estudo da história, contribuindo para aprendizagens significativas, pois, através das personagens do conto, ocorreu uma conexão entre as vivências de cada aluna e aluno com as experiências narradas e descritas pela autora. As alunas e os alunos tiveram a experiência de concretizar, “mesmo que ‘virtualmente’ (ou seja, na distância e ao tempo a que se remetem as obras [...]) os modos de ser da realidade natural e humana expressos nas paisagens descritas, nas observações relatadas e nas percepções de mundo oferecidas [pela autora]” (ORTEGA; GOOSSENS; SANTOS, 2009, p. 10), aproximando, por meio da leitura, as realidades distintas no tempo e espaço, que, entretanto, podem ser comparadas e ressignificadas.

Nesse sentido, o trabalho com a narrativa literária possibilitou a aproximação por meio da leitura, de dois problemas: a dificuldade que mulheres tiveram em relação à escrita da história (ou do texto literário) ao longo do tempo, bem como a invisibilidade das mulheres na história, ou ainda a marginalização das mulheres enquanto sujeitas e sujeitos que protagonizam narrativas históricas (ou literárias). Ao discutir as personagens femininas no conto e realizar a leitura de trechos do texto *A invisibilidade*, de Michelle Perrot (2017a), foi possível construir coletivamente a ideia de que existem uma pluralidade de sujeitas e sujeitos que foram sistematicamente marginalizados e que suas histórias podem e devem ser resgatadas e contadas. Mediante a leitura do texto literário foi percebido pelas alunas e alunos que entre essas sujeitas e sujeitos as mulheres na sua pluralidade também possuem história e se constituem em uma categoria que se pretende universal. Sendo assim, a inserção da história das mulheres na aula de história da educação básica se faz necessária na medida em que esse campo de pesquisa

com suas compilações de dados sobre as mulheres no passado, com suas afirmações de que as periodizações tradicionais não funcionavam quando as mulheres eram levadas em conta, com sua evidência de que as mulheres influenciavam os acontecimentos e tomavam parte na vida pública, com sua insistência de que a vida privada tinha uma dimensão pública - implicava a negação de que o sujeito da história constituía-se numa figura universal. (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 286)

E, a partir da desconstrução da noção de sujeito universal, aproxima as alunas e alunos de outras sujeitas e sujeitos, criando condições mais amplas de compreensão do passado e de desenvolvimento de um pensamento histórico. Ao serem confrontadas e confrontados com questionamentos a respeito da presença ou ausência das mulheres nas narrativas históricas as quais tiveram contato até hoje, a resposta foi unânime em dizer que todas as histórias que viram nas aulas tinham, na maioria das vezes, um protagonista cujo sujeito era masculino. Na turma 9ºA surgiu ainda a ideia de que a história – como se ela fosse uma entidade sem autoria, que existe por ela mesma – era “contada como se tivesse” um sujeito ou protagonista neutro, ou seja, na tentativa de universalizar as sujeitas e sujeitos da história, aglutinando-o em classes ou estamentos, para usar os exemplos trazidos em aula: “na Idade Média tem clero, servos e nobres, mas quem são esses? Só tem homem ou tem mulher também?” ou ainda “quando fala a burguesia parece que tá falando de todo mundo, mas tá falando só de homem, porque não tinha mulher dona de fábrica naquela época!”. Assim, demonstrou-se através da participação nos debates que já existia um incômodo com a existência desse sujeito universal, mesmo que ainda não fosse possível nomeá-lo como tal.

Retornando ao texto literário sempre, a fim de conduzir as discussões em aula, foi possível notar a construção de noções importantes acerca da história, tais como a noção de que ao longo do tempo, em especial no período que engloba os 100 anos entre a publicação de *Julgada Por Seus Pares* e o ano letivo em que foi realizada a leitura do conto, ocorreram muitas mudanças na forma como as mulheres são vistas e representadas nas histórias. Assim como mudanças sociais que propiciaram novas formas de ser e agir. Assim como compreenderam que também houve permanências no que concerne às mulheres hoje em relação há um século. Entretanto, uma das conclusões a que as alunas e alunos chegaram que mais impactou foi a percepção de que homens também se beneficiaram do avanço e das conquistas dos movimentos de mulheres ao longo do tempo.

Essa percepção fica evidente, por exemplo, quando o aluno SAMeMUR9B9 pontua “os homens também viveram mudanças, hoje em dia já não é mais tão feio homem chorar, tem homem de brinco e cabelo comprido e se eu quiser, posso trabalhar de decorador”. É claro que nesse momento a turma soltou uma gargalhada, pois ainda existe estranhamento se pensarmos

nas masculinidades que foram sendo desconstruídas ao longo desse século. Todavia, mesmo com os estranhamentos ou percepções que ainda carecem de maior elaboração, a noção de que nesses últimos 100 anos a condição das mulheres e a dos homens foram perpassadas por permanências e rupturas demonstra um pensamento histórico condizente com o que se espera de uma aluna ou de um aluno no final do Ensino Fundamental e que colabora para a compreensão de conceitos e noções mais elaborados, tais quais a noção de sujeito universal e de perspectiva.

### **3.3.1 Sujeito universal**

A descrição das personagens e o debate subsequente proporcionaram construir e problematizar com as alunas e os alunos o conceito de sujeito universal. Ao questionar se as mulheres do conto representam todas as mulheres que existem e se, da mesma forma, os homens do conto representariam todos os homens que existem, a noção de que ao falarmos homens ou mulheres, estamos fazendo uma generalização começou a ser entendida. Em ambas as turmas, quando trouxe essa discussão em forma de questionamento, a resposta foi um uníssono não. O ponto de partida para pensar e problematizar a ideia de sujeito universal estava cimentado. As mulheres do conto não representam a totalidade das mulheres no mundo. Os homens do conto não representam a totalidade dos homens no mundo. As personagens representam algumas mulheres e alguns homens. E se não há uma representação possível que englobe todas as mulheres do mundo, e uma que englobe todos os homens do mundo, o que seria então um sujeito universal? Pode-se dizer, portanto, que a ideia de um sujeito universal é um problema. E esse problema não é exclusivo das narrativas ficcionais como a apresentada no conto, embora escrita a partir de um caso real.

A partir do estabelecimento de que não existe uma representação universal possível, fez-se necessário trazer como alternativa a ideia de recorte. Recortes raciais, de classe, de gênero, identidade, sexualidade e orientação sexual são importantes para entender o ponto de partida para a compreensão de uma narrativa, seja histórica ou ficcional. Problematizar questões que em um primeiro momento podem parecer insignificantes, como a escolha do vocabulário para se referir a determinadas sujeitas e sujeitos, faz-se imprescindível para marcar a existência dessas sujeitas e sujeitos que foram marginalizadas e marginalizados no decorrer de muitos séculos, suas vozes caladas, suas existências apagadas.

O sujeito universal é uma questão bastante problemática nas narrativas históricas (e nas narrativas literárias):

a disciplina História é certamente a que mais tardiamente apropriou-se dessa categoria, assim como da própria inclusão de 'mulher' ou de 'mulheres' como categoria analítica na pesquisa histórica. A trajetória, costumeiramente 'cautelosa', dessa disciplina, e o domínio do campo por determinadas perspectivas de abordagem, retardaram significativamente o avanço das discussões. Grande parte desse retardo se deveu ao caráter universal atribuído ao sujeito da história, representado pela categoria 'homem'. Acreditava-se que, ao falar dos homens, as mulheres estariam sendo, igualmente, contempladas, o que não correspondia à realidade. Mas, também, não eram todos os homens que estavam representados nesse termo: via de regra, era o homem branco ocidental. (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 284)

O homem branco (europeu ou europeizado, cristão) é o personagem que mais foi retratado e o que mais foi pensado, analisado e estudado, sem ser visto em termos de gênero e raça, um sujeito descorporificado, sem subjetividades e identidade próprias. Dessa forma, estudá-los era sinônimo de estudar a humanidade como um todo, sendo assim, acabou tornando um modelo a ser seguido pelos demais, bem como o foco das atenções ao refletir sobre quais experiências se desejavam e se importavam contar/narrar. E um grande número de outras sujeitas e sujeitos acabou sendo excluído das narrativas, ficando à margem delas. Apenas “os outros” e suas identidades eram localizados enquanto minorias, como os diferentes e, portanto, seus saberes e suas experiências não eram considerados universais. Esses “outros” possuem um corpo e um ponto de vista, o que eram/são vistos como fatores desqualificadores dos saberes por eles produzidos (HARAWAY, 1995). Suas experiências foram consideradas casos singulares ou peculiares, aquilo que pouco ou quase nada interessa para a tentativa de compreensão do todo, o exótico, o excêntrico ou ainda aquilo sobre o qual não se deseja falar. De acordo com Haraway (1995, p. 22) o conhecimento que se pretende não localizável e sem corporificação não é capaz de prestar contas do que postula, ao contrário do conhecimento que fala de um lugar e possui compromisso com sua corporificação.

A própria existência de um sujeito universal diz respeito à tentativa de atribuir aos sujeitos uma homogeneidade, ou, em outras palavras, unidade. Na impossibilidade de reunir sujeitas e sujeitos tão plurais, de existências e trajetórias tão distintas, sob um único signo, a unidade acaba por excluir. A sua pretensa universalidade esconde o diferente e, por outro lado, esconde também a sua própria especificidade (MARIANO, 2005, p. 483). O sujeito universal é branco, ocidental, da classe dominante e é também masculino, estabelecido a partir das hierarquias de poder historicamente construídas. E é ele quem define quem pode e quem não pode produzir conhecimento ou fazer parte de seu seletivo grupo, estabelecendo quem e como o “outro” é diferente.

O conhecimento do ponto de vista do não marcado é realmente fantástico, distorcido e, portanto, irracional. A única posição a partir da qual a objetividade não tem a possibilidade de ser posta em prática e honrada é a do ponto de vista do senhor, do Homem, do deus único, cujo Olho produz, apropria e ordena toda a diferença. (HARAWAY, 1995, p. 27)

De acordo com Mariano (2005), mesmo quando foi problematizado pelos teóricos marxistas, suas críticas foram a partir da ideia classe social, ou seja, considerando que o sujeito universal era burguês e dividiu os sujeitos em diferentes classes sociais, ainda assim existe uma universalização no interior de cada classe. E esse sujeito fragmentado em classes continuava sendo masculino. Fez-se necessário apontar as especificidades desse pretense sujeito universal para que fosse possível descentrar, desconstruir para compreender que suas particularidades além de se projetar enquanto universais, também pretendem universalizar as características desse sujeito, a fim de se tornar a norma. Tornando-se a norma, é também opressora e invisibiliza, marginaliza, torna excêntrico quem não atende/performa a norma (BUTLER, 1998; HUTCHEON, 1988; MARIANO, 2005; SCOTT, 1995).

A pós-modernidade traz como uma de suas principais características a problematização dos discursos oficiais, em um movimento que intencionava desestabilizar as narrativas consolidadas. Essa mobilização no sentido de fragmentar os discursos e pensar as identidades foi emergente principalmente após o advento da psicanálise e dos escritos de Freud e do existencialismo na filosofia, que recobrem o ser humano com incertezas. A partir dessas incertezas, como colocar tantas certezas no discurso histórico? Sendo construído pelo ser humano, é carregado de subjetividades. Se a historiadora e o historiador devem se ater apenas aos fatos, como enunciou Aristóteles (2017), não poderia existir espaço para subjetividades. Foi com a fragmentação do indivíduo, do sujeito, que se começa a perceber que os discursos históricos foram construídos a partir de uma perspectiva única, do homem branco europeu, cisgênero, heteronormativo e rico. A história era, em suma, uma perspectiva europeia sobre as coisas e eventos que narra. A partir dessa percepção as muitas vozes silenciadas, que foram postas à margem, excêntricas (HUTCHEON, 1988), começam a ser ouvidas e elas nem sempre são consonantes.

Entretanto, descentralizar e desconstruir o sujeito universal para reconhecer a existência de outras sujeitas e sujeitos implica também na criação de outras categorias. Se, ao criar e utilizar essas categorias corrigindo as especificidades relativas ao gênero e as identidades, usar como ponto de partida o pressuposto de que existe uma unidade dentro dela, sem considerar a pluralidade de intersecções culturais, sociais e políticas na sua construção, incorre-se novamente no erro universalizantes tornando-a também normativa e excludente. “Mulheres

negras, índias, mestiças, pobres, trabalhadoras, muitas delas feministas, reivindicaram uma 'diferença' - dentro da diferença. Ou seja, a categoria 'mulher', que constituía uma identidade diferenciada da de 'homem', não era suficiente para explicá-las." (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 287). Assim, por exemplo, a categoria mulheres, se não consideradas as muitas intersecções, marcará o desconhecimento das muitas dimensões possíveis e atuará no sentido de manter alguns privilégios, como os de raça e classe. Essa compreensão só foi possível devido as contribuições recíprocas entre o movimento feminista e as pesquisas acerca da história das mulheres, processo no qual os

historiadores sociais, por exemplo, supuseram as 'mulheres' como uma categoria homogênea; eram pessoas biologicamente femininas que se moviam em papéis e contextos diferentes, mas cuja essência não se alterava. Essa leitura contribuiu para o discurso da identidade coletiva, que favoreceu o movimento das mulheres na década de 1970. Firmou-se o antagonismo 'homem versus mulher' como um foco central na política e na história, que favoreceu uma mobilização política importante e disseminada. Já no final da década, porém, tensões instauraram-se, quer no interior da disciplina, quer no movimento político. Essas tensões teriam se combinado para questionar a viabilidade da categoria 'mulheres' e para introduzir a 'diferença' como um problema a ser analisado. Inúmeras foram as contradições que se manifestaram, demonstrando a impossibilidade de se pensar uma identidade comum. A fragmentação de uma ideia universal de 'mulheres' por classe, raça, etnia, geração e sexualidade associava-se a diferenças políticas sérias no seio do movimento feminista. Assim, de uma postura inicial em que se acreditava na possível identidade única entre as mulheres, passou-se a outra, em que se firmou a certeza na existência de múltiplas identidades. (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 287–288)

Nesse sentido, quando as alunas e alunos foram questionadas/os se as personagens femininas do conto englobam a totalidade das mulheres do mundo, o objetivo era identificar se elas e eles possuíam a compreensão dessa pluralidade de identidades e em que medida elas e eles conseguiam externalizar essa compreensão. Outrossim, identificar a existência de múltiplas vivências tanto femininas quanto masculinas não implica necessariamente em compreender os padrões de comportamento que surgem a partir do estabelecimento de uma determinada identidade enquanto norma. O exercício de descrever ou caracterizar as personagens colaborou para identificar alguns papéis sociais historicamente estabelecidos e para problematizar a noção de sujeito universal, bem como redimensionar a categorias mulheres e a categoria homens, atribuindo as duas o caráter interseccional a fim de subvertê-las, no sentido de buscar relatar e interpretar de forma mais abrangente e radical as condições dos diferentes sujeitas e sujeitos. Portanto, desconstruir o sujeito universal implica também em desconstruir a sujeita mulher e pensar em uma pluralidade de identidades.

Foi interessante perceber a constatação das alunas e alunos de que não adiante desconstruir a ideia de sujeito universal e construir a de uma mulher universal, pois existem

muitas maneiras de ser e existir. A atividade foi bem sucedida nesse sentido, pois ficou evidente nas duas turmas que as alunas e alunos conseguiram depreender tanto a ideia do que é sujeito universal, bem como compreender a necessidade de desconstruir esse conceito. Ademais, identificaram padrões de comportamentos estabelecidos socialmente e que, assim como as categorias homem e mulher, possuem historicidade. Ao observar esses padrões e como eles aparecem no texto literário, foi possível depreender as noções preestabelecidas a respeito desses padrões, seja no sentido de reforçar como também no sentido de subverter e criticá-los.

O mais surpreendente foi perceber que, apesar de as meninas da turma terem uma participação mais ativa no debate, os meninos acompanharam o debate de forma ativa e trouxeram contribuições valiosas, enxergando que esse tema não diz respeito apenas às meninas, apesar de trazer à tona um debate que se inicia com a problematização da exclusão persistente das mulheres na e da história. Ao final dessa etapa da sequência didática, as alunas e os alunos estavam cientes da existência de sujeitas e sujeitos marginalizadas/os que não foram ou ainda não são incluídos nas narrativas históricas e nem tiveram espaço para escrever a própria história.

### **3.3.2 Diferentes perspectivas**

Ao longo das cinco aulas planejadas da sequência didática e daquilo que foi possível aplicar no final do ano letivo de 2019 com as duas turmas de 9.º ano, foi observado o processo de construção de uma noção importante para compreensão do passado e da escrita da história. A saber, a noção de perspectiva ou ponto de vista. Ou seja, a partir da análise coletiva do conto, que teve início com a caracterização das personagens nas fichas solicitadas ainda na segunda aula e seguiu ao longo das aulas com a retomada de aspectos da narrativa considerados relevantes em diversos momentos até a última aula posta em prática, foi possível estabelecer entre as turmas a noção de que não existe uma verdade única, uma única versão possível da história. Tendo em vista que não há como “contradizer, nos dias de hoje, a ideia de que toda afirmação histórica está associada a um determinado ponto de vista” (KOSELLECK, 2006, p. 161), existiu uma mobilização para realizar o debate a partir de questões que permitissem a percepção dessa noção.

Com o estabelecimento de características para cada uma das personagens do conto, atuando na separação das personagens em dois grupos de afinidades compostos, por um lado, por duas mulheres e, por outro, por dois homens, ocorreu uma espécie de identificação da função de cada sujeita e sujeito para o desenrolar da história. Também ocorreu a identificação

dos diferentes papéis (estabelecidos social e historicamente) que se fizeram presentes na narrativa. Ao realizar o exercício de compreensão do enredo, estabelecendo quem e como são cada uma das personagens e qual a função de cada uma delas para a história, foi possível discutir em aula as ações dessas personagens e quais consequências essas ações tiveram para o desfecho da narrativa. A partir disso foi possível compreender que a narrativa apresenta dois pontos de vista distintos que foram construídos a partir daquilo que cada uma das personagens conseguia ver e, ainda mais importante, daquilo que estavam dispostos a enxergar.

A estrutura do conto facilitou a dinâmica que levou a essa compreensão. Tendo em vista que a história trata da investigação de um crime na qual um detetive e uma testemunha estão buscando pistas para decifrar o enigma: a suspeita cometeu ou não o crime? Acompanhando a investigação, as esposas das personagens masculinas, de forma paralela, adentram no jogo investigativo. E a partir daí começam também a identificar pistas que possam levar a um esclarecimento que consideram ainda mais importante: se a suspeita cometeu o crime, por que o fez? Com a leitura do conto e da discussão subsequente, criou-se de forma espontânea uma correspondência entre o trabalho da historiadora e do historiador e o de uma ou um detetive. As intervenções das alunas e alunos nos debates ocorreram no sentido de comparar as pistas encontradas ou ignoradas pelas personagens com as fontes utilizadas na pesquisa histórica.

Com essa comparação em mente, e com as personagens caracterizadas, passamos para a análise mais detalhada de alguns elementos do conto enquanto narrativa. Nas duas turmas as alunas foram as primeiras a mencionar a diferença entre o espaço da casa ocupado por cada dupla de personagens. Elas mencionaram que as duas mulheres enxergavam na cozinha pistas para compreender o que teria acontecido na noite anterior, a noite do crime, que os homens não conseguiam ver. E, além disso, que esses pequenos vestígios eram imperceptíveis por se tratar de um conjunto de elementos relacionados à vida cotidiana, ao espaço doméstico. Seriam pistas pequenas demais para serem “úteis em uma investigação de assassinato”.

O que o detetive buscava não eram pistas do âmbito privado, coisas diminutas, que consideravam de pouco valor ou insignificantes no contexto da investigação. Mas, de acordo com algumas alunas, eles não viam essas pistas da mesma forma que as duas mulheres por considerarem o espaço doméstico algo de menor valor. Ensimismados na ideia de desvendar um crime não enxergavam na casa aquilo que mais poderia fornecer informações a respeito dele porque era um espaço de mulher. A ideia que surgiu dessa discussão, após a leitura do texto de Michelle Perrot (2017a), é a de que a cozinha representa um lugar privado e pertencente às mulheres e que poderia representar o espaço que as mulheres tinham na sociedade e na história, e também o espaço que elas tiveram na escrita da história.



A aluna VIMeEDU9B9 foi a primeira a se manifestar afirmando que o conto mostra diferentes pontos de vista sobre um mesmo acontecimento, sobre a mesma situação. Ao serem questionados sobre o que significa existir diferentes pontos de vista sobre algo as respostas giraram em torno da ideia de que “cada pessoa vai ver as coisas a partir daquilo que ela já sabe, do que ela viu” ou ainda “cada um tem um jeito de entender as coisas” e “as pessoas entendem do seu jeito”. Nesse sentido, existiu a apropriação e compreensão da ideia de que a história é resultado de um trabalho de identificação das fontes; contudo, esse trabalho está além da própria fonte histórica. A figura da historiadora e do historiador são fundamentais, pois o conhecimento histórico só pode surgir a partir da interpretação dessas fontes.

Uma fonte pode existir previamente ao início da investigação ou ser descoberta por ela. Mas ela também pode não existir mais. Assim, o historiador vê-se na necessidade de arriscar proposições. Mas o que impede o historiador de se assegurar da história do presente ou do passado por meio, unicamente, da interpretação de fontes não é apenas sua escassez (ou, no caso da história moderna, o excesso de oferta). Toda fonte ou, mais precisamente, todo vestígio que se transforma em fonte por meio de nossas interrogações nos remete a uma história que é sempre algo mais ou algo menos que o próprio vestígio, e sempre algo diferente dele. Uma história nunca é idêntica à fonte que dela dá testemunho. Se assim fosse, toda fonte que jorra cristalina seria já a própria história que se busca conhecer. (KOSELLECK, 2006, p. 186)

É a partir da crítica à fonte que se inicia a construção do conhecimento histórico. E, nesse sentido, as alunas e alunos encontraram na dupla de personagens femininas duas posturas diferentes diante das fontes que se apresentavam. Diferentes critérios de seleção: as mulheres observaram objetos íntimos e o ambiente doméstico, os homens procuravam grandes pistas que desvendassem o mistério rapidamente. Diferentes maneiras de abordar as pistas encontradas. Diferentes perguntas direcionadas àquilo que percebiam na cena do crime.

Uma fonte não pode nos dizer nada daquilo que cabe a nós dizer. No entanto, ela nos impede de fazer afirmações que não poderíamos fazer. [...] Elas nos proibem de arriscar ou de admitir interpretações as quais, sob a perspectiva da investigação de fontes, podem ser consideradas simplesmente falsas ou inadmissíveis. Datas e cifras erradas, falsas justificativas, análises de consciência equivocadas: tudo isso pode ser descoberto por meio da crítica de fontes. As fontes nos impedem de cometer erros, mas não nos revelam o que devemos dizer. [...] Aquilo que faz da história, história não poderá jamais ser deduzido a partir das fontes. Para que estas finalmente falem, faz-se necessária uma teoria da história possível. Assim, partidatismo e objetividade delimitam-se de uma nova maneira no âmbito da tensão entre a construção do pensamento teórico sobre história e a crítica de fontes. (KOSELLECK, 2006, p. 186)

Ao final das discussões as elas e eles conseguiram elaborar a ideia de que diferentes sujeitas e sujeitos possuem diferentes objetivos e na diferença pensam de formas diferentes a respeito de um mesmo evento ou processo. E, portanto, a historiadora ou historiador não estão

nulos, apagados ou inexistentes na pesquisa histórica. Desde o final do século XVIII, as ideias de imparcialidade, neutralidade e verdade absoluta já são questionadas e a noção de perspectiva, seja temporal ou geográfica, começa a fazer parte das discussões a respeito da história (KOSELLECK, 2006). Insistir em uma história imparcial que anula a autoria e apaga identidades instituindo um sujeito universal como personagem na aula de história da Educação Básica assemelha-se com um procedimento superado já há alguns séculos.

Compreender a noção de ponto de vista ou perspectiva na construção do conhecimento histórico diz respeito também à compreensão de que a história é uma narrativa que possui autoria. Ou seja, quem escreve é tão importante quanto o que se escreve. Nesse sentido, as alunas e alunos das duas turmas de 9.º ano encerraram o seu ciclo no Ensino Fundamental reconhecendo a importância de resgatar diferentes personagens na história, bem como a importância de valorizar a escrita de uma pluralidade de sujeitas e sujeitos. Valorizar a história que sujeitas e sujeitos não brancos, não heteronormativos, não binários, não ocidentais, povos originários, entre tantos outros têm para contar.

## Considerações Finais

Ao iniciar o presente trabalho, pretendia analisar minha própria prática pedagógica a fim de compreender se, e como, ela estaria reproduzindo ou reforçando padrões e estereótipos de gênero historicamente hegemônicos, embora eu sempre tivesse uma prática guiada por minhas inquietações e engajamentos enquanto sujeita feminino e feminista no mundo. Não seria estranho, portanto, que o combustível que deu origem ao questionamento central desta pesquisa tenha surgido dentro da sala de aula. A pergunta que dá título a este trabalho foi feita por uma – agora – ex aluna e se tornou um dessorço constante. Onde estavam as mulheres nas narrativas históricas que eu estava trabalhando em sala de aula? Onde estavam as mulheres? Por que elas eram invisíveis?

Com o objetivo de responder essa aluna, ao iniciar a pesquisa pretendia compreender como a inclusão das mulheres – enquanto sujeitas e sujeitos plurais, marginalizados e invisibilizados – nas narrativas históricas e no ensino de história, reconhecendo os discursos e as práticas que nomearam ou silenciaram as mulheres nesses processos impactaria na minha prática pedagógica. Além disso, também pretendia examinar os impactos que o trabalho com narrativas literárias escritas por mulheres e sobre mulheres causa na visão de história das alunas e alunos problematizando a invisibilidade nas narrativas históricas tradicionais e, nesse sentido, também utilizar a literatura na aula de história para que possam desenvolver a habilidade de voltar-se para o passado, compreender o “outro” em “outro tempo”, sem perder o presente de vista.

Para conseguir responder a essas questões, foi necessário voltar-me de forma ainda mais profunda para a prática que desenvolvia em sala de aula, ou seja, elaborar uma atividade na qual eu pudesse me debruçar e buscar as respostas para essas inquietações. Nesse sentido considerei necessário desenvolver uma sequência didática por meio da qual poderia analisar como as alunas e alunos responderiam às provocações a respeito dessas questões. Para tanto, escolhi um conto que fosse uma espécie de disparador para as discussões. Depois de muita dificuldade para encontrar uma narrativa que pudesse ser utilizada para este fim, encontrei o conto *Julgada Por Seus Pares*, da escritora estadunidense Susan Glaspell. A partir desse conto foram elaboradas atividades de debate e produção escrita individual com duas turmas de nono ano, por meio das quais pude investigar de que maneira a introdução do estudo de sujeitas e sujeitos marginalizadas/os nas aulas de história impacta na compreensão dessas e desses jovens das relações de gênero presentes tanto no conto quanto na compreensão do passado e de suas

próprias vidas, mobilizando, portanto, a categoria gênero como suporte para o aprendizado histórico.

Na tentativa de tirar as mulheres de uma condição de invisibilidade (PERROT, 2017a) nas minhas aulas, busquei, inserida dentro de uma perspectiva feminista de história que pretende não apenas fazer uma correção histórica acerca dessa ausência, compreender e provocar a reflexão acerca das relações entre sujeitas e sujeitos de forma crítica que produzem saberes que são generificados (SCOTT, 1994). Nesse sentido, as aulas planejadas como parte da sequência didática possuíam como objetivo pedagógico exercitar a sensibilização de alunas e alunos para sujeitas e sujeitos invisibilizadas/os nas narrativas históricas tradicionais a partir da leitura de textos literários. E ainda refletir sobre a visibilidade e a invisibilidade de determinadas sujeitas e sujeitos na história, observando de maneira especial a presença/ausência das mulheres nas narrativas históricas tradicionais. Desse modo, a escolha de uma narrativa literária trouxe mais uma possibilidade de reflexão sobre o passado, na medida em que narrativa literária e a narrativa histórica são construídas em um determinado contexto histórico, e a própria relação entre a literatura e a história possui uma historicidade própria.

Ao longo dos séculos o diálogo entre essas narrativas mudou constantemente. Houve momentos em que essa relação foi até repudiada pelos historiadores. No entanto, atualmente as duas caminham – em muitos casos – lado a lado, emprestando intencionalidades uma para a outra e, de certa forma, complementando-se. Desde o início do Iluminismo, especialmente a partir do início do século XIX, com a institucionalização da história como disciplina, o discurso histórico foi integrado a uma norma científica e consolidou-se a narrativa de como o “homem” e a sociedade deveriam ser narrados (FEBVRE, 1989). A história passou a ser considerada uma ciência, portanto, eram necessárias evidências para provar o que era dito, resultando em discursos cheios de certezas. A história passou a ser definida por ela mesma e pelos materiais a ela relacionados (LIMA, L. C., 2006). As evidências baseadas nos achados dos historiadores tinham como obrigação confirmar a narrativa. Isto é, as fontes utilizadas incluíam documentos escritos de caráter politicamente oficial, e nesse caso revelavam a autoridade e autenticidade dos discursos.

Essa visão ecoou por muito tempo e apenas começou a ser repensada a partir das mudanças trazidas pela *Escola dos Annales* (FEBVRE, 1989) e em especial a partir da segunda metade do século XX, com a chamada Nova História. As historiadoras e os historiadores não se concentram mais em rastrear a sequência cronológica dos acontecimentos políticos de um determinado país ou região, mas passaram a ampliar as possibilidades de estudo do passado. A história tornou-se um estudo mais complexo da experiência humana, tentando compreender

criticamente outros processos que não apenas os fatos políticos, primeiro incluindo aspectos sociais e econômicos e, posteriormente, aspectos culturais e subjetivos. E por essa nova tendência no campo da história o documento deixou de ser entendido como um enunciado de fatos, mas passou a ser visto como um monumento, ou seja, ele está situado em um contexto específico e tem significado e propósitos próprios (FERREIRA, 2012). Entre as várias fontes, temas, questões e objetos que a Nova História explora, a literatura ganhou um novo espaço enquanto possibilidade para compreensão do passado. Sempre com o cuidado de manter a narrativa literária enquanto objeto autônomo, visto como algo que existe independente da pesquisa histórica, cuidando também para que a voz que emana da obra não seja abafada pela voz da historiadora ou historiador que está realizando a operação de interpretá-la em sua pesquisa (STAROBINSKI, 1995).

Com essa reaproximação também ressurgiu e ganhou novos contornos uma interrogação existente desde a Antiguidade Ocidental: há diferença entre história e literatura? Ao longo dos séculos a literatura foi vista majoritariamente como sinônimo de ficção. E a história como sinônimo de verdade. Portanto, a querela estaria, na realidade, entre ficção e verdade. Na segunda metade do século XX, a ideia de que a produção histórica é também, fundamentalmente, uma narrativa ganhou espaço na historiografia. As duas seriam, nesse caso, apenas diferentes formas de representar o passado e/ou a passagem do tempo, pois as categorias fundamentais da narração estão presentes da mesma forma tanto na literatura quanto na história: temporalidade, causalidade e personagens. A narrativa é considerada parte fundamental da história assim como é da literatura (CHARTIER, 2002; RICŒUR, 1997). Entretanto, a partir desse debate surgiu um questionamento acerca do que, então, separa a literatura da história. Hayden White (1994) afirmou que as narrativas históricas são ficções, porquanto possuem elementos “descobertos” na mesma medida em que possuem elementos “inventados”.

Apesar de gerar uma grande polêmica, a afirmação de White traz contribuições importantes para o debate. A historiografia tradicional, que se pretendia cheia de certezas em seus discursos oficiais dá espaço a uma operação na qual a historiadora e o historiador transformam um aglomerado de episódios em algo compreensível, aferindo uma interpretação dentre as tantas possíveis, ordenando-os de acordo com as suas escolhas subjetivas a fim de lhes dar sentido. O que ocorre é, de acordo com White (1994), uma operação literária. A narrativa histórica não é uma mera cópia dos acontecimentos, mas um conjunto de símbolos que direcionam a sua interpretação. Ela é um simulacro que realiza uma intervenção entre os acontecimentos que relata e as estruturas do enredo conhecidas de antemão – e que são parte da cultura – dando sentido às coisas no mundo.

Contudo, é preciso considerar as especificidades da operação historiográfica. Ela possui como prerrogativa a busca pela verdade (LIMA, L. C., 2006), pois ela é um estudo cientificamente conduzido (FEBVRE, 1989). O diálogo entre literatura e história mostra, sobretudo, que não existe uma única verdade sobre o passado, pelo contrário, existem diferentes verdades concebidas a partir de discursos distintos, elaborados por sujeitas e sujeitos distintas. Muitas sujeitas e sujeitos tiveram suas vozes silenciadas ao longo da história e apenas com a compreensão de que não há uma única verdade, ou melhor, uma única narrativa possível, é que se passou a questionar os discursos considerados oficiais e dar espaço para que sujeitas e sujeitos antes à margem pudessem também se fazer ouvir. Dessa maneira, esse importante debate para a historiografia é também um excelente ponto de partida para pensar as aulas de história na educação básica.

O jogo de forças entre os discursos históricos e literários pode ser utilizado a favor das professoras e dos professores na aula de história, porque a história também está inserida no campo de possibilidades de aprendizagem a partir da leitura do texto literário. Considerando o uso da literatura nas aulas de história é possível refletir sobre temas e conceitos ao mesmo tempo em que o repertório cultural das alunas e alunos se expande. Ao usar criações artísticas na sala de aula, privilegia-se o desenvolvimento de uma conexão de caráter afetivo com as personagens e uma relação mais sensível com os eventos e experiências de outras sujeitas e sujeitos (BARBOSA, 2016). A prática da leitura aciona uma operação imaginativa que leva a um posicionamento no mundo (que ocorre dentro e fora do texto) e o desenvolvimento da alteridade. Conforme aponta Bittencourt (2009), a literatura enquanto forma de acessar o passado nas aulas de história é um investimento tanto afetivo quanto intelectual no processo de ensino aprendizagem de cada aluna e cada aluno.

Ao escolher um texto literário que possuísse características que permitissem incentivar o debate acerca da invisibilidade das mulheres na história, também foi possível pensar na ausência delas na escrita da história. As mulheres estavam ausentes tanto como personagens quanto como autoras das narrativas sobre o passado. Um conto escrito por uma mulher se fez necessário, dentro de uma perspectiva que pretende valorizar a escrita de mulheres para falar sobre as mulheres e os diferentes pontos de vista sobre os eventos do passado e do presente que se descortinam quando pensamos em uma história com menos certezas e mais plural. Nesse sentido, o conto *Julgada Por Seus Pares* se mostrou muito pertinente. Susan Glaspell foi uma importante escritora e dramaturga na primeira metade do século XX. Como muitas mulheres que escreviam, sua vida e obra ficaram esquecidas por muitos anos até serem resgatadas a partir

da década de 1980 com a crítica feminista que surge nas universidades graças às conquistas do movimento feminista ao longo do século XX.

Foi também graças a essas conquistas que muitas mulheres puderam adentrar as universidades, escrever e contar suas histórias de forma mais consistente. Mulheres ocidentais puderam deixar de ser a exceção de seu tempo e região, ou deixaram de precisar se arriscar sobremaneira ou se esconder atrás de um pseudônimo a fim de ter sua obra artística e intelectual valorizada (SMITH, 2003; WOOLF, 2014). Ao utilizar a história de Susan Glaspell foi possível idealizar o ensino de história das mulheres no Ensino Fundamental fundamentado na desconstrução da ideia de sujeito universal, que nada mais é do que o sujeito masculino, branco e ocidental que monopolizou as narrativas e a escrita da história ao longo de séculos, excluindo e marginalizando sujeitas e sujeitos diversas com o objetivo de dominá-las e explorá-las. Foi, portanto, essencial refletir acerca da “ausência” das mulheres na literatura, bem como a “ausência” das mulheres que escrevem. Muito embora elas não estivessem completamente ausentes, pois se trata de uma presença ausente que traz mulheres autoras enquanto exceção à regra. Elas teriam, em ampla medida, uma vida conturbada, tendo em vista que não se conformaram com o seu lugar na sociedade. Lugar esse que foi preconcebido e sustentado por meio de diversos mecanismos políticos, econômicos, religiosos, culturais e sociais. Posicionar-se e buscar lugares diferentes daqueles previamente concebidos para as mulheres exigia uma audácia quase misteriosa para confrontar esses obstáculos minuciosamente elaborados para conservar as mulheres silenciosas e subservientes.

O monopólio da escrita literária e da escrita da história ficou nas mãos de homens intelectualizados que dominaram também os espaços de saber. Esse pequeno grupo defendeu ferrenhamente esses espaços, restringindo o acesso e, conseqüentemente, mulheres e outros grupos marginalizados eram ou proibidos ou desencorajados – financeiramente ou moralmente – a frequentar esses espaços. Para isso utilizaram de diversos mecanismos políticos, econômicos, culturais e justificaram em uma miríade de publicações alegando que mulheres não poderiam, não deveriam ou não tinham condições de escrever ou produzir tanto literatura quanto história (SMITH, 2003; WOOLF, 2014). As mulheres eram lidas como indivíduos de segunda classe e suas experiências ignoradas, portanto seus relatos e reflexões eram considerados algo sem importância (DUARTE, C. L., 1997). Entretanto, mesmo com a tentativa sistemática de excluí-las do cânone, ainda existiram mulheres que escreveram, que relataram sobre suas vidas e a vida de outras. Mas no campo da história foi um pouco diferente.

As mulheres foram escoraçadas das universidades, suas tentativas de escrever história eram menosprezadas, o método científico da história foi empregado para garantir a exclusão de

histórias que não importavam. E se às mulheres a vida pública era quase impossível e a vida privada não importava, mulheres historiadoras foram relegadas à condição de amadoras (SMITH, 2003). Constantemente acusadas de fazer má história por terem sua escrita marcada pelo gênero, prática mal vista por uma disciplina que se pretendia científica, sem espaço para subjetividades, na busca por uma verdade universal. Cabe ressaltar que a pretensa busca pela verdade universal também é marcada por subjetividades: essa é a verdade de um grupo muito pequeno de homens brancos ocidentais.

A falta de interesse na vida das mulheres, nos seus registros muitas vezes efêmeros e escassos, a exclusão dos espaços intelectualizados, o monopólio da escrita e da intelectualidade, segregaram as mulheres e ofereceram a elas – a um grupo restrito, é verdade – uma formação menos prestigiada. Ao mesmo tempo que existiam inúmeras personagens femininas fortes na literatura desde antiguidade, pouco se conta acerca das mulheres individualmente ou enquanto grupo na maior parte dos livros de história escritos antes da segunda metade do século XX (SMITH, 2003; WOOLF, 2014). Às mulheres uma vida inteira não registrada fez ecoar uma presença ausente nos relatos históricos até pouco tempo atrás. Mudanças só ocorreram quando, já no século XX, as universidades deixaram de ser espaços dominados por homens. A história das mulheres passou a ser contada e cada vez mais mulheres passaram a escrever e contar histórias graças às mudanças ocasionadas pelos diversos processos revolucionários espalhados pelo mundo que traziam como uma das suas demandas a existência de maior participação política de outros grupos sociais que não apenas a elite branca.

Para dar conta da complexidade desse debate, além das atividades elaboradas com a sequência didática me vali da etnografia escolar (SEFFNER, 2011b) sob uma perspectiva feminista (CARVALHO, 1999, 2016). O uso da etnografia foi uma opção metodológica, uma vez que entendo que ela possibilita descobrir em episódios do dia a dia na escola sinais que permitam analisar os significados que as alunas e os alunos conferem aos assuntos abordados nas aulas. Esses sinais são observados na sua forma mais espontânea, nas falas, gestos e comportamentos. Observar atentamente o ambiente escolar, as práticas escolares e a rotina das alunas e dos alunos foi fundamental para escolher quais as turmas aplicaria a sequência didática e para observar e ouvir vozes que estão, muitas vezes, abafadas pelos muitos barulhos gerados dentro da escola e das salas de aulas. O uso da etnografia se deu através da adoção de um caderno de campo que me acompanhou durante todo o processo da pesquisa para observar a escola, as e os docentes, e os momentos de aula. O processo interpretativo se deu também em conjunto com as produções escritas das alunas e alunos foi de fundamental importância, pois conferiu novas chaves de interpretações para a análise da escrita delas e deles.



Além de permitir observar duas questões a respeito das dinâmicas entre as e os adolescentes: a resistência apresentada com a leitura escolarizada (CECCANTINI, 2016) e a emergência de um espaço de fala e escuta. A leitura oferecida pela escola é frequentemente vista pelas alunas e alunos como algo que não se conecta com a sua realidade e, portanto, é recebida com certo grau de resistência por boa parte delas e deles. No que diz respeito ao espaço dos debates, mesmo com todos os problemas enfrentados durante a aplicação da sequência didática (tais como o tempo escasso, a rotina escolar que muitas vezes atropela as aulas, os eventos que ocorrem, os conflitos, saídas para banheiro, planejamento que não deu certo etc.), mostrou-se o momento mais proveitoso para as alunas e alunos na medida em que sentiram nesse espaço um acolhimento para expor suas ideias e opiniões. O tempo das aulas não foi suficiente para dar conta dos debates e as tarefas e outras atividades de escuta ou de fala iam sendo adiadas para a aula seguinte, fazendo com que chegássemos na última semana de aula sem tempo para dar conta de todas as coisas necessárias para o encerramento. Era de se esperar que considerasse isso um ponto negativo, mas, pelo contrário, considero que, mesmo com o tempo escasso, os avanços foram perceptíveis e foi possível trazer a problematização e a construção de dois conceitos que considero fundamentais na leitura da história.

As discussões trouxeram empolgação e ao sentirem que existia alguém ali que genuinamente queria ouvir as opiniões, ideias e críticas fez com a participação ocorresse espontaneamente na maior parte do tempo. O mesmo, porém, não pode ser dito sobre a realização das tarefas escritas. O pouco retorno demonstra certo desinteresse em se expressar através da escrita, em oposição à expressão oral. Mediante as discussões a respeito do enredo e das personagens do conto, foi possível notar que as alunas e alunos compreenderam que as mulheres na sua pluralidade também possuem história. Outro ponto importante foi a construção de uma visão de mulheres que não se constitui em uma categoria que se pretende universal, em oposição à noção de sujeito universal que surgiu nos debates após a leitura e análise do conto que implicava na negação de que a sujeita e o sujeito da história se constituíam numa figura universal e as narrativas históricas devem resgatar histórias cada vez mais plurais. Ao desconstruir essa noção, aproximam-se de outras sujeitas e sujeitos, produzindo condições mais extensas de entendimento acerca do passado e de outras sociedades, bem como de desenvolvimento de um pensamento histórico.

Ao serem confrontadas e confrontadas com questionamentos a respeito da presença ou ausência das mulheres nas narrativas históricas as quais tiveram contato até hoje, a resposta foi unânime em dizer que todas as histórias que viram nas aulas tinham, na maioria das vezes, um protagonista cujo sujeito era masculino. Ademais, as fichas de personagens elaboradas pelas

alunas e alunos permitiram perceber como estereótipos de gêneros estão enraizados e como existe dentre as meninas da faixa etária das alunas uma visão bastante crítica a respeito de alguns desses estereótipos. Mas foi uma grata surpresa perceber que entre os meninos das turmas também existiram falas e posicionamentos no sentido de problematizar estereótipos relacionados tanto às mulheres quanto aos homens. Quanto aos relatos, foi possível perceber que ainda são muito caros ao cotidiano das alunas e alunos alguns temas que foram categorizados em três grandes grupos: autoestima, assédio/violência e socialização. Esses temas são reflexo de comportamentos que são reproduzidos, criticados ou mencionados em cada um dos relatos entregues pelas alunas e alunos e perpassam estereótipos de gêneros que circulam entre as e os jovens quando foi solicitado para que cada grupo tentasse adivinhar se aquela situação relatada teria sido vivenciada por uma colega ou por um colega. Ao tentar atribuir o gênero da autoria desses relatos ou ao descrever as personagens do conto de Susan Glaspell, as escolhas das alunas e alunos são resultadas de vivências sociais que, por sua vez, fazem parte de uma dinâmica das relações entre os gêneros. Elas obedecem a dinâmicas construídas e impostas pela sociedade e podem ou não sofrer mudanças ao longo do tempo de acordo com inúmeros fatores culturais, sociais, políticos, etc. Isto é, possuem historicidade.

Uma maior participação das meninas nas aulas já era esperada, tendo em vista que o tema já era latente nas perguntas de aproximação que trouxeram para a sala de aula assim que comecei a lecionar na escola. Contudo, era uma preocupação que a aula não parecesse feita para elas. Afinal de contas, assim como a narrativa histórica foi monopolizada pelo homem branco cristão heteronormativo ocidental, a sala de aula também segue esse padrão. Inclusive o comportamento de meninas e meninos é monitorado e cobrado de formas diferentes na rotina escolar. Embora as meninas se sintam cada vez mais empoderadas para falar nas aulas e nas duas turmas nas quais apliquei a sequência didática exista uma grande participação de grande parte das meninas nos debates, os meninos ainda são aqueles que mais falam e mais se sentem seguros para emitir opiniões ou até mesmo para fazer graça.

Quando falamos de estereótipos de gêneros, falamos principalmente de questões que interferem diretamente na autoestima, na ambição e nas expectativas das meninas. Portanto, faz-se necessário erradicar os estereótipos da convivência das e dos adolescentes, bem como com os comportamentos a eles associados. A escola possui um papel fundamental nesse processo. Um primeiro passo para suplantarmos os estereótipos a partir da prática escolar, talvez, seja o de inserir nas aulas referências femininas nas diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, essa pesquisa foi exitosa, pois trouxe referências bibliográficas cuja autoria é feminina, um conto de autoria feminina com protagonistas femininas e o debate acerca da história das

mulheres, com o propósito de problematizar a ausência de mulheres e outras sujeitas e sujeitos marginalizadas/os nas narrativas que comumente são apresentadas às alunas e aos alunos da educação básica.

Quanto aos resultados práticos desta pesquisa, eles serão visíveis a longo prazo, pois os conceitos e conteúdos trabalhados ainda vão reverberar ao longo da vida das alunas e alunos. Não há como mensurar seus efeitos em um período tão curto de tempo, ou pensar que eles estão ou serão finalizados ou resolvidos em apenas cinco semanas de aula. É uma construção, um processo, que se iniciou com uma semente plantada tanto na professora pesquisadora quanto nas alunas e alunos desde a elaboração da sequência didática, até sua aplicação. E todas as discussões ainda podem ser trabalhadas e repensadas ao longo do restante da vida escolar de cada uma e cada um, bem como cada discussão e elemento trazido ainda vão refletir em aspectos da vida cotidiana, podendo ou não alterar comportamentos, além de atuar na erradicação de visões estereotipadas acerca dos gêneros.

Quando proferiu as palestras que deram origem ao livro *Um teto todo seu*, Virgínia Woolf desejou que dali 100 anos as mulheres tivessem um teto para si e uma renda que as permitiriam viver da escrita, experimentar e se dedicar a uma tarefa sem interrupções, assim como boa parte dos homens (brancos) até então só precisavam fechar uma porta e teriam todo o tempo do mundo disponível para escrever sua obra-prima, porque do lado de fora teria uma mulher para cuidar do restante. O desejo de Virgínia ainda não é uma realidade para a maior parte das mulheres, mesmo 100 anos depois, mas estamos muito mais perto do que jamais estivemos. Vivemos em um período em que ousar contar histórias plurais, defender a diversidade e resistir sendo quem se é, é classificado de “ideologia de gênero”. Dar aulas sobre mulheres, a partir de uma perspectiva feminista de história e de pesquisar a partir de uma perspectiva teórica e metodológica também feministas, se revelou assustador. O medo de não ser autorizada a pesquisar, de ser rechaçada pelas turmas, de ser acusada de doutrinadora pelos pais me fez companhia durante os primeiros dias quando cheguei na escola. Felizmente esse medo se desintegrou quando comecei a perceber o entusiasmo na participação das meninas e dos meninos que pouco me conheciam, o desejo de falar, de saber, de ouvir da maioria delas e deles foi meu combustível em tempos tão sombrios que exala um cheiro cada vez mais forte de farda e coturno velhos e ultrapassados.

Encerro a escrita deste trabalho ciente de que falhei. Eu falhei em muitos aspectos da minha prática pedagógica e de pesquisa. E assim como cometi erros, deixei de perceber muitas nuances e elementos que poderiam ser valiosos para responder meus objetivos iniciais. Porém, maior do que os erros foram os aprendizados. Se a pesquisa foi sobre, para e por todas as minhas

alunas e todos os meus alunos, os que já passaram e os que virão, considero que o maior resultado da pesquisa foi plantar lindas sementes nas vidas delas e deles e, principalmente, adubar a minha pequena e sempre sedenta muda de resistência. A pesquisa não ocorreu apenas no sentido de observar e analisar minha prática docente. Ela foi, na realidade, transformadora. Aprendi que errar faz parte do processo de aprendizagem e inclusive nos erros e nas dificuldades é possível encontrar caminhos de crescimento, que cada encontro na sala de aula é mágico e revolucionário, que minha prática pedagógica é resistente e de resistência e capaz de micro revoluções internas e externas, que o desassossego é potente e as inquietas, desajustadas, esquisitonas e transviadas também podem e devem contar histórias.

Agora, na reta final dessa etapa da vida docente e, por que não, de pesquisadora, compreendo que quando eu penso “eu fiz só isso”, eu estou falando na construção de uma noção importante da história que é a de perspectiva, de ponto de vista. Minhas alunas e alunos terminaram o Ensino Fundamental compreendendo que para ler o mundo existem diversas maneiras e que o lugar de onde se faz essa leitura importa. Minhas alunas e alunos terminaram o Ensino Fundamental compreendendo que atribuir a narrativa e o protagonismo de todas as histórias a um único sujeito pretensamente universal é um problema. E sabem o porquê disso. Sabem que não estão sozinhas e sozinhos no mundo, que suas histórias importam, assim como a de muitas outras pessoas. Seguirei usando a literatura, e outras tantas imagens, textos e falas para contar histórias plurais, para contribuir na construção de conhecimentos que enxerguem o outro, valorizem e respeitem a diversidade e, fundamentalmente, para instrumentalizar a leitura crítica do mundo e, quem sabe, com um jardim cheio de flores possamos juntas fazer uma revolução.

Nos vemos em breve.

## Referências Bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de uma História Única**. Tradução: Julia Romeu. E-book 1ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ANGEL, Marina. Susan Glaspell's Trifles and A Jury of Her Peers: Woman Abuse in a Literary and Legal Context. **Buffalo Law Review**, [s. l.], v. 45, n. 3, p. 777–844, 1997.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 229–229, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/%x>. Acesso em: 25 abr. 2021.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução: Paulo Pinheiro. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

BARBOSA, Alexandre Rodrigues de Frias. **A narrativa como ensaio para aprendizagem da História: arte e ficção na constituição do tempo e de si**. 170 f. 2016. Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Tradução: Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016a. v. 2

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução: Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016b. v. 1

BELO, Raquel Pereira *et al.* Correlatos valorativos do sexismo ambivalente. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 7–15, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000100003>. Acesso em: 9 abr. 2021.

BEN-ZVI, Linda. “Murder, She Wrote”: The Genesis of Susan Glaspell's “Trifles”. **Theatre Journal**, [s. l.], v. 44, n. 2, p. 141–162, 1992. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3208736>

BEN-ZVI, Linda. **Susan Glaspell: her life and times**. New York: Oxford University Press, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BLANCH, Joan Pagès. As fontes literárias no ensino de História. **OPSIS**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 33–42, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/o.v13i1.19966>. Acesso em: 2 jan. 2019.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. **Educação e Realidade**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 133–184, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kühner. 5ªed. Rio de

Janeiro: BestBolso, 2017.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. **Cadernos Pagu**, [s. l.], n. 11, p. 11–42, 1998.

BUTLER, Judith. **Undoing gender**. New York ; London: Routledge, 2004.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: VÁRIOS ESCRITOS. São Paulo e Rio de Janeiro: Duas Cidades e Ouro sobre azul, 2004. p. 169–191.

CARVALHO, Marie Jane Soares. **Currículo: gênero, raça e classe social**. 1. ed. Porto Alegre: CirKula, 2016.

CARVALHO, Marie Jane Soares. **Gênero, raça e classe social no currículo**. 562 f. 1999. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

CECCANTINI, João Luís. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. *In*: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

CHARTIER, Roger. **A Beira da Falésia: A história entre incertezas e inquietude**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora da Universidade / UFRGS, 2002.

DOLATA, Mareike; SAAL, Ilka. Susan Glaspell’s Radicalization of Women’s Crime Fiction Female Reading Strategies from Anna Katharine Green to Sara Paretsky. *In*: CARPENTIER, Martha Celeste; JOUVE, Emeline (org.). **On Susan Glaspell’s Trifles and “A jury of her peers”**: centennial essays, interviews and adaptations. Jefferson, North Carolina: McFarland & Company, Inc., Publishers, 2015. p. 62–78.

DUARTE, Constancia Lima. O Cânone Literário e a Autoria Feminina. *In*: AGUIAR, Neuma (org.). **Gênero e Ciências Humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres**. Rio de Janeiro: Record, 1997. p. 85–94.

DUARTE, Eduardo de Assis. Mulheres marcadas: literatura, gênero, etnicidade. **Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários**, [s. l.], v. 17-A, p. <http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa>, 2009.

EMEF IRMÃO PEDRO. **PPP – Projeto Político Pedagógico**. [S. l.]: SME Canoas, 2019.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Abordagem etnográfica de pesquisa e sua contribuição à compreensão da escola e dos alunos. *In*: LIMA, Maria do Socorro Lucena *et al.* (org.). **Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola**. 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2014. v. 1, p. 700–709.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FERREIRA, Antonio Celso. A fonte fecunda. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (org.). **O historiador e suas fontes**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 336.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo:

Autores Associados: Cortez, 1989.

GAZZAZ, Rasha Asim. **Suppressed Voices: Women and Class in the Fiction of Susan Glaspell**. 256 f. 2015. Tese (Doutorado) - University of Leicester, Leicester, UK, 2015.

GLASPELL, Susan. **Julgada por seus pares**. Tradução: Flávia Yacubian. E-book 1ed. São Paulo: Balão Editorial, 2018. (Contos Estrangeiros Clássicos).

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 25–49, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>. Acesso em: 28 out. 2020.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, [s. l.], n. 5, p. 7–41, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 24 abr. 2021.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HUTCHEON, Linda. **A Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção**. Tradução: Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

KOSELLECK, Reinhart. **FUTURO PASSADO: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Tradução: Wilma Patrícia Maas; Carlos Almeida Pereira. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto - Ed. PUC-Rio, 2006.

LIMA, Luiz Costa. **História, ficção, literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 935–952, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 31 jan. 2019.

MAKOWSKY, Veronica A. **Susan Glaspell's century of American women: a critical interpretation of her work**. New York: Oxford University Press, 1993.

MARIANO, Silvana Aparecida. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. **Revista Estudos Feministas**, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 483–505, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000300002>. Acesso em: 4 abr. 2021.

MATTOS, Carmen Lúcia. Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s. l.], v. 76, n. 182/183, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.76i182/183.1114>. Acesso em: 19 abr. 2021.

MESQUITA FILHO, Marcos; EUFRÁSIO, Cremilda; BATISTA, Marcos Antônio. Estereótipos de gênero e sexismo ambivalente em adolescentes masculinos de 12 a 16 anos. **Saúde e Sociedade**, [s. l.], v. 20, n. 3, p. 554–567, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902011000300003>. Acesso em: 27 mar. 2021.

MORAES, Caroline de Mattos de. Etnografia e o Ensino de História: algumas possibilidades. **Revista do Lhiste**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 445–459, 2015.

MOREIRA, Lucianne Christina Fasolo Normândia. **Ser mulher: a representação da condição feminina e a loucura em O limiar de Susan Glaspell**. 110 f. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/55998>. Acesso em: 1 maio 2019.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et al.* (org.). **Ler E Escrever. Compromisso De Todas As Áreas**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

NYE, Andrea. **Teoria feminista e as filosofias do homem**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1995.

OHCHR | GENDER STEREOTYPING. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/Issues/Women/WRGS/Pages/GenderStereotypes.aspx>. Acesso em: 9 abr. 2021.

OLIVEIRA, Luciana Lopes de *et al.* Estereótipos de gênero em adolescentes: uma análise da influência escolar sobre a formação, manutenção e mudanças dos estereótipos. **Interação em Psicologia**, [s. l.], v. 14, n. 2, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/psi.v14i2.7829>. Acesso em: 27 mar. 2021.

ORTEGA, Any Marise; GOOSSENS, PELOGGIA, Alex Ubiratan; SANTOS, Fábio Cardoso dos. **A literatura no caminho da história e da geografia: práticas integradas com a língua portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2009.

PEDRO, Joana Maria. Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea. **Topoi (Rio de Janeiro)**, [s. l.], v. 12, n. 22, p. 270–283, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-101X012022015>. Acesso em: 3 fev. 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet. Um encontro com a leitura em História. *In*: BATTISTI, Juliana; PIRES, Flávia P. S.; SIMÕES, Luciene (org.). **Livros que seu aluno pode ler: formação do leitor na educação básica**. 1. ed. Porto Alegre: Sci Books, 2012. v. 1, p. 23–33.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, [s. l.], v. 15, n. 28, p. 113–128, 2008.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução: Angela M. S. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017a.

PERROT, Michelle. **Os Excluídos Da História Operários, Mulheres e Prisioneiros**. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Paz e Terra, 2017b.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Apresentação. *In*: PESAVENTO, Sandra Jatahy (org.). **Leituras Cruzadas: diálogos da história com a literatura**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 2000.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a Leitura: uma nova perspectiva**. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.



RICŒUR, Paul. **Tempo e Narrativa (Tomo III)**. Tradução: Cláudia Berliner. Campinas: Papirus, 1997. v. III

ROSADO-NUNES, Maria José Fontelas. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. **Horizonte**, [s. l.], v. 13, n. 39, p. 1237–1260, 2015.

RUSS, Joanna. **How to suppress women’s writing**. 1st eded. Austin: University of Texas Press, 1983.

SANDER, Lucia. O caráter confessional da literatura de mulheres (um estudo de caso ou um caso em estudo). **Organon**, [s. l.], v. 16, n. 16, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2238-8915.39482>. Acesso em: 6 maio 2019.

SANDER, Lucia V. **Susan e eu: ensaios críticos e autocríticos sobre o teatro de Susan Glaspell**. 1. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SANFELICI, Aline de Mello; SILVA, Fábio Luiz da. Os adolescentes e a leitura literária por opção. **Educar em Revista**, [s. l.], n. 57, p. 191–204, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38946>. Acesso em: 21 abr. 2021.

SCHIMIDT, Rita Terezinha. **Descentramentos/Convergências: ensaios de crítica feminista**. 1ªed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 71–79, 1995.

SCOTT, Joan. Prefácio a gender and politics of history. **Cadernos Pagu**, [s. l.], v. 3, p. 11–27, 1994.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et al.* (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011a.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 561–572, 2011b.

SEGATO, Rita Laura. **La Guerra contra las mujeres**. Madrid: Traficante de Sueños, 2016.

SMITH, Bonnie G. **Gênero e História: homens, mulheres e prática histórica**. Tradução: Flávia Beatriz Rossler. Florianópolis: EDUSC, 2003.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. **Revista Brasileira de História**, [s. l.], v. 27, n. 54, p. 281–300, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882007000200015>. Acesso em: 19 set. 2018.

STAROBINSKI, Jean. A literatura: O texto e o seu intérprete. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (org.). **História: Novas abordagens**. Tradução: Henrique Mesquita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

TEDESCHI, Losandro Antônio. O fazer histórico e a invisibilidade da mulher. **OPSIS**, [s. l.], v. 7, n. 9, p. 329–339, 2007.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

WENETZ, Ileana. Das escolhas que fiz: implicações etnográficas na pesquisa com crianças. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 133–149, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200010>. Acesso em: 18 jan. 2019.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura**. Tradução: Alípio Correia de Franco Neto. São Paulo: Edusp, 1994. (Coleção Ensaios de Cultura). v. 6

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. Tradução: Bia Nunes de Sousa. 1. ed. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

## **APÊNDICE A – Sequência Didática:**

### **A invisibilidade das mulheres enquanto sujeita da história**

#### **Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA**

Polo UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

A sequência didática a seguir foi realizada com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Canoas/RS, na região metropolitana de Porto Alegre/RS. O **objetivo** dessa sequência didática é exercitar a sensibilização de alunas e alunos para sujeitos invisibilizados nas narrativas históricas tradicionais a partir da leitura de textos literários e ela será aplicada a fim de refletir sobre a visibilidade e a invisibilidade de determinados sujeitos na história, observando de maneira especial a presença/ausência das mulheres nas narrativas históricas tradicionais.

### **A invisibilidade das mulheres enquanto sujeita da história**

**Prof. Daniela de Lima Soares**

**9º ano do Ensino Fundamental**

**Tema: A invisibilidade de determinadas sujeitas e sujeitos nas narrativas históricas: as mulheres em foco**

#### **Aula 1: 2 períodos**

**Tema da aula:** Uma representação da mulher do início do século XX

**Conceitos:** Representação homem/homens, mulher/mulheres

#### **Objetivos da aula:**

- Aproximar as alunas e alunos do texto literário escolhido.
- Perceber como o masculino e o feminino são lidos pelas alunas e alunos a partir do conhecimento de mundo que eles trazem consigo.

#### **Atividades:**

- Leitura individual e silenciosa do conto *Julgada Por Seus Pares*, de Susan Glaspell (1917).
- Após a leitura as alunas e alunos serão organizados em grupos e terão de caracterizar as personagens do conto, apresentando para a turma as caracterizações e a justificativa das escolhas.

- No quadro a professora colocará as palavras utilizadas pelos grupos para caracterizar cada personagem e a partir disso será realizado um debate acerca das escolhas e das justificativas.
- As fichas serão entregues no final da aula.

#### **Estratégias de avaliação:**

- Avaliação da participação das alunas e alunos durante o período de leitura.
- Avaliação da participação no debate em sala de aula.
- Entrega da tarefa proposta.

#### **Aula 2: 2 períodos**

**Tema da aula:** As narrativas históricas e o sujeito universal

**Conceitos:** sociedade, identidade de gênero, sujeito histórico, sujeito universal

#### **Objetivos da aula:**

- Exercitar a reflexão e o questionamento;
- Desconstruir a ideia de sujeito universal e refletir sobre a ausência de determinados sujeitos nas narrativas históricas;
- Refletir sobre a construção histórica dos sujeitos e sobre as mulheres, enquanto sujeitas históricas existem socialmente e que compreendem pessoas de idades, situações familiares, etnias, classes sociais, nações e comunidades diferentes.

#### **Atividades:**

- Debater, a partir da leitura dos trechos destacados pelas alunas e alunos e pela professora, como são representadas as mulheres e os homens no conto e como eles imaginam que aquela sociedade estava organizada refletindo também sobre a existência de diferentes mulheres e diferentes homens nas diferentes épocas, classes sociais e etnias.
- Registro na lousa das ideias levantadas no debate.
- Levantar as seguintes questões para reflexão e debate:
  - As mulheres que aparecem representadas no conto dão conta de todas as mulheres que existem ou existiram?
  - Que características dessas mulheres não se aplicam às outras mulheres?
  - Quais características diferenciam as outras mulheres das mulheres do conto?
- Provocar as alunas e alunos quanto a existência de diferentes intersecções, tais como etnias, classes sociais, culturas, orientações sexuais, identidades de gênero etc.

- Apresentação expositiva e dialogada do contexto em que o conto foi escrito e da situação das mulheres naquele período, projetando na lousa uma apresentação de *PowerPoint* contendo imagens e textos da época selecionados pela professora.

#### **Estratégias de avaliação:**

- Avaliação da participação das alunas e alunos durante o período de leitura;
- avaliação da participação no debate em sala de aula;
- avaliação do texto produzido pelas alunas e alunos, considerando se conseguiram articular a leitura de mundo com os conceitos de sujeito histórico, sujeito universal e identidade de gênero, assim como, a coerência na escrita e a capacidade argumentativa.

### **Aula 3: 2 períodos**

**Tema da aula:** Onde estavam as mulheres “enquanto a história acontecia”?

**Conceitos:** narrativa histórica, silenciamentos, escrita da história.

#### **Objetivos da aula:**

- Refletir sobre a ausência/presença das mulheres no processo histórico e nas narrativas históricas, reconhecendo os discursos e as práticas que nomearam ou silenciaram as mulheres nesses processos.
- Reconhecer o processo histórico de exclusão de sujeitas e sujeitos.

#### **Atividades:**

- Realizar a escrita individual e criativa de uma narrativa autobiográfica.
- Solicitar que seja feita a anotação das ideias e conceitos que considerarem mais importantes ao longo da aula.
- Solicitar que as alunas e alunos observem o livro didático de história que utilizam na escola em busca de textos que contem histórias sobre mulheres. Questioná-los oralmente, incentivando a participação de todos na turma em uma roda de conversa:
  - O que descobriram?
  - (Ciente da ausência) Por que no livro didático não aparece quase nada sobre as mulheres no passado?
  - Quantas histórias sobre mulheres nós conhecemos? Quantas aparecem no livro didático?
  - Onde estavam as mulheres enquanto “a história acontecia”?
- Leitura em voz alta de trechos do texto *A invisibilidade*, de Michelle Perrot, projetado no quadro branco seguido de debate.

#### **Estratégias de avaliação:**

- Avaliação da participação no debate em sala de aula.

#### **Aula 4: 2 períodos**

**Tema da aula:** A historiografia do silêncio: a marginalização de sujeitas e sujeitos.

**Conceitos:** narrativa histórica, relato, fonte histórica, relações de poder, sujeito histórico, saberes, poder.

#### **Objetivos da aula:**

- Refletir sobre a produção do conhecimento histórico e as relações de gênero.
- Compreender a invisibilidade das mulheres enquanto sujeitos históricos como consequência de uma segregação social e política de diversos grupos marginalizados.
- Reconhecer a existência de uma diversidade de experiências.

#### **Atividades:**

- Retomada de trechos selecionados do conto para leitura e debate acerca da invisibilidade das mulheres e de seus saberes, relacionando com o texto *A invisibilidade* lido na aula anterior, em uma roda de conversa tentar responder as questões:
  - Qual a relação que se estabelece entre os homens e as mulheres retratados no conto e como as mulheres foram inferiorizadas quanto aos seus saberes e sua posição na sociedade?
  - Que consequências a submissão das mulheres e a desvalorização de seus saberes e modos de fazer pode ter?
  - Como podem ser percebidas essas consequências hoje?
  - Como essa relação pode interferir nos relatos históricos que chegam para nós?
- Produzir um texto coletivo com as observações das alunas e alunos no quadro e posterior registro no encadernado.

#### **Estratégias de avaliação:**

- Avaliação da participação no debate em sala de aula.
- Avaliação da participação na construção do texto coletivo, levando em consideração a qualidade e coerência das contribuições.

#### **Aula 5: 2 períodos**

**Tema da aula:** A mulher visível

**Conceitos:** sujeito histórico, narrativa, experiência, saberes, poder.

#### **Objetivos da aula:**

- Articular os conhecimentos construídos nas aulas anteriores a fim de produzir a tarefa final.

#### **Atividades:**

- Leitura dos relatos e identificação da autoria dos textos, selecionando textos que indique pertencer às meninas ou aos meninos da sala.
- Roda de conversa:
  - Que mudanças ocorreram nos últimos 100 anos acerca da presença das mulheres em espaços públicos e privados?
  - E no âmbito da intelectualidade (enquanto autoras de suas próprias narrativas, sejam elas literárias ou históricas)?
  - Como usar o conhecimento que construímos para valorizar a presença, os saberes e os poderes das mulheres nas narrativas históricas?
  - E no conto que deu início a toda a discussão?
  - Como poderíamos projetar os próximos 100 anos no que concerne a presença/ausência das mulheres na vida pública e privada, bem como nas narrativas literárias e históricas?
- Propor a reescrita do final do conto (individual) de maneira que as ideias debatidas em aula sejam levadas em consideração no enredo e nas ações das personagens.

#### **Estratégias de avaliação:**

- Avaliação da produção textual, levando em consideração a articulação das questões debatidas em aula, bem como coerência na escrita e a capacidade argumentativa.

#### **Culminância:**

Exposição dos trechos selecionados em forma de áudios em cabines na Feira Multidisciplinar da escola.

#### **Recursos utilizados:**

- Cópias para cada aluna e aluno do conto *Julgada Por Seus Pares*, de Susan Glaspell;
- Ficha em papel cartão;
- Projetor e computador;
- Quadro branco (lousa) e caneta para quadro branco
- Caderno, caneta, lápis e borracha.

## APÊNDICE B – Termos de Consentimento livre e esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### APRESENTAÇÃO

Prezadas e prezados responsáveis, alunas e alunos:

Meu nome é **Daniela de Lima Soares**. Sou professora de história na Escola Municipal Irmão Pedro e estou realizando uma pesquisa intitulada: **“Professora, e as mulheres nessa história toda?”: Sujeitos invisíveis e as aulas de história dos Anos Finais do Ensino Fundamental, reflexões a partir de narrativas literárias**, vinculada ao **Mestrado Profissional em Ensino de História** na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ao preencher e assinar o termo a seguir, você permitirá a participação de sua filha(o) na pesquisa.

Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo antes ou durante seu desenvolvimento, ou desistir de fazer parte dele, poderá entrar em contato comigo pessoalmente ou através do telefone (051) 992032571. Se você estiver de acordo em participar, posso garantir que as informações fornecidas serão confidenciais, sendo que os nomes das e dos participantes não serão utilizados em nenhum momento, sendo substituídos por pseudônimos. As informações coletadas poderão ser utilizadas em publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos.

Atenciosamente, Daniela de Lima Soares.



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, R.G. \_\_\_\_\_, responsável pelo(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, da turma \_\_\_\_\_, declaro, por meio deste termo, que concordei em que a(o) aluna(o) participe da pesquisa intitulada **“Professora, e as mulheres nessa história toda?”: Sujeitos invisíveis e as aulas de história dos Anos Finais do Ensino Fundamental, reflexões a partir de narrativas literárias**, desenvolvida pela pesquisadora **Daniela de Lima Soares**. Fui informada(o), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo Professor Doutor Temístocles Cezar e coorientada pela Professora Doutora: Natalia Pietra Méndez. A referida pesquisa tem como objetivos: analisar os usos da literatura no ensino de história como forma de questionar as narrativas historiográficas quanto aos silenciamentos que produzem acerca de sujeitos historicamente “marginalizados”. Nesse sentido, também refletir sobre os impactos na construção do saber histórico escolar quando somente histórias de homens (o homem como sujeito universal) apaga ou diminui a representatividade das mulheres na história e como isso afeta a concepção de história das alunas e alunos do Ensino Fundamental II.

Tenho ciência de que a participação da aluna ou aluno não envolve nenhuma forma de incentivo financeiro, sendo a única finalidade desta participação a contribuição para o sucesso da pesquisa. Fui também esclarecida(o) de que os usos das informações oferecidas pela aluna ou aluno será apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários etc.), identificadas apenas por um pseudônimo (nome fictício) e pela idade.

Para a realização da pesquisa, será necessária a observação e gravação em áudio das atividades em sala de aula seguida de registro por escrito em um caderno de campo de falas, ações e cenas ocorridas na sala de aula durante a aplicação de um conjunto de aulas temáticas elaboradas previamente. Além disso, serão elaboradas produções textuais que também serão utilizadas para análise e alguns trechos selecionados pelas alunas e alunos serão gravados e disponibilizados para escuta na escola. A colaboração do(a) aluno(a) se fará por meio de participação nas aulas regulares, em que ela(ele) será observada(o) e sua produção analisada, sem nenhuma atribuição de nota ou conceito às tarefas desenvolvidas. Esse conjunto de aulas compõem uma sequência didática que prevê o desenvolvimento de diferentes atividades a cada conjunto de dois períodos de 55 minutos. São elas:

**Aula 1:** leitura da primeira parte de um conto e debate acerca das personagens e do enredo.

**Aula 2:** leitura da segunda parte de um conto e debate acerca das personagens e do enredo, destaque de trechos do conto para estimular um debate acerca da presença das mulheres na história, seguida de uma exposição sobre a história recente das mulheres.

**Aula 3:** produção escrita de uma narrativa autobiográfica e construção coletiva de uma espiral do tempo com as principais conquistas e os principais eventos da história das mulheres no último século.

**Aula 4:** leitura de trechos do texto *A Invisibilidade*, da historiadora Michelle Perrot, seguido de debate e da produção de texto coletivo acerca das ideias levantadas. Posteriormente será realizada a reescrita do relato autobiográfico.

**Aula 5:** leitura coletiva dos relatos e dinâmica para compreender as diferenças dos relatos escritos por meninas para os relatos escritos por meninos, seguida de novo trabalho de escrita individual reelaborando o final do conto lido na aula 1.

No caso de fotos, gravações ou filmagens, obtidas durante a participação da(o) aluna(o), autorizo que sejam utilizadas em atividades acadêmicas, tais como artigos científicos, palestras, seminários etc., sem identificação. Esses dados ficarão armazenados por pelo menos 5 anos após o término da investigação. Cabe ressaltar que a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Ao final da pesquisa, após a defesa da dissertação, cada aluna ou aluno participante receberá uma cópia eletrônica no formato PDF com o texto final do trabalho.

A colaboração do(a) aluno(a) se iniciará apenas a partir da entrega desse documento por mim assinado.

### **Consentimento**

#### **Pós-informação**

Eu, ....., fui esclarecido(a) sobre a pesquisa **“Professora, e as mulheres nessa história toda?”: Sujeitos invisíveis e as aulas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, reflexões a partir de narrativas literárias** e concordo em participar da mesma.

Nome do participante (aluna ou aluno): \_\_\_\_\_

Assinatura da/o participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da/o responsável: \_\_\_\_\_

Canoas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

**Nota:** O presente Termo terá duas vias, uma ficará com a pesquisadora e a outra via com a/o participante da pesquisa.

## APÊNDICE C - Carta de apresentação

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

Porto Alegre, agosto de 2019.

ILMO. Sra. \_\_\_\_\_, Diretora da Escola Municipal Irmão Pedro, como aluna do **Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, solicito autorização para desenvolver, nesta escola, o Projeto de Pesquisa intitulado **“Professora, e as mulheres nessa história toda?”: Sujeitos invisíveis e as aulas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, reflexões a partir de narrativas literárias**, que tem como objetivos analisar os usos da literatura no ensino de história como forma de questionar as narrativas historiográficas quanto aos silenciamentos que produzem acerca de sujeitos historicamente “marginalizados”. Nesse sentido, também refletir sobre os impactos na construção do saber histórico escolar quando somente histórias de homens (o homem como sujeito universal) apaga ou diminui a representatividade das mulheres na história e como isso afeta a concepção de história das alunas e alunos do Ensino Fundamental II. O projeto será realizado com alunas e alunos, por meio de observação através da etnografia e da aplicação de uma sequência didática com duração de dez aulas de 55 minutos. O período para desenvolvimento do mesmo deverá ocorrer nos meses de setembro e outubro de 2019. No aguardo de seu parecer, subscrevo-me.

Atenciosamente, Daniela de Lima Soares. – professora e pesquisadora.

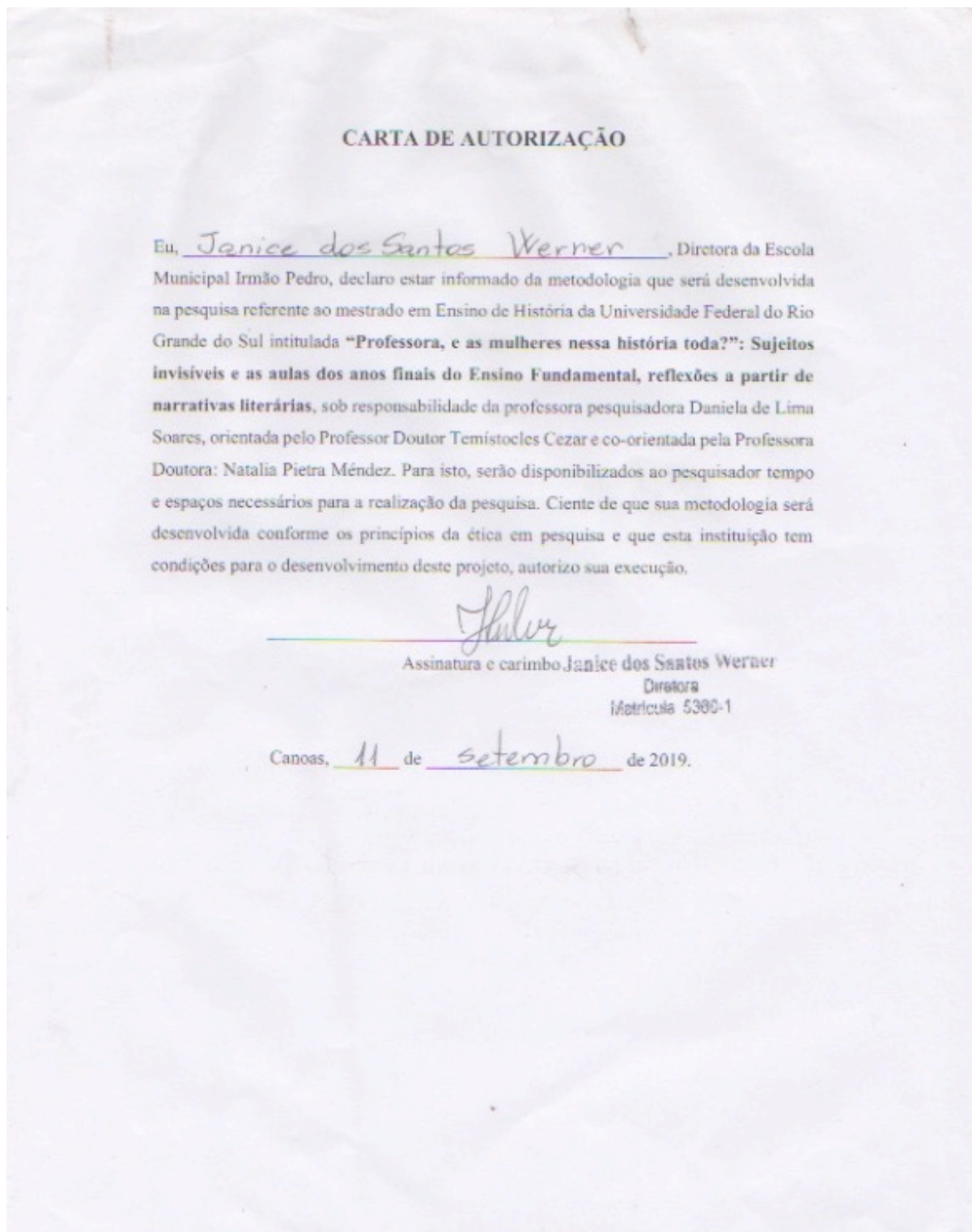
**APÊNDICE D - Carta de autorização****CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, Diretora da Escola Municipal Irmão Pedro, declaro estar informado da metodologia que será desenvolvida na pesquisa referente ao mestrado em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul intitulada **“Professora, e as mulheres nessa história toda?”: Sujeitos invisíveis e as aulas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, reflexões a partir de narrativas literárias**, sob responsabilidade da professora pesquisadora Daniela de Lima Soares, orientada pelo Professor Doutor Temístocles Cezar e coorientada pela Professora Doutora: Natalia Pietra Méndez. Para isto, serão disponibilizados ao pesquisador tempo e espaços necessários para a realização da pesquisa. Ciente de que sua metodologia será desenvolvida conforme os princípios da ética em pesquisa e que esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

---

Assinatura e carimbo

Canoas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

**IMAGEM 1 – Carta de autorização assinada pela direção da escola****FONTE: documento escaneado pela autora**

## ANEXO A: Conto “*Julgada Por Seus Pares*”, de Susan Glaspell

### **Julgada por seus pares (Susan Glaspell)<sup>30</sup>**

Quando Martha Hale abriu a porta anti tempestade e sentiu o frio cortante do vento setentrional, correu para buscar o pesado cachecol de lã. Enquanto enrolou-o rapidamente em volta da cabeça, seus olhos escandalizados percorreram a cozinha. Não era algo comum que a distraía — talvez fosse a coisa menos comum a já ter corrido no condado de Dickson. Mas o que seus olhos absorveram que a cozinha não podia ser deixada daquele jeito: a massa do pão pronta para ser misturada, metade da farinha peneirada e a outra metade, não.

Ela detestava ver as coisas inacabadas; mas estava no meio da tarefa quando a equipe da cidade compareceu para buscar o sr. Hale, e então o xerife apareceu apressado para dizer que sua esposa gostaria que a sra. Hale fosse também — acrescentando, com um sorriso, que achava que ela devia estar ficando assustada e quisesse outra mulher junto. Então, Martha teve que deixar tudo como estava.

— Martha! — chamou a voz impaciente do marido. — Não deixe o pessoal esperando aqui no frio.

Ela abriu outra vez a porta anti tempestade, e se juntou aos três homens e uma mulher à sua espera no grande cabriolé de duas fileiras.

Depois de ajeitar o robe ao redor do corpo, olhou para a outra mulher, sentada ao seu lado nos bancos de trás. Ela tinha conhecido a sra. Peters no ano anterior, na feira do condado, e o que se lembrava de ter pensado a respeito dela era como não se parecia com uma esposa de xerife. Era pequena e magra e não possuía uma voz forte. A sra. Gorman, esposa do xerife antes de Gorman sair e Peters entrar, tinha uma voz que parecia defender a lei a cada palavra. Mas se a sra. Peters não parecia uma esposa de xerife, Peters compensava parecendo um xerife. Ele era exatamente o tipo de homem que consegue se eleger xerife — um homem grave com voz potente, particularmente cordial com aqueles que seguem a lei, como se para deixar claro que sabia a diferença entre criminosos e não criminosos. E bem ali surgiu na mente da sra. Hale, com um golpe, que esse homem tão agradável e animado com todos estava indo para a casa dos Wright como xerife.

---

<sup>30</sup> Texto extraído da publicação em versão digital de 2018 pela Balão Editorial e traduzido ao português por Flávia Yacubian. O texto original em inglês pode ser acessado integralmente no banco de dados Classic Reader com textos literários disponibilizados gratuitamente através do link <http://www.classicreader.com/book/3139/1/>.

— O campo não é muito aprazível nesta época do ano — por fim a sra. Peters se aventurou a dizer, como se sentisse a obrigação de conversar como os homens.

A sra. Hale mal conseguiu terminar uma resposta, pois haviam subido um pequeno morro e podiam ver a propriedade dos Wright, e vê-la fez com que não tivesse mais vontade de conversar. Nessa manhã fria de março, parecia muito solitária. Sempre foi um local de aparência muito solitária. Ficava no fundo de um vale, e os álamos em volta eram árvores de aparência solitária. Os homens olhavam e falavam sobre o que aconteceu. O procurador do condado estava penso de um lado do cabriolé, e olhava fixamente para o local enquanto se aproximavam.

— Que bom que veio comigo — disse a sra. Peters, nervosa, conforme as duas mulheres seguiam os homens através da porta da cozinha.

Mesmo depois de já ter colocado o pé na porta, e a mão na maçaneta, Martha Hale teve a sensação de que não poderia cruzar aquela fronteira. E o motivo parecia ser que não poderia cruzar agora simplesmente por não ter cruzado antes. Muitas vezes passou pela sua mente: “Preciso visitar Minnie Foster” — ainda pensava nela como Minnie Foster, embora por vinte anos já fosse sra. Wright. E então havia sempre algo a fazer e Minnie Foster saía de sua mente. Mas *agora* ela iria.

Os homens foram até o forno. As mulheres permaneceram juntas perto da porta. O jovem procurador do condado, virou-se e falou:

— Venham até o fogo, senhoras.

A sra. Peters deu um passo à frente, depois parou.

— Não estou... com frio — disse ela.

E assim as duas mulheres ficaram na porta, sem nem sequer olhar muito ao redor da cozinha.

Os homens conversaram por um minuto sobre como tinha sido bom que o xerife tivesse mandado seu auxiliar mais cedo para acender o fogo, e então o xerife Peters afastou-se do forno, abriu o casaco e apoiou as mãos sobre a mesa da cozinha, de uma forma que pareceu iniciar oficialmente a questão.

— Agora, sr. Hale — disse ele em tom de voz semioficial —, antes de darmos início, diga ao sr. Henderson exatamente o que viu quando veio até aqui ontem de manhã.

O promotor do condado olhava em volta da cozinha.

— A propósito — disse ele —, algo foi movido? — Virou-se para o xerife: — As coisas estão conforme você deixou ontem?

Peters olhou do armário para a pia; da pequena e desgastada cadeira de balanço para um lado da mesa.

— Está tudo igual.

— Alguém deveria ter ficado aqui ontem — disse o promotor do condado.

— Oh... ontem — recuperou-se o xerife, com um pequeno gesto de como se ontem fosse algo intangível. — Quando precisei mandar Frank para o Morris Center por conta daquele homem que enlouqueceu... vou te contar. Ontem eu estava totalmente ocupado. Sabia que você chegaria de Omaha hoje, George, e contanto que eu mesmo vistoriasse tudo aqui...

— Bem, sr. Hale — disse o promotor do condado, dispensando as explicações —, conte exatamente o que aconteceu quando você veio aqui ontem de manhã.

A sra. Hale, ainda encostada na porta, teve a sensação angustiante da mãe cujo filho está prestes a discursar. Lewis com frequência se dispersava e misturava informações ao contar histórias. Ela esperava que ele pudesse falar de forma direta e reta, sem comentar coisas desnecessárias que dificultariam a vida de Minnie Foster. Ele não começou de imediato, e ela percebeu que ele estava esquisito — como se ficar naquela cozinha e ter de contar o que ele tinha visto ali na manhã anterior quase o deixasse nauseado.

— Pois não, sr. Hale? — incentivou o procurador do condado.

— Harry e eu íamos para a cidade com um carregamento de batatas — começou o marido da sra. Hale.

Harry era o filho mais velho da sra. Hale. Ele não estava presente nesse momento, pelo bom motivo de que as tais batatas não haviam chegado no dia anterior à cidade e ele as levava naquela manhã, então, não estava em casa quando o xerife passou para chamar o sr. Hale até a propriedade dos Wright para contar a história dele ali para o promotor do condado, onde pudesse apontar tudo. Às outras emoções da sra. Hale juntou-se o medo de que talvez Harry não estivesse agasalhado o suficiente — ninguém tinha suspeitado do frio cortante do vento setentrional.

— Nós vínhamos por essa estrada — continuava Hale, com um movimento da mão para a estrada pela qual tinham acabado de passar —, e quando vimos a casa, falei para o Harry: “Vou ver se convenço o John Wright a arrumar um telefone”. Veja — ele se explicou para Henderson —, a não ser que eu arrume alguém para aderir comigo, eles não vêm para essa vicinal, a não ser por um preço que *não* posso pagar. Já tinha falado com Wright a respeito, mas ele não quis saber, dizendo que o povo já fala muito mesmo, e ele só queria paz e silêncio... Acho que você se lembra do tanto que ele falava sozinho. Mas pensei que se eu fosse na casa, conversasse com a mulher primeiro, e contasse que todas as donas gostam de telefone, e que naquele trecho solitário da estrada ia ser uma coisa boa, bem, eu falei pro Harry que ia falar isso, mas pensei que a mulher talvez não fosse diferente do John...



Pronto! Falando coisas que não devia. A sra. Hale tentou chamar discretamente a atenção do marido, mas felizmente o promotor do condado interrompeu:

— Vamos conversar disso depois, sr. Hale. Quero falar sobre isso, mas estou ansioso por saber o que aconteceu quando o senhor chegou aqui.

Dessa vez, ele foi bem cuidadoso ao falar:

— Eu não vi nem ouvi nada. Bati na porta. E tudo estava quieto lá dentro. Eu sabia que eles estavam acordados, já passava das oito. Então, bati de novo, com mais força, e pensei ouvir alguém falar “entre”. Não tinha certeza... ainda. Mas abri a porta... esta porta — lançando a mão na direção da porta onde estavam paradas as duas mulheres —, e ali, naquela cadeira de balanço — apontando —, estava sentada a sra. Wright.

Todos olharam na direção da cadeira. Surgiu na mente da sra. Hale que aquela cadeira não tinha a cara da Minnie Foster — a Minnie Foster de vinte anos antes. Era de um vermelho encardido, e com anéis de madeira no encosto, e o anel do meio faltando, e a cadeira pendia para um lado.

— Como estava a... aparência dela? — inquiriu o promotor do condado.

— Bem — respondeu —, ela estava... esquisita.

— Como assim... esquisita?

Ao perguntar, ele segurou um caderno e um lápis. A sra. Hale não gostou da visão daquele lápis. Manteve o olhar fixo no marido, como para impedi-lo de falar coisas desnecessárias que iriam para aquele caderno e trariam problemas.

O sr. Hale falou com cautelo, como se o lápis o houvesse afetado também:

— Bem, como se ela não soubesse o que faria a seguir. Como se estivesse... cansada.

— O que ela parecia pensar da sua visita?

— Ora, acho que não se importou... de um jeito ou de outro. Não deu muita bola. Eu falei: “Como vai, sra. Wright? Frio, não?”. E ela disse: “É?”, e continuou dobrando o avental. Bem, eu fiquei surpreso que ela não me chamou pra ficar perto do fogo, ou pra sentar, ficou só ali parada, sem nem olhar pra mim. Então eu disse: “Quería falar com o John”. Aí ela... riu. Acho que foi isso, uma risada. Pensei no Harry e no pessoal lá fora, então fui mais ríspido: “Posso falar com o John?”. “Não”, ela respondeu, meio sem força. “Ele não tá?”, perguntei. Então ela olhou para mim. “Sim, ele está.” “Então por que não posso falar com ele?”, eu quis saber, já sem paciência. “Porque ele morreu”, ela falou assim, baixo, sem emoção... e voltou a dobrar o avental. “Morreu?”, eu repeti, como a gente faz quando não entende o que ouviu. Ela balançou a cabeça, sem ânimo, só balançando para frente e para trás. “Quê... onde ele tá?”, falei sem saber *o que* dizer. Ela apontou lá pra cima... assim.

Ele apontou para o quarto e continuou:

— Eu me levantei, com a ideia de subir lá. Nessa hora... eu não sabia o que fazer. Andei de um lado para o outro, então disse: “Do que ele morreu?”. “Ele morreu com uma corda no pescoço”, foi o que ela falou, e continuou dobrando.

Hale parou de falar, olhando para a cadeira de balanço, como se ainda visse a mulher que esteve sentada ali naquela manhã. Ninguém falou nada, como se todos estivessem vendo a mulher que esteve sentada ali naquela manhã.

— E o que você fez então? — o promotor do condado por fim quebrou o silêncio.

— Fui lá fora e chamei o Harry. Pensei que podia... precisar de ajuda. Harry entrou, e subimos. — A voz dele vacilou num sussurro. — Ele estava lá... deitado em cima...

— Acho melhor subirmos — interrompeu o promotor do condado —, onde você poderá apontar. Continue a história.

— Bem, a primeira coisa que pensei foi tirar a corda. Parecia... — Ele pausou, o rosto contraído. — Mas o Harry foi até ele e falou: “Não, tá morto mesmo, melhor a gente não tocar em nada”. E descemos. Ela ainda estava sentada do mesmo jeito. Eu perguntei se alguém tinha sido avisado. “Não”, ela respondeu, despreocupada. “Quem fez isso, sra. Wright?”, Harry perguntou. Ele disse isso bem sério, e ela parou de dobrar o avental. “Não sei”, respondeu. “Você não *sabe*?”, falou o Harry. “Não estava dormindo na cama com ele?” “Sim”, ela disse, “mas eu estava debaixo da coberta”. “Alguém colocou uma corda no pescoço dele e o estrangulou e você não acordou?”, perguntou o Harry. “Não acordei”, ela repetiu. A gente deve ter ficado com cara de incrédulo porque depois de um tempo ela falou: “Eu durmo pesado”. O Harry ia perguntar mais, mas eu falei que talvez não fosse da nossa conta; que era melhor ela contar a história primeiro para o investigador ou o xerife. Então Harry foi bem rápido para High Road, na casa dos Rivers, onde tem um telefone.

— E o que ela fez quando ficou sabendo que você foi atrás do investigador? — O procurador deixou o lápis à mão, pronto para escrever.

— Ela foi daquela cadeira para esta aqui. — Hale apontou para uma pequena cadeira no canto. — E ficou sentada ali com as mãos juntas e olhando para baixo. Tive a impressão que devia puxar conversa, então falei que tinha vindo pra ver se o John queria um telefone; aí ela começou a rir, depois parou e olhou para mim... assustada.

Ao som do lápis se movendo, o homem que contava a história levantou os olhos.

— Não sei... talvez não assustada — ele se apressou —, não sei se foi isso. Logo o Harry voltou, e então o dr. Lloyd apareceu, depois você, sr. Peters, então acho que é só isso que sei e você não.

Ele terminou a frase com alívio, e se movimentou um pouco, como se relaxasse. Todos se movimentaram um pouco. O procurador do condado andou até a porta da escada.

— Acho que vamos lá em cima primeiro... depois até o celeiro e no entorno. — Ele parou e olhou em volta da cozinha. — Tem certeza de que não havia nada de importante aqui? — perguntou ao xerife. — Nada que apontasse... a motivação?

O xerife também olhou ao redor, como para convencer-se outra vez.

— Nada aqui exceto utensílios de cozinha — disse ele, com uma risadinha diante da insignificância de utensílios de cozinha.

O procurador do condado olhava para o armário de louças — uma estrutura peculiar e desagradável, metade despensa, metade armário, com a parte superior embutida na parede, e a inferior um depositário de louças à moda antiga. Como se a estranheza o atraísse, pegou uma cadeira, abriu a parte superior e olhou. Depois de um momento, retirou de lá sua mão, grudenta.

— Que bela bagunça — comentou, melindrado.

As duas mulheres haviam se aproximado, e a mulher do xerife falou:

— Oh... as frutas dela. — E olhou para a sra. Hale em busca de compreensão. Virou-se para o procurador do condado e explicou: — Ela estava preocupada com isso quando o tempo virou ontem à noite. Disse que o fogo apagara e os vidros de geleia explodiriam.

O marido da sra. Peters começou a rir.

— Bem, assim são as mulheres! Presa por assassinato e preocupada com suas conservas!

O jovem procurador ficou sério.

— Acho que quando terminamos esse assunto ela terá algo mais sério com que se preocupar do que conservas.

— Oh, bem — disse o marido da sra. Hale, com superioridade bem-humorada —, as mulheres estão acostumadas a se preocupar com besteiras.

As duas mulheres se aproximaram. Nenhuma delas falou. O procurador pareceu de repente se lembrar das boas maneiras — e pensar no seu futuro.

— E, no entanto — falou, com a galanteria de um político jovem —, apesar de todas essas preocupações, o que faríamos sem as mulheres?

As mulheres não falaram nada, não relaxaram. Ele foi até a pia e começou a lavar as mãos. Virou-se para secá-las no porta-toalhas, procurando por um pedaço mais limpo.

— Toalhas sujas! Não era uma dona de casa muito boa, certo, senhoras?

Ele chutou algumas panelas sujas sob a pia.

— Há muito trabalho na fazenda — disse a sra. Hale, com firmeza.

— Certamente. No entanto — falou com uma pequena reverência diante dela —, sei de algumas casas de fazenda no condado de Dickson que não possuem toalhas sujas assim. — Ele puxou a toalha para expô-la por completo.

— Essas toalhas se sujam muito rápido. As mãos dos homens não costumam estar tão limpas quanto deveriam.

— Ah, leal ao seu sexo, entendo. — Ele riu. Depois parou e a olhou com interesse. — Mas você e a sra. Wright eram vizinhas. Suponho que amigas também.

Martha Hale balançou a cabeça.

— Nos últimos anos, a vi muito pouco. Há mais de um ano que não venho a esta casa...

— E por quê? Não gostava dela?

— Gostava, sim — respondeu com agudez. — Esposas de fazendeiros são ocupadas, sr. Henderson. E também... — Ela olhou em volta da cozinha.

— Sim? — encorajou-a.

— Nunca pareceu um lugar alegre — disse ela, mais para si do que para ele.

— Não — concordou ele. — Não acho que alguém poderia chamá-lo de alegre. Não creio que ela tivesse o instinto do lar.

— Bem, não sei se Wright também o tinha — murmurou ela.

— Quer dizer que eles não se davam muito bem? — ele foi rápido na pergunta.

— Não; não quero dizer nada — respondeu ela, decidida. Ao se afastar um pouco dele, acrescentou: — Mas não creio que um lugar seria muito alegre com John Wright nele.

— Gostaria de conversar com você sobre isso depois, sra. Hale — disse ele. — Estou ansioso para ver como estão as coisas lá em cima.

Ele seguiu para a porta da escada, acompanhado pelos dois homens.

— Tudo bem se a sra. Peters fizer o que precisar? — questionou o xerife. — Ela iria levar umas roupas para a mulher, sabe... dentre outras coisas. Saímos com muita pressa ontem.

O procurador do condado olhou para as duas mulheres que deixavam a sós entre os utensílios de cozinha.

— Sim... sra. Peters — disse ele, o olhar pousado sobre a mulher que não era a sra. Peters, a fazendeira grandalhona atrás da esposa do xerife. — Claro, a sra. Peters é uma de nós — disse ele, confiando responsabilidade. — E fique atenta, sra. Peters, a qualquer coisa que possa ser útil. Vai saber, capaz que vocês mulheres possam encontrar uma pista para a motivação... e é disso que precisamos.

O sr. Hale esfregou o rosto como um apresentador prestes a fazer um gracejo.

— Mas saberiam mulheres distinguir uma pista caso se deparassem com uma? — perguntou; e após o gracejo, seguiu os outros pela porta da escada.

As mulheres permaneceram imóveis e silenciosas, ouvindo os passos, primeiro, escada acima, depois, no quarto sobre elas.

Em seguida, como se estivesse livre de algo estranho, a sra. Hale começou a arrumar as panelas sujas debaixo da pia, as quais o chute desdenhoso do promotor do condado desarrumou.

— Odiaria ter homens entrando na minha cozinha — disse ela impacientemente —, fuçando em tudo, criticando.

— Mas é apenas a obrigação deles — disse a mulher do xerife, com seu jeito de aquiescência tímida.

— É, obrigação — retrucou a sra. Hale, fingida —, mas acho que o vice-xerife que veio colocar lenha na fogueira se divertiu demais com isso. — Ela deu um puxão no porta-toalhas. — Queria ter pensado nisso antes! É maldade falar sobre como ela não deixou tudo arrumado se teve que sair às pressas.

Observou ao redor da cozinha. Certamente não estava “nos trinques”. Um baldinho de açúcar sobre uma prateleira baixa chamou sua atenção. A tampa do balde de madeira tinha sido retirada, e ao lado uma sacola de papel, semicheia.

A sra. Hale foi até ali.

— Ela estava colocando isto aqui — falou consigo mesma lentamente.

Pensou na farinha na cozinha da sua casa — metade peneirada, metade não. Tinha sido interrompida, e deixara as coisas por fazer. O que havia interrompido Minnie Foster? Por que aquele trabalho havia sido largado pela metade? Ela se mexeu para terminá-lo — coisas inacabadas sempre a incomodavam —, quando olhou e viu a sra. Peters observando, mas não queria que ela percebesse aquela sensação de trabalho, por algum motivo, inacabado.

— Que pena o que aconteceu com as frutas dela — comentou, andou na direção do armário que o promotor do condado havia aberto, e subiu na cadeira, murmurando: — Será que está tudo estragado?

A visão foi de dar pena mesmo, porém:

— Aqui tem uma boa — disse por fim. E levantou-a na direção da luz. — E é de cereja. — Olhou outra vez. — Acho que é a única.

Com um suspiro, desceu da cadeira, foi até a pia e limpou o vidro.

— Ela vai ficar tão mal, todo o trabalho duro no calor. Lembro-me da tarde em que guardei minhas cerejas no verão passado.

Ela pôs o vidro sobre a mesa e, com outro suspiro, foi sentar-se na cadeira de balanço. Mas não se sentou. Algo a impediu de sentar naquela cadeira. Endireitou o corpo, deu um passo atrás e, semivirada, ficou olhando, vendo a mulher que esteve sentada ali, “dobrando o avental”.

A voz fina da mulher do xerife a perturbou:

— Eu preciso pegar aquelas coisas no armário da entrada. — Abriu a porta para o outro cômodo, deu um passo adiante, depois voltou. — Vem comigo, sra. Hale? — perguntou nervosamente. — Pode... pode me ajudar a pegá-las.

Logo voltaram — o frio cruel daquele cômodo fechado não era agradável.

— Nossa! — exclamou a sra. Peters ao colocar as coisas sobre a mesa e correr para o fogo.

A sra. Hale permaneceu examinando as roupas de que a mulher detida na cidade dissera precisar.

— Wright era sovina! — exclamou, levantando uma saia preta puída que trazia as marcas de muitos remendos. — Talvez por isso ela ficasse tão reclusa. Acho que pensava não estar à altura; e, enfim, não se aproveita as coisas quando se sente mal-acabada. Ela costumava usar roupas bonitas, ser animada... quando era Minnie Foster, umas das garotas da cidade, cantando no coral. Mas isso... oh, foi há vinte anos.

Com um cuidado no qual havia certo afeto, ela dobrou as roupas puídas e as empilhou num canto da mesa. Levantou os olhos para a sra. Peters e algo na outra mulher a irritou.

— Ela não se importa — disse a si mesma. — Pra ela não faz diferença que Minnie Foster usasse roupas bonitas na meninice.

Depois olhou outra vez e não teve tanta certeza; na verdade, em nenhum momento esteve certa sobre a sra. Peters. Ela tinha aquele jeito encolhido, e os olhos, no entanto, pareciam ver à distância e dentro das coisas.

— Era só isso pra levar? — perguntou a sra. Hale.

— Não — respondeu a esposa do xerife —, ela disse que queria o avental. Engraçado pedir isso — comentou com aquele jeito ansioso —, não tem muito com o que se sujar na prisão, só Deus sabe. Mas acho que é para ela se sentir mais à vontade. Quem está acostumada a usar avental... Ela disse que estavam na última gaveta do armário da cozinha. Sim... aqui estão. E o xalezinho sempre pendurado na porta da escada.

Ela pegou o pequeno xale cinza detrás da porta que leva à escada, e parou um minuto para olhá-lo.

De repente, a sra. Hale deu um passo rápido na direção da outra mulher.

— Sra. Peters!

— Sim, sra. Hale?

— Você acha que ela... fez isso?

Um olhar assustado borrou aquela outra coisa nos olhos da sra. Peters.

— Oh, não sei — disse ela com uma voz que parecia se afastar do assunto.

— Bem, eu acho que não — afirmou decididamente a sra. Hale. — Pedindo um avental, e o xalezinho. Preocupada com as frutas.

— O sr. Peters disse... — Ouviu-se passos no cômodo acima; ela parou, olhou para cima, e continuou com a voz mais baixa: — O sr. Peters disse... que a coisa está feia para ela. O sr. Henderson é muito sarcástico, e vai zombá-la por ter dito que não... acordou.

Por um instante, a sra. Hale não tinha resposta. E então:

— Bem, o John Wright não acordou... quando estavam colocando a corda no pescoço dele — murmurou ela.

— Não, é *estranho* — disse a sra. Peters entredentes. — Eles pensam que foi um jeito... peculiar de matar um homem. — Ela começou a rir, e diante do som de risada, parou abruptamente.

— Foi justamente o que o sr. Hale falou — disse a sra. Hale, em uma voz resoluta. — Havia uma arma na casa. Ele fala que isso ele não entende.

— O sr. Henderson disse, vindo para cá, que o caso precisava de uma motivação. Algo que mostrasse raiva... ou um sentimento súbito.

— Bem, não vejo sinais de raiva por aqui — disse a sra. Hale. — Eu não...

Ela parou. Era como se a mente dela tivesse tropeçado em algo. O olhar foi pego pelo guardanapo de louça no centro da mesa da cozinha. Lentamente, moveu-se na direção da mesa. Metade estava limpa, a outra metade, suja. Seus olhos se voltaram, quase relutantemente, para o balde de açúcar, e o pacote semicheio ao lado. Coisas inacabadas...

Após um momento, deu um passo atrás, e falou, como desabafo:

— Como será que estão as coisas lá em cima? Espero que esteja mais arrumadinho. Sabe — ela fez uma pausa, recompondo-se —, parece *delação*: prendê-la lá na cidade e vir aqui para fazer a sua própria casa se voltar contra ela!

— Mas, sra. Hale — disse a esposa do xerife —, a lei é a lei.

— É o que dizem — respondeu a sra. Hale, breve.

Ela se virou para o forno, dizendo algo a respeito do fogo fraco. Atiçou-o por um minuto, e quando se endireitou, falou quase agressivamente:

— A lei é a lei... é um forno ruim é um forno ruim. Gostaria de cozinhar nisso aqui? — Apontou com o atizador para o revestimento esfacelado. Abriu a porta e começou a emitir sua

opinião a respeito; mas foi tomada pelos próprios pensamentos, refletindo sobre o que significaria, ano após ano, ter que se digladiar com aquele fogão. Pensar em Minnie Foster tendo que assar naquele forno... e pensar que ela nunca ia visitar Minnie Foster...

Levou um susto ao ouvir a sra. Peter dizer:

— Uma pessoa desanima... e sucumbe.

A esposa do xerife olhou do forno para a pia, depois para o balde de água trazido lá de fora. As duas mulheres permaneceram em silêncio, acima delas os passos dos homens buscando provas contra a mulher que trabalhara naquela cozinha. Aquele olhar por dentro das coisas, através das coisas alcançando outras, apareceu nos olhos da esposa do xerife. Ao falar novamente com ela, a sra. Hale foi gentil:

— Melhor tirar o casaco, sra. Peters. Não vai sentir os músculos quando sairmos.

A sra. Peters foi até o fundo do cômodo pendurar a estola de pele que usava. Um instante depois, exclamou:

— Ora, ela estava montando uma colcha! — E levantou uma grande cesta de costura repleta de retalhos.

A sra. Hale espalhou algumas das tiras sobre a mesa.

— Tem um padrão de cabanas — disse ela, sequenciando vários quadrados. — Bonito, não?

Elas estavam tão ocupadas com a colcha que não ouviram os passos na escada. Assim que a porta se abriu, a sra. Hale dizia:

— Você acha que ela ia costurar ou só dar nozinho?

O xerife jogou as mãos para o alto.

— Elas querem saber se ela ia costurar ou dar nó!

Riram dos costumes femininos, enquanto aqueciam as mãos perto do fogo, e então o procurador do condado falou bruscamente:

— Bem, vamos para o celeiro, resolver a questão por lá.

— Não acho que seja tão estranho assim — disse a sra. Hale, ressentida, depois que a porta para fora foi fechada atrás dos três homens —, ocuparmos nosso tempo com essas coisinhas enquanto esperamos acharem uma prova. Não é pra dar risada.

— Claro, eles têm coisas muitíssimo importantes em mente — disse a esposa do xerife, escusando-os.

Voltaram a inspecionar os quadrados da colcha. A sra. Hale observava a costura fina e reta, preocupada com pensamentos a respeito da mulher que fizera aquela costura, quando ouviu a sra. Peters.



— Ora, olhe este aqui.

Virou-se para pegar o quadrado esticado para ela.

— A costura — comentou a sra. Peters, apreensiva. — Todo o resto foi tão bem-feito..., mas... este.... Ora, parece que ela não sabia o que estava fazendo!

Os olhos das duas se encontram — algo passou entre elas, uma centelha; depois, com esforço, desvencilharam-se. Por um momento, as mãos da sra. Hale pousaram sobre aquela costura tão diferente do resto. Então puxou um nó e desfez a linha.

— Oh, o que está fazendo, sra. Hale? — perguntou a esposa do xerife, preocupada.

— Só arrancando uns pontos que não estão bem costurados — respondeu a sra. Hale, mansamente.

— Acho que não podemos tocar em nada — avisou a sra. Peters, um pouco impotente.

— Só vou terminar esta ponta — respondeu a sra. Hale, ainda naquele jeito manso e prático.

Enfiou a linha na agulha e começou a refazer a costura. Por um tempo, costurou em silêncio. Depois, naquela voz fina e tímida, ouviu:

— Sra. Hale!

— Sim, sra. Peters?

— Por que será que ela estava tão... nervosa?

— Oh, *eu* não sei — respondeu a sra. Hale, como se dispensando um assunto sem importância. — Não sei se ela estava... nervosa. Eu costuro muito mal quando estou cansada.

Ela cortou a linha, e olhou para a sra. Peters com o canto do olho. O rosto pequeno e magro da esposa do xerife parecia tenso. Os olhos dela espiavam algo. Mas, quando se mexeu outra vez, falou com sua voz fina e indecisa:

— Bem, preciso arrumar essas roupas. Eles podem acabar antes da hora. Onde será que tem um papel... e um barbante?

— Naquele armário, talvez — sugeriu a sra. Hale, depois de olhar ao redor.

Um pedaço da costura maluca permanecia inteiriço. Com a sra. Peters de costas, Martha Hale inspecionava essa parte, comparava-a à costura caprichosa e precisa dos outros quadrados. A diferença era gritante. Segurar aquele pedaço dava uma sensação estranha, como se os pensamentos agoniados da mulher que talvez tivesse se voltado para costura como forma de tentar se aquietar estivessem se comunicando com ela.

A voz da sra. Peters a despertou.

— Tem uma gaiola aqui. Ela tinha um pássaro, sra. Hale?

— Ora, não sei se tinha ou não. — Ela voltou-se para olhar a gaiola que a sra. Peter estava segurando. — Fazia tanto tempo que eu não vinha aqui. — Suspirou. — Um homem passou pela região ano passado, vendendo canários baratos..., mas não sei se ela pegou um. Talvez sim. Ela mesma costumava cantar muito bem.

A sra. Peters olhou ao redor da cozinha.

— É engraçado pensar em um pássaro aqui. — Ela deu uma risada fraca, uma tentativa de levantar uma barreira. — Mas deve ter tido um... por que teria uma gaiola? O que será que aconteceu com ele?

— Acho que o gato deve ter pego — sugeriu a sra. Hale, voltando a costurar.

— Não... ela não tinha gato. Ela é uma daquelas pessoas que não gostam de gatos... tinha medo deles. Quando eles a levaram para minha casa ontem, meu gato apareceu na sala, e ela ficou muito perturbada, pediu para que eu o levasse embora.

— Minha irmã Bessie era assim — riu a sra. Hale.

A esposa do xerife não respondeu. O silêncio fez a sra. Hale se virar. A sra. Peters estava examinando a gaiola.

— Olhe esta porta — falou lentamente. — Está quebrada. Uma dobradiça se soltou.

A sra. Hale se aproximou.

— Parece que alguém... puxou com força.

Novamente os olhos delas se encontraram: assustados, questionadores, apreensivos. Por um momento, nenhuma das duas falou ou se mexeu. Então, a sra. Hale, virando-se, disse bruscamente:

— Se é para encontrarem uma pista, que o façam logo. Não gosto daqui.

— Mas que bom que você veio comigo, sra. Hale. — A sra. Peters colocou a gaiola sobre a mesa e se sentou. — Seria solitário para mim... ficar aqui sozinha.

— Sim, seria mesmo — concordou a sra. Hale, com certa naturalidade determinada na voz. Ela retornou à costura, mas depois a largou sobre o colo, e murmurou com um tom de voz diferente: — Mas eu vou contar o que eu queria *mesmo*, sra. Peters: queria ter vindo aqui algumas vezes enquanto ela ainda estava por aqui. Eu queria... ter feito isso.

— Bem, mas você sempre esteve muito ocupada, sra. Hale. Com a casa, os filhos...

— Eu poderia ter vindo — retrucou a sra. Hale. — Fiquei afastada, pois não era um ambiente alegre..., mas por isso mesmo deveria ter vindo. Eu... — olhou ao redor — nunca gostei daqui. Talvez por ser no fundo de um vale, e daqui não se enxergar a estrada. Não sei o que é, mas é um local solitário, sempre foi. Queria ter vindo visitar a Minnie Foster algumas vezes. Agora eu sei... — Ela não terminou o pensamento.

— Bem, você não deve se repreender — aconselhou a sra. Peters. — Nós não vemos o que se passa com os outros até que... algo aconteça.

— Não ter filhos dá menos trabalho — ponderou a sra. Hale, após um breve silêncio — , mas a casa fica mais quieta... e o Wright fora o dia inteiro... sem serventia para companhia quando estava em casa. Você conheceu o John Wright, sra. Peters?

— Não o conheci, só o vi algumas vezes na cidade. Dizem que era um homem bom.

— Sim... bem — cedeu a vizinha de John Wright soturnamente. — Não bebia, mantinha sua palavra, suponho, pagava as dívidas. Mas era um homem duro, sra. Peters. Só de cumprimentá-lo... — Ela pausou e estremeceu um pouco. — Era como um vento gelado atravessando até os ossos. — Seu olhar pousou sobre a gaiola em cima da mesa, então acrescentou, quase amargamente: — Era de se pensar que ela quisesse um pássaro!

De repente, ela se inclinou, olhando intensamente para a gaiola diante dela.

— Mas o que será que aconteceu com ele?

— Não sei — devolveu a sra. Peters —, deve ter adoecido e morrido.

Mas após falar ela esticou a mão para balançar a portinha quebrada. Ambas as mulheres a observaram como estivessem se hipnotizadas.

— Você não a conhecia? — perguntou a sra. Hale, com o tom de voz mais gentil.

— Não até ontem — respondeu a esposa do xerife.

— Ela... pensando bem... era como um passarinho. Doce e bonita, mas um pouco tímida e... trêmula. Como... ela... mudou...

Ficou perdida em pensamentos. Por fim, como se uma consideração feliz surgisse, aliviou-se por voltar a assuntos mundanos, e exclamou:

— Quer saber, sra. Peters, que tal levar a colcha com você? Pode distraí-la.

— Ora, acho que é uma ideia muito boa, sra. Hale — concordou a esposa do xerife, como se também estivesse contente de entrar na atmosfera da gentileza simplória. — Não vão se opor a isso, certo? Bem, o que vou levar? Quero ver se estão todos os retalhos aqui e... as outras coisas.

Viraram-se para a cesta de costura.

— Aqui está, um vermelho — disse a sra. Hale, erguendo um rolo de tecido. Abaixo dele, uma caixa. — Aqui talvez esteja a tesoura... e as coisas dela. — Levantou a caixa. — Que caixinha linda! Aposto que é antiga... de quando ela era menina.

Ela a segurou por um momento, depois, com um suspiro suave, abriu-a.

No mesmo instante, levou a mão ao nariz.

— Ora!

A sra. Peters se aproximou, e depois se virou.

— Há algo embrulhado na seda — gaguejou a sra. Hale.

— Não é a tesoura — disse a sra. Peters, com a voz cada vez mais fraca.

Com a mão titubeante, a sra. Hale ergueu a seda.

— Oh, sra. Peters! — gritou. — É...

A sra. Peters se inclinou para ver.

— É o passarinho — sussurrou.

— Mas, sra. Peters! — gritou a sra. Hale. — *Olhe! O pescoço...* olhe o pescoço dele!

Está todo... *virado*.

Ela afastou a caixa.

A esposa do xerife se inclinou mais perto.

— Alguém torceu o pescoço dele — concluiu ela, com uma voz lenta e grave.

E outra vez o olhar das duas se encontrou — e dessa vez ficaram presos por meio da compreensão incipiente, do horror crescente. A sra. Peters olhou do pássaro morto para a porta quebrada da gaiola. Outra vez, encontro dos olhares. E nesse instante, um som ao lado de fora da porta.

A sra. Hale enfiou a caixa debaixo dos quadrados da colcha dentro da cesta e se afundou na cadeira diante dela. A sra. Peters permaneceu de pé se apoiada à mesa. O procurador do condado e o xerife entraram.

— Bem, senhoras — começou o procurador do condado, como se deixasse o assunto sério para trás —, decidiram se ela vai costurar ou dar nó?

— Achamos — respondeu a esposa do xerife, agitada —, que ela iria... dar nó.

Ele estava muito absorto para notar a mudança na voz dela.

— Bem, isso é certamente muito interessante — disse ele, condescendente. Então, avistou a gaiola. — O pássaro fugiu?

— Achamos que o gato pegou — disse a sra. Hale, com a voz curiosamente uniforme.

Ele andava de um lado para o outro, pensando.

— Onde está o gato? — perguntou, distraído.

A sra. Hale lançou um olhar para a esposa do xerife.

— Bem, foi *embora* — disse a sra. Peters. — São sensitivos, sabe?

Ela afundou na cadeira.

O procurador do condado não prestou atenção.

— Não há sinal algum de que alguém tenha entrado aqui — disse ele para Peters, como se continuasse uma conversa interrompida. — A corda é daqui. Agora vamos subir outra vez e rever tudo, cômodo por cômodo. Teria que ser alguém que soubesse justamente...

A porta da escada fechou atrás deles e as vozes sumiram.

As duas mulheres permaneceram imóveis, sem olhar uma para a outra, mas como se espiassem algo que as prendesse ao mesmo tempo. Quando por fim falaram, era como se temessem o que estava sendo dito, embora fossem incapazes de não dizê-lo.

— Ela gostava do pássaro — disse Martha Hale, baixo e lentamente. — Ela iria enterrá-lo naquela caixinha linda.

— Quando eu era menina — disse a sra. Peters, baixinho —, meu gatinho... um menino pegou uma machadinha e, bem na minha frente... não consegui alcançá-lo... — Ela cobriu o rosto por um momento. — Se não tivessem me segurado, eu teria... — ela se segurou, olhou para cima, de onde se ouviam passos, e terminou, com a voz fraca: — ... ferido o garoto.

Elas voltaram a ficar sem falar, imóveis.

— Eu penso como seria — por fim a sra. Hale voltou a falar, como se pisasse em ovos —, não ter crianças por perto... — Os olhos dela varreram a cozinha lentamente, como se visse o que aquela cozinha tinha significado durante todos aqueles anos. — Não, Wright não gostava do passarinho — falou depois —, de uma coisa que cantasse. Ela cantava. E ele acabou com isso também. — A voz dela ficou presa na garganta.

A sra. Peters se remexeu, irrequieta.

— Mas nós não sabemos quem matou o pássaro.

— Eu conhecia o John Wright — foi a resposta da sra. Hale.

— O que foi feito nesta casa aquela noite foi uma coisa horrível, sra. Hale — disse a esposa do xerife. — Matar um homem enquanto dorme... enrolar uma coisa em volta do pescoço dele e sufocá-lo até a morte.

A mão da sra. Hale pousou na gaiola.

— O pescoço dele. Sufocou-o até a morte.

— Não sabemos *quem* o matou — sussurrou a sra. Peters, com urgência. — Não sabemos.

A sra. Hale não se moveu.

— Após anos e anos de... nada, então um pássaro cantando pra você, ficaria muito... silêncio, sem o pássaro.

Era como se algo de dentro dela, não ela mesma, houvesse falado, e esse algo encontrou outra coisa na sra. Peters, desconhecida dela mesma.

— Eu conheço o silêncio — disse ela, com uma voz estranha e monótona. — Quando moramos na Dakota, e meu primeiro filho morreu... com dois anos... eu não tinha outro ainda...

A sra. Hale se alvoroçou.

— Quando eles vão terminar de procurar provas?

— Eu conheço o silêncio — repetiu a sra. Peters, da mesma maneira. Então, ela se recuperou. — A lei pune o crime, sra. Hale — disse ela com aquele jeito constricto.

— Queria que você tivesse visto a Minnie Foster — foi a resposta —, quando ela usou um vestido branco de fita azul, no coral, cantando.

A imagem daquela garota, o fato de ter sido vizinha daquela garota por vinte anos, de tê-la deixado morrer por falta de vida, subitamente tornou-se mais do que ela podia aguentar.

— Oh, eu *devia* ter vindo aqui de vez em quando! — exclamou. — Isso foi um crime! Isso foi um crime! Quem vai punir isso?

— Não devemos nos sentir culpadas — disse a sra. Peters, com o olhar assustado na direção da escada.

— Eu devia *saber* que ela precisava de ajuda! Vou contar pra você, sra. Peters, é *estranho*. A gente mora ao lado, mas estamos longe. Passamos pelas mesmas coisas... tipos diferentes da mesma coisa! Se não fosse... por que você e eu *entendemos*? Por que *sabemos*... o que sabemos neste minuto?

Ela passou a mão pelos olhos. Então, ao ver a compota sobre a mesa, pegou-a e engasgou com o choro.

— Se eu fosse você, não *falaria* que as frutas estragaram! Fale que *não* estragaram. Fale que está tudo bem... com tudo. Aqui... leve esta para provar! Ela... ela pode nunca saber o que aconteceu.

Ela se virou.

A sra. Peters pegou o pote de fruta, contente, como se tocar algo familiar, ter algo a fazer, a impedir de fazer outra coisa. Ela se levantou, procurou por algo no qual embrulhar a fruta, pegou a anágua da pilha de roupas que trouxera do outro cômodo e, nervosamente, começou a enrolar o vidro naquilo.

— Nossa! — começou, com uma voz aguda e falsa —, que bom que os homens não nos ouviram! Ficando daquele jeito por causa de uma coisinha... de um canário morto. — Falou apressada sobre ele. — Como se aquilo pudesse ter algo a ver com... com... Nossa, eles iriam *rir*!

Ouviram passos na escada.

— Talvez sim — murmurou a sra. Hale —, talvez não.

— Não, Peters — disse o promotor do condado incisivamente —, está tudo perfeitamente claro, exceto a motivação. Mas você conhece o júri em casos de mulher. Se houvesse prova contundente... algo para mostrar. Algo ao redor do qual criar uma história. Uma coisa que se conectasse com esse modo atabalhado de fazer isso.

Disfarçadamente, a sra. Hale olhou para a sra. Peters. A sra. Peters estava olhando para ela. Rapidamente, afastaram o olhar. A porta que dava para fora se abriu e o sr. Hale entrou.

— Reuni a equipe — avisou ele. — Está bem frio lá fora.

— Vou ficar aqui um pouco — anunciou subitamente o promotor do condado. — Pode enviar o Frank para me buscar, não? — perguntou ao xerife. — Quero revisar tudo. Não estou satisfeito.

Novamente, por um rápido instante, os olhos das duas mulheres se encontraram.

O xerife se aproximou da mesa.

— Quer ver o que a sra. Peters vai levar?

O promotor do condado pegou o avental. Ele riu.

— Oh, acho que as coisas que as senhoras escolheram não são muito perigosas.

A mão da sra. Hale estava sobre a cesta de costura na qual a caixa permanecia escondida. Ela sentiu que devia tirar a mão de lá. Mas não parecia capaz. Ele pinçou um dos quadrados de colcha que ela havia empilhado para cobrir a caixa. Os olhos dela estavam em chamas. Sentia como se, caso ele pegasse a cesta, ela a arrancaria da mão dele.

Mas ele não pegou. Com outra risadinha, ele se virou, falando:

— Não, a sra. Peters não precisa de supervisão. Afinal, a esposa de um xerife é casada com a lei. Já pensou sobre isso, sra. Peters?

A sra. Peters estava parada ao lado da mesa. A sra. Hale lançou um olhar para ela, mas não podia ver o rosto da outra, que havia se virado. Quando falou, a voz estava abafada:

— Não... desse jeito.

— Casada com a lei! — O marido da sra. Peters deu uma risadinha. Ele seguiu na direção da porta principal e se voltou para o promotor do condado: — Venha aqui um minuto, George. Precisamos olhar estas janelas.

— Oh... janelas — repetiu o promotor do condado, zombando.

— Já vamos sair, sr. Hale — o xerife avisou ao fazendeiro, que ainda esperava à porta da frente.

Hale foi olhar os cavalos. O xerife seguiu o promotor do condado até o outro cômodo. Novamente — por uma última vez —, as duas mulheres estavam a sós na cozinha.

Martha Hale deu um salto e ficou de pé, as mãos apertadas uma na outra, olhando para a outra mulher, sobre a qual seu olhar pousava. A princípio, não conseguiu ver os olhos dela, pois a esposa do xerife não tinha se virado desde o comentário sobre ser casada com a lei. Mas então a sra. Hale a obrigou a se virar. Os olhos a obrigaram. Lentamente, de má vontade, a sra. Peters virou a cabeça até encontrar os olhos da outra. Por um momento, mantiveram os olhos firmes e incendiados uma na outra, sem evasão ou recuo. Então, os olhos de Martha Hale apontaram para a cesta na qual estava escondida a coisa que condenaria a terceira mulher — aquela mulher que não estava lá, embora estivesse estado com elas ao longo de toda aquela hora.

Por um instante, a sra. Peters não se mexeu. E então sim. Com um ímpeto para a frente, afastou os quadrados da colcha, pegou a caixa e tentou enfiá-la na própria bolsa. Era grande demais. Desesperada, abriu a caixa e foi retirar o pássaro. Mas, nesse momento, falhou: não era capaz de tocar o pássaro. Ficou parada ali, desamparada, tola.

O som de uma maçaneta girando. Martha Hale arrancou a caixa da mão da esposa do xerife, e a colocou no bolso do casaco no mesmo instante em que o xerife e o promotor do condado voltaram para a cozinha.

— Bem, Henry — disse o promotor do condado, faceiro —, pelo menos descobriram que ela não iria costurar. Ela ia... como é que falaram, senhoras?

A mão da sra. Hale pressionava o bolso do casaco.

— Falamos... nozinho, sr. Henderson.

**FIM.**