

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS–UFAM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE–IEAA
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES – PPGECH

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS E PROFESSORES SOBRE A LITERATURA DE
AUTORIA FEMININA NOS CONTEXTOS DE FORMAÇÃO ESCOLAR E NÃO
ESCOLAR: UM OLHAR PARA O CURSO DE LETRAS**

HUMAITÁ–AM
2021

LEONIZA SARAIVA SANTANA

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS E PROFESSORES SOBRE A LITERATURA DE
AUTORIA FEMININA NOS CONTEXTOS DE FORMAÇÃO ESCOLAR E NÃO
ESCOLAR: UM OLHAR PARA O CURSO DE LETRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas – IEAA/UFAM, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Alonso Alves.

Linha de Pesquisa 1: Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino das Ciências Humanas.

HUMAITÁ– AM
2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S232n	<p>Santana, Leoniza Saraiva</p> <p>Narrativas de professoras e professores sobre a literatura de autoria feminina nos contextos de formação escolar e não escolar: um olhar para o curso de letras / Leoniza Saraiva Santana . 2021 230 f.: il. color; 31 cm.</p> <p>Orientadora: Maria Isabel Alonso Alves Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. Ensino de Literatura de Autoria Feminina. 2. Formação Docente. 3. Professores e Professoras. 4. Memórias Narrativas. 5. Identidade. I. Alves, Maria Isabel Alonso. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p>
-------	--

LEONIZA SARAIVA SANTANA

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS E PROFESSORES SOBRE A
LITERATURA DE AUTORIA FEMININA NOS CONTEXTOS DE FORMAÇÃO
ESCOLAR E NÃO ESCOLAR: UM OLHAR PARA O CURSO DE LETRAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA-UFAM).

BANCA EXAMINADORA

Maria Isabel Alonso Alves

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Alonso Alves (Presidenta)
Universidade Federal do Amazonas – *Campus Humaitá*

Marina Silva Ruivo

Prof.^a Dr.^a Marina Silva Ruivo (Membro Externo)
Universidade Federal de Rondônia – *Campus Rolim de Moura*

Raquel Aparecida Dal Cortivo

Prof.^a Dr.^a Raquel Aparecida Dal Cortivo (Membro Interno)
Universidade Federal de Rondônia – *Campus Porto Velho*

Humaitá – AM, 25 de junho de 2021.

DEDICATÓRIA

*Esta vitória é dedicada à grande motivação da minha vida, à mulher batalhadora, simples, bondosa, forte, honesta e alegre que me gerou em seu ventre, me ensinou que a educação está na escola e fora dela também, educou-me com os valores que achava corretos para que sua filha se tornasse uma mulher politizada, educada e que, de alguma forma, pudesse fazer o caminho que ela não teve oportunidade de percorrer. Esta dissertação dedico exclusivamente a minha querida **MARIA, mãe de toda a minha vida.***

AGRADECIMENTOS

Gratidão é coisa do coração! Somente um coração agradecido é capaz de reconhecer toda forma de carinho e amor que envolve um processo, uma caminhada, uma jornada de conhecimentos diversos. E, desta forma, reconheço o amor de quem me deu o dom da vida e a sabedoria para bem vivê-la: **Deus-Pai-Mãe**, meu Criador.

Sou imensamente grata a todas as pessoas que de forma direta ou indireta colaboraram com esta pesquisa. Não é um trabalho que se faz só, pelo contrário, se não houvesse a colaboração de muitas mãos eu não teria conseguido produzi-lo.

Reconheço e agradeço os esforços de meus pais, **Miguel Santana** e **Maria Saraiva**, por minha educação, por cada investimento que fizeram para que eu chegasse aqui. Jamais vou esquecer cada refeição feita com muito carinho e levada até minha mesa por minha mãe para que eu não me desconcentrasse dos estudos. E de meu pai ficam também memórias como as caronas para a universidade e as canções que cantava, para nós, lembrando de sua juventude. Quantas memórias e lindas histórias, meus pais!

Um agradecimento muito especial faço para minha amada irmã **Juliana**, que não mede esforços para ajudar-me em tudo que preciso e sempre digo para ela que, por ser um ser humano tão bom, já tem passagem direta para o Céu. Obrigada, mana, por tudo que fez e faz por mim e por nossa família.

Agradeço a minha outra irmã, **Ana Maria**, mãe de **Luiz Miguel**, **João Vitor**, **Geovane** e **Lucas**, meus amados sobrinhos. Sogra da **Ester** e avó da pequena **Sophia**, que é a estrela da família. Esposa de meu cunhado **Geovan**, a quem agradeço também por cada incentivo e apoio nesta caminhada. Obrigada, querida família Saraiva Lemos.

Sinto-me agraciada por ter irmãs tão prestativas e atentas perto de mim: mulheres de minha vida. Amo cada uma e não poderia deixar de fazer meu agradecimento a minha irmã **Valcinete**, esposa do meu outro cunhado, **Horiony**, e mãe de **Harim**, **Valcione**, **Elielson** e **Luciney**. Muito obrigada por todo carinho, respeito e orações que fazem por mim.

Grata também sou ao meu irmão **Givanildo**, pai de meu sobrinho **Gabriel Lucas**, que namora **Silviane**, estes que mais de perto acompanharam cada dia de escrita que fiz para a confecção deste trabalho. E que trabalho que deu! Obrigada, meus amados, por cada momento que silenciavam para que eu pudesse pensar melhor e escrever.

Ao meu outro amado irmão, **Paulo**, sua esposa **Vanessa** e a minha sobrinha **Mikaela**, venho agradecer também por cada olhar de apoio e palavras que me faziam seguir adiante confiante que tudo daria certo. E deu! Muito obrigada por tudo.

E como conseguiria chegar até aqui sem o **Clemilton**, que em tudo me ajudou e ainda aguentava as minhas horas de angústia, mas sempre dizia: “*Nega, eu nunca duvidei de sua capacidade. Você vai conseguir!*”. Gratidão, meu querido, amo muito você também.

A toda minha **família Saraiva e Santana**, agradeço pela torcida e pelo apoio recebido.

E o que dizer de minha orientadora? Essa mulher chamada **Maria Isabel** me acolheu com o coração repleto de alegria, disposição para me acompanhar nesta jornada, paciência para me ensinar o que foi preciso e uma humildade/simplicidade que jamais irei esquecer. Grata por tudo, minha amada, grande amiga e inesquecível orientadora.

Também aqui deixo registrado a minha gratidão e admiração pelas professoras e pelo professor que compuseram a banca examinadora para o aprimoramento deste estudo: **Raquel, Marina, Vera, Genivaldo**. Muitíssimo obrigada por aceitarem fazer parte deste estudo.

Gratidão tenho também por cada professora e professor do PPGECH-UFAM que dispôs de seu tempo e sabedoria para me acompanhar nas disciplinas ministradas em 2019: **Eliane, Zilda, Adriana, Eulina, Elrismar, Vera, Elizabeth, Marcos, Heron, Valmir**. E também agradeço ao **professor Renato**, que não deu aula para mim, mas sempre esteve à disposição para me ajudar em cada dúvida que tivesse. Quero que todos/todas vocês saibam que são muito significativos em minha vida pelo que vocês representam, de forma tão contundente: a pesquisa, a educação e a resistência da ciência em meio a tantos solavancos políticos. Obrigada, amados professores e professoras.

Aos meus colegas do PPGECH-2019 agradeço por cada momento vivido juntos, pelos incentivos em meio a essa pandemia que ainda estamos vivenciando e pela amizade sincera que conseguimos manter. Gratidão, meus queridos e queridas **Laura, Cristiane, Dnávia, Danilza, Annanda, Jéssica, Marinêz, Marilda, Maira, Manoel, Elias, Cristóvão, Marinildo, Samuel Antônio, Welton, Emivam, Leonardo, Samuel Anselmo e Sebastião**.

Não posso deixar de agradecer aos **professores e professoras do Colegiado de Letras do IEAA-UFAM**, que se dispuseram a ajudar nesta pesquisa, e também aos professores egressos e egressas, que não mediram esforços para me ajudarem na construção dos dados. Muitíssimo obrigada!

Gratidão tenho também à **FAPEAM** pela bolsa concedida nestes anos de estudo e pesquisa (2019/1 a 2021/1).

Obrigada a todos os meus amigos e amigas da **Igreja Católica**, em especial da Catedral, onde colaboro. Grata pelas orações, incentivos que recebia do **padre Marelo, Frei Gionês, diácono Joãozinho e leigos/as** que sei que torceram por esta vitória.

Aos meus **amigos/as, afilhados/as e conhecidos** que torceram por mim, gratidão!

RESUMO

Esta dissertação objetiva analisar as memórias narrativas das professoras e professores egressos e docentes do Curso de Letras do IEAA-UFAM e buscar detectar em que momento a Literatura de Autoria Feminina (LAF) foi apresentada a estas/estes docentes e se as memórias narradas se refletem, de alguma forma, em suas práticas pedagógicas no ensino de literatura. Os objetivos específicos são: I. Mostrar os aspectos históricos de produção da LAF no contexto brasileiro; II. Identificar elementos que mostrem a LAF na formação inicial dos/das professores/as do curso de Letras do IEAA-UFAM a partir de documentos oficiais do Curso; III. Analisar as narrativas das/dos docentes do Curso de Letras do IEAA-UFAM e também das/dos professoras/es que são egressas/os do Curso de Letras, a respeito de suas memórias marcadas pela LAF, verificando se estas se refletem em suas práticas pedagógicas no ensino da Literatura, Linguagens e Língua Portuguesa. O arcabouço teórico que sustenta esta dissertação está articulado entre o campo dos Estudos Culturais, os Estudos Feministas, os Estudos sobre a Memória, Formação Docente, entre outros que se aproximam da temática. Os procedimentos metodológicos utilizados têm por base os estudos pós-críticos de pesquisa em educação, com foco nas entrevistas narrativas. O estudo mostra vários pontos da história da LAF no Brasil até o município de Humaitá-AM, também traz as narrativas dos/das docentes sobre a sua formação inicial, apontando quando a LAF começou a fazer parte da vida de cada um/uma, a identificação deles com as autoras, de forma que a educação acontecia na escola e fora dela. Durante o estudo são também apresentadas as grades curriculares do Curso de Letras do IEAA-UFAM (a antiga e a atual), são apontadas disciplinas que trabalham com a LAF e fornecidas sugestões de outras que poderiam incluí-la. E, por fim, ao analisar as memórias narrativas dos sujeitos detectou-se que estes têm memória da LAF e se identificaram com elas. Alguns, sob influência de suas memórias, levam a LAF para sua práxis de sala de aula, outros ainda estão se organizando para fazer isso e apenas um entrevistado afirmou não ter nenhum tipo de influência da LAF.

Palavras-Chave: Ensino de Literatura de Autoria Feminina. Formação Docente. Professoras e Professores. Memórias Narrativas. Identidade.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the narrative memories of graduated teachers and faculty members of the Letters Course-Portuguese and English of IEAA-UFAM and aims to detect when the Literature of Female Authorship (LFA) was presented to them and if their narrated memories reverberate, somehow, in their teaching literature practice. The specific aims are: I. Showing the historical aspects of Female authorship in Brazilian context; II. Identifying elements that evidence the LFA in the teacher education of the Languages course of IEAA-UFAM from the official course documents; III. Analyzing the narrative of the faculty members of the Letters Course-Portuguese and English of IEAA-UFAM and also of the graduated teachers of the Languages course about their memories of LFA, in order to verify if these memories reverberate in their teaching practices of literature, languages and Portuguese language. The theoretical basis that supports this thesis is articulated with the Cultural studies, the Feminist Theory, the Memory studies, Teaching training, among others about this theme. The methodology approach used are based on post-critic studies of education research, focusing on narrative interviews. The study reveals many aspects of the history of LFA in Brazil and in Humaitá-Amazon, and also shows the professors' narratives about their teacher education, indicating when the LFA started to be a part of their lives, their personal identification with some female authors, so that education happened inside and outside classroom. The research also presents the curriculum structures of the Letters Course-Portuguese and English of IEAA-UFAM (the former and the new one), in which the courses that deal with the LFA are indicated and some suggestions of other courses that could include the LFA teaching are made. Lastly, after analyzing the narrative memories of the subjects, it was noticeable that they have memory of LFA and also have identification with it. Some of them, influenced by these memories, take the LFA to their teaching practices in classroom, while some others are still trying to organize themselves to do that, and only one of them said not having influence from the LFA.

Key-words: Literature of Female Authorship teaching. Teacher Training. Professors and Teachers. Narrative Memories. Identity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CP	Ciência Política
C&T	Ciência e Tecnologia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CETAM	Centro de Formação Tecnológica do Estado do Amazonas
CONSAD	Conselho de Administração
CONSUNI	Conselho Universitário
EAD	Educação a distância
EC	Estudos Culturais
FAS	Fundação Amazônia Sustentável
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IEAA	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Amazonas
LAF	Literatura de Autoria Feminina
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LF	Literatura Feminina
LLLP	Letras: Língua e Literatura Portuguesa
LLPLLI	Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Inglesa
MEC	Ministério da Educação
ODR	Orientação Didático-Reflexiva
PIBEX	Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPCL	Projeto Pedagógico do Curso de Letras
PPGECH	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades
REUNI	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIU	Repositório Institucional da UFAM

UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UniCesumar	Centro de Ensino Superior de Maringá
UNIP	Universidade Paulista

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Áreas de Unidade e conservação da natureza no estado do Amazonas.....	84
Figura 2: Mapa de Humaitá-AM com alguns dados importantes.....	85
Figura 3: Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil dos/das Docentes Entrevistados/as	60
Quadro 2: Formação Acadêmica dos/das Docentes	61
Quadro 3: Experiência Profissional dos/das Docentes	63
Quadro 4: Quadro de equivalências entre as duas grades curriculares do Curso de Letras do IEAA-UFAM.....	71
Quadro 5: Componentes Curriculares – Versão do Currículo 2006/2.....	73
Quadro 6: Análises das Ementas do Curso	76
Quadro 7: Transição Curricular	80
Quadro 8: Obras solicitadas para o acervo do Curso de Letras	119
Quadro 9: Indicadores de recursos humanos do grupo	128

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
SEÇÃO I - CONHECENDO O CAMINHO E TRILHANDO POSSIBILIDADES TEÓRICAS NA PESQUISA	27
1.1 Cultura.....	32
1.2 Identidade.....	35
1.2.1 Identidade Feminina	39
1.3 Literatura Feminina	45
SEÇÃO II - O CAMINHAR SE FAZ CAMINHANDO: O PERCURSO METODOLÓGICO	52
2.1 Procedimentos Metodológicos	54
2.2 A entrevista narrativa como instrumento de investigação	56
2.3 Caracterização do perfil dos participantes da pesquisa	59
2.4 Lócus da Pesquisa	71
2.4.1 O Curso de Letras do IEAA-UFAM	71
2.4.2 Município de Humaitá-AM	84
2.4.3 O IEAA-UFAM	87
SEÇÃO III - UM PASSO DE CADA VEZ: A LAF COM SUAS HISTÓRIAS E MEMÓRIAS	90
3.1 As Revoluções Feministas.....	92
3.2 A Mulher Brasileira fazendo História.....	100
3.3 A Luta da Mulher Escritora por seu espaço.....	104
3.4 A Literatura de Autoria Feminina no Amazonas.....	111
3.5 A Literatura de Autoria Feminina em Humaitá.....	118
3.5.1 Biblioteca Setorial do IEAA-UFAM.....	119
3.5.2 Projeto Leia Mulheres.....	120
3.5.3 Grupo de Estudos em Feminismo na Literatura.....	126
3.6 A Luta das Mulheres continua no século XXI.....	129

SEÇÃO IV – A ESTRADA DA MEMÓRIA E O HORIZONTE DO ENSINO DA LAF.....	132
4.1 Memória e Lembrança.....	132
4.1.1 As modalidades ou tipos de memória.....	136
4.1.1.1 Os Tipos de Memória para Heri Bergson e Marilena Chaui.....	136
4.1.1.2 Halbwachs e suas Categorias de Memória.....	138
4.1.1.2.1 A Memória Histórica.....	139
4.1.1.2.2 Memória Individual.....	141
4.1.1.2.3 Memória Coletiva.....	143
4.1.2 Memórias, Traumas coletivos, Silêncio e Esquecimento.....	147
4.1.3 Memória e Teoria do Conhecimento.....	152
4.2 Memória e Narrativa.....	153
4.3 Memória Docente e Ensino da LAF.....	157
4.3.1 Memórias Docentes no contexto de experiências escolares e não escolares.....	159
4.3.2 O Ensino da LAF na trilha da memória.....	187
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	208
REFERÊNCIAS.....	213
ANEXOS.....	223
Anexo 1: Parecer Consubstanciado (Aprovação CEP/CONEP).....	224
Anexo 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Modelo)	228
Anexo 3: Roteiro de Entrevista (Modelo)	230

INTRODUÇÃO

*A voz de minha filha
Recolhe todas as nossas vozes
Recolhe em si
As vozes mudas caladas
Engasgadas nas gargantas.*

Conceição Evaristo

A literatura é o que vai além das fronteiras impostas pelo ser humano. O ato de se fazer leituras implica várias viagens e liberdades que só elevam a mente humana a caminhos já percorridos ou desejados algo muito maior que a mensagem de quem a escreveu. Isto porque todas as formas de narrar vinculam-se de alguma maneira ao caudal de narrativas nascidas entre os diversos povos da Antiguidade, que, fundidas, confundidas, transformadas... se espalharam por toda parte e permanecem até hoje como uma rede, cobrindo todas as regiões do globo: o caudal da literatura folclórica e dos velhos textos novelescos que, apesar de terem origens comuns, assumem em cada nação um caráter diferente (COELHO, 1991). É a transmissão dos sonhos, possibilidades, partilhas de quem ousa mais do que o que lhe é permitido alcançar. Um mundo de projeções e interpretações vem da literatura dos vários povos do mundo, com suas riquezas e misérias humanas sem distinção de credo, etnia, gênero, poder aquisitivo, status social.

E assim, a literatura permite a construção de sentidos propostos por diversos tipos de textos. De acordo com Chartier (1997, p. 68): “Uma história da literatura é então uma história das diferentes modalidades de apropriação dos textos. Ela deve considerar que o ‘mundo do texto’, usando as palavras de Ricoeur, é um mundo de ‘performances’ cujos dispositivos e regras possibilitam e restringem a produção do sentido.” E é a literatura que mexe com a memória de quem a escreve ou a lê, memória esta que fica armazenada para retornar no momento que lhe é solicitada a presença. Mas às vezes a resistência ou bloqueios aprisionam qualquer retorno de uma leitura que marcou significativamente quem a leu. Assim, as memórias de alguns travam e não há a identificação com autores, temáticas, obras, estilos etc.

Destaque-se que “A memória é a capacidade humana de reter fatos e experiências do passado e retransmiti-los às novas gerações através de diferentes suportes empíricos (voz, música, imagem, textos, etc)” (SIMSON, 2003, p. 14). E assim, a memória humana é uma grande caixa repleta de informações/lembranças que muitas vezes não são acessadas porque a pessoa acredita que já não lembra mais ou nunca guardou tal referência, como afirma

Halbwachs (2013, p. 105): “[...] cada fato encontra-se separado do que o procede ou o segue por um intervalo, em que se pode acreditar que nada aconteceu”. Na realidade está tudo imerso na mente humana, que é mais poderosa do que alguns imaginam. É nela que estão muitas respostas para identificações ou não que se têm, por exemplo, com a literatura.

Assim, peço licença a você para partilhar um pouco de minhas memórias e o quanto esta temática da Literatura de Autoria Feminina (a partir daqui designada como LAF) mexe com o meu ser pessoa. Venho de uma família de misturas em que se encontraram o sangue português, paraibano e cearense de meus trisavós maternos, que não gostavam de “filha mulher”¹. Meu trisavô, que era paraibano, colocava suas filhas para pescar, caçar e cuidar dos espinhéis² durante a madrugada e as sujeitava às adversidades da mata com onça, cobras, cavalos selvagens e outros perigos mais. E isso passou para todos os “filhos homens” que também se acostumaram a não gostar de filhas porque consideravam um atraso para os serviços que os homens faziam. E quando estas menstruavam, não podiam tocar em nada, porque, segundo eles, estragariam qualquer coisa em que triscassem.

Em meados do século XIX, meus trisavós vieram morar no sul do Amazonas, mais precisamente no lago do Acará, em Humaitá. Ninguém estudava e a preocupação era com a casa e o roçado. A minha bisavó materna dizia que com “filha mulher” não se podia contar, porque era fraca. Ficava muito brava quando nasciam suas netas porque não fortaleciam a família, só enfraqueciam, era o que argumentava. Nunca pensaram em pôr suas filhas para estudar e todas permaneceram analfabetas. Somente aos homens foi permitido o direito à leitura e escrita. Minha bisavó era ruiva dos olhos azuis e branca como as nuvens no céu em um dia de sol. Suas histórias foram inspiração para muitas de minhas facetas da puberdade quando pensava em desistir de algo e lembrava o que minha mãe falava sobre minha bisa, o quanto ela se superou depois que ficou viúva e cega.

A cor da pele preta de minha bisavó paterna, descendente de escravos em Santarém no Pará e dona de terreiro de candomblé, também foi inspiração para as adversidades que a nossa cor enfrenta. Escutei muitas histórias relatadas por meu pai sobre a vida difícil que minha bisa passava por ter um temperamento forte, ser pobre, preta, mulher, gostar de bebida forte e ser mãe solteira no início do século XX. Uma mulher com muita coragem e vontade de vencer na vida, essa era minha bisa paterna.

O jeito caboclo de meus avós maternos, que migraram para Itacoatiara na década de

¹ Expressão utilizada por meus trisavós para se referirem às filhas.

² Referente à pescaria, eram anzóis expostos em uma corda que ficavam como armadilhas dentro dos lagos, igapós para pescar pirarucu, tambaqui etc.

1960 e retornaram para a área ribeirinha de Humaitá no sul do Amazonas tempos depois, foi para mim motivo de reflexão sobre o desejo inquietante por melhorias. Isso pude observar igualmente em meus avós paternos, ele paraense e ela descendente dos povos indígenas oriundos do Pará que moravam nas barrancas do Lago do Antônio, em Humaitá, no Amazonas. Meus avós, paternos e maternos, me ensinaram o respeito pela natureza e suas explicações mítico-religiosas para tudo que por lá existisse. De meus pais, recebi o olhar dos povos tradicionais que me ensinaram que a simplicidade abre portas e a humildade nos leva a conhecer o grande mestre do Universo: Deus.

Assim, sou mistura de tudo que aprendi a amar e ensino a outros que esse jeito é único porque vem no sangue de minha família, que é carregada dessa miscigenação e, por isso mesmo, tão bela em seus significados. Tenho em minha memória as figuras marcantes e únicas de minhas avós, tias, mães, madrinhas, vizinhas, colegas de sala, professoras que foram aparecendo em minha vida a partir do momento em que ia progredindo em meus estudos. Admirava as mulheres de minha vida e não entendia quando elas ficavam em segundo plano ou nem apareciam como os homens de minha família. Achava isso estranho, mas acreditava que na escola seria diferente e queria que fosse.

Desejava ardentemente esta mudança porque venho de uma família de mulheres analfabetas, de tradição patriarcal, em que vi muitas vezes minha mãe, tias e avós sem entender o que estava acontecendo porque não liam as palavras escritas e eu ainda não entendia para ler e explicar a elas. Cresci e queria ir logo para a escola. Mas, como era a terceira filha, vi meus irmãos entrarem primeiro e só depois mamãe me levou para a pré-escola e logo fui encaminhada para a primeira série e assim segui adiante, sempre acompanhada em reuniões e entregas de boletins por minha mãe. Porém, quem assinava o boletim escolar era meu pai.

Devo a minha alfabetização à insistência de minha querida mãe, foi ela quem convenceu meu pai a sair da área ribeirinha e vir morar na área urbana de Humaitá. Mamãe queria que tivéssemos um futuro diferente do que ela obteve ao lado de suas sete irmãs e de minha avó. Este comportamento de minha mãe se aplica porque meu avô não permitiu que suas filhas aprendessem a ler. Como ele não sabia e minha avó também não, então achou melhor pôr somente meu tio, seu único filho, para ir à escola e muito mais tarde a minha tia caçula. As outras tias, mais velhas, não tiveram esse prazer. Foram todas encaminhadas para os serviços da roça e da casa, que era na área ribeirinha.

Meu pai sempre nos incentivou a estudar, mas não era tão empenhado nisso como minha mãe, que participava de tudo em nosso processo educativo. Era ela quem ia fazer a

matrícula, cobrava as tarefas e trabalhos para casa, frequentava as festas da escola, comprava nosso material e roupas das apresentações que fazíamos no colégio. Minha mãe ia à escola do primeiro dia de aula até a última entrega do boletim com as reuniões de pais.

Sempre estudei em escola pública na cidade de Humaitá. Tinha muita vontade de aprender a ler para saber logo o que os sinais queriam dizer e buscava essa leitura em tudo que via pela frente. Mamãe, com o pouco que descobriu das letras, me ensinou o alfabeto todo e a conhecer os números para contar. Depois tive que perturbar papai e mais tarde fazia tudo sozinha porque não tinha quem me ensinasse. Meus grandes livros de leitura foram os gibis. Amava as figuras e os quadros que me permitiam contar histórias inventadas porque ainda não fazia a leitura dos sinais gráficos, mas depois que aprendi a interpretá-los não parava mais de ler. Ficava por horas na biblioteca da diretora da escola onde mamãe trabalhava nos serviços gerais.

Por muitas vezes recebia da diretora dessa escola livros para fazer leituras. E, como ela era minha vizinha, vivia me chamando para mostrar outros livros. Foi assim que dos gibis passei para os livros de contos, lendas, fábulas, romances juvenis, clássicos da literatura brasileira e depois os da literatura norte-americana, portuguesa e inglesa. Li muitos livros e fazia resumos deles para mostrar à diretora da mamãe, minha grande incentivadora de leitura.

Durante minha vida de estudante do Ensino Fundamental e depois no Magistério senti muita falta das autoras. Via nos livros didáticos um ou outro excerto de textos escritos por mulheres e estas eram repetidas em outras séries, mas a maioria dos textos eram escritos por homens que também foram estudados no curso de Magistério que fiz após terminar o Fundamental II. Isto porque o que estudava só dava destaque para os cânones da Literatura Brasileira e Universal. Vi um número ínfimo de mulheres na Literatura e isto me incomodava por demais. Questionava minhas professoras de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Literatura infantil e Didática da Língua Portuguesa sobre o porquê dessas ausências que, para mim, não tinham explicação. Queria saber se as mulheres não queriam ou não sabiam escrever igual ao sexo oposto, isto porque só estudávamos as obras escritas por homens. Questionava minhas professoras se somente depois da Semana de Arte Moderna em 1922, no Brasil, é que “apareceram” as mulheres na Literatura Brasileira. Onde elas estavam enquanto os homens escreviam?

Eram tantas perguntas que às vezes ficava por horas me questionando. Cursei o Magistério (1994-1996) e durante esse tempo fiz os estágios no período vespertino com as crianças do Ensino Fundamental I. E logo adentrei as escolas do município para lecionar como “bolsista” e outras vezes como “seletista”, porque não teve concurso em Humaitá por

muitos anos e eu não almejava sair da cidade. Então ia fazendo os seletivos e dando aulas, mas sempre sentindo falta das autoras nas aulas de Língua Portuguesa/Literatura.

Até que em 2002 passei no vestibular e fui estudar na Universidade Estadual do Amazonas (UEA), no Curso superior de Bacharel em Ciência Política (CP), e dois anos depois no Curso de Licenciatura em Letras: Língua e Literatura Portuguesa (LLLP). Minha vida era uma intensidade sem fim. De manhã estudava CP (semipresencial), à tarde LLLP (modular) e à noite dava aula na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ora pelo município, ora pelo estado, ora na rede privada e ora em projetos da UEA-UFAM.

Mesmo com essa intensidade toda ainda continuava sem entender o porquê de as autoras não aparecerem com a mesma frequência que os autores nos livros didáticos e nas aulas das minhas professoras. Nenhuma delas havia parado para explicar sobre isso, parece que não as incomodava, ou que era “normal” não ter mulheres aparentes na Literatura tanto quanto os homens. Foi somente quando voltei para a Universidade, já no Curso de Licenciatura em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Inglesa (2014-2018), pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), *campus* do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA-UFAM), que comecei a encontrar possíveis respostas para essa minha inquietação de anos. Fui observando nos projetos que participei que as autoras continuavam “sumidas” dos manuais e que muitas professoras e professores não apresentavam autoras em suas aulas com a mesma frequência com que apresentavam os autores.

Pude perceber, pela fala de algumas professoras do Curso de Letras, que houve o movimento feminista em uma época de nossa história. E a partir dessas falas é que fui atrás para entender do que se tratava. Descobri algumas respostas para minhas inquietações e pude trabalhar isso em seminários na sala de aula, em trabalhos apresentados fora do IEAA-UFAM, no Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEX), no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), em estágios.

Tudo isso me motivou a aprofundar esta pesquisa em um mestrado e foi então que propus um projeto cujo título era: “Estudos de Gênero: avanços e retrocessos no ensino de literatura de autoria feminina no Ensino Médio e Superior”. Passei nas etapas subsequentes à prova escrita e ingressei, no ano de 2019/1, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da UFAM, na Linha de pesquisa 1: Perspectivas Teórico-Methodológicas para o ensino das Ciências Humanas.

Estava animada com o que iria pesquisar, aprofundar, conhecer a partir de então. Porém, minha orientadora apresentou-me outras leituras para ir vendo o que delinearía minha pesquisa. Foi então que tive contato com uma obra, hoje muito especial para mim,

denominada *Histórias no feminino*: a influência das narrativas na construção identitária de mulheres educadoras, organizada pelas autoras Joana Cavalcanti (coordenação em Portugal) e Mercedes Blanchard (coordenação na Espanha). Depois que li esta obra acendeu em mim o desejo de iniciar um estudo em que eu pudesse detectar o quanto as memórias da Literatura de Autoria Feminina (LAF) podem ou não influenciar a prática da/do docente no Curso de Letras e dos/das professores/as egressos/as do Curso de Letras do IEAA-UFAM que estão lecionando nas escolas do município de Humaitá-AM e região.

Desta forma, refizemos o título da pesquisa, que ficou assim denominada: “Literatura Feminina: uma análise da (não) influência da literatura de autoria feminina nas memórias dos/as docentes em sua práxis no curso de Letras”. Após a qualificação deste estudo, em vinte de dezembro de 2019, fizemos a mudança no título novamente, objetivando uma abrangência maior nas narrativas que viriam das entrevistas com as professoras e professores efetivos e egressos/as do Curso de Letras do IEAA que trabalham ou não com a LAF.

Então, o título da pesquisa mudou para “Narrativas de professoras e professores sobre a Literatura de Autoria Feminina nos contextos de formação escolar e não escolar: um olhar para o Curso de Letras”, no sentido de averiguar a memória narrativa das/dos docentes que cederam as entrevistas buscando detectar em que momentos a LAF foi apresentada a estes e estas profissionais. Também é de meu interesse saber se as memórias narradas se refletem, de alguma forma, em suas práticas pedagógicas no ensino de Literatura.

Tal preocupação surge porque há ainda a marginalização com os escritos das autoras e o destaque da intelectualidade masculina em detrimento da feminina. Desta forma, muitas mulheres, de diversos cursos de Licenciatura, ainda não têm esse contato identitário durante o processo de formação inicial docente por vários motivos. Como não havia tempo hábil para investigar os quatro cursos de licenciatura presentes no IEAA, optamos pelo Curso de Letras para este recorte e fomos à busca de detectar alguns desses motivos no decorrer da pesquisa.

Com o tema escolhido, os objetivos específicos que delinearão a pesquisa foram os seguintes: I. Mostrar os aspectos históricos de produção da LAF no contexto brasileiro; II. Identificar elementos que mostrem a LAF na formação inicial das/dos professoras/es do curso de Letras do IEAA-UFAM a partir de documentos oficiais do Curso; III. Analisar as narrativas das/dos docentes do Curso de Letras do IEAA-UFAM e também das/dos professoras/es que são egressas/os do Curso de Letras, a respeito de suas memórias marcadas pela LAF, verificando se estas refletem em suas práticas pedagógicas no ensino da Literatura, Linguagens e Língua Portuguesa.

Algumas das perguntas que nortearam este estudo foram: *Como se deu historicamente*

o “levantar de vozes” das mulheres brasileiras para que fossem visibilizadas em sua escrita literária? A LAF está presente no Curso de Letras do IEAA? Se estiver, como estão sendo detectados estes conteúdos nos documentos que regem o Curso? As professoras e os professores do Curso de Letras do IEAA-UFAM, que ministram as disciplinas de Literatura, Linguagens, Língua Portuguesa, possuem memórias da LAF? E as/os egressas/os que atuam na área da educação também estão vivenciando a prática da leitura literária e incluindo a LAF? Como a LAF está sendo refletida nas práxis das professoras e professores em sala de aula?

Um dos fatores que chama atenção é a falta de leitura literária e, por conseguinte, da leitura de obras escritas por mulheres, por parte de muitos discentes, devido às problemáticas que foram elencadas neste estudo como: a ausência do ensino de Literatura no ensino básico, especialmente no ensino médio. Também foi visto que o ambiente educativo das instituições deve buscar a promoção da LAF com interpretações de textos literários em que diversos projetos seriam voltados para a educação básica e superior objetivando a divulgação da LAF, inclusão de pertencimento e cultivo da leitura crítica.

A leitura permite a ampliação de mundo de cada ser humano e a identificação com essa leitura propicia a inclusão de pertencimento, de identidade com algo que lhe faz bem. Assim, quando não se tem uma representatividade nos textos trabalhados nas escolas e instituições superiores, é como se o indivíduo não existisse, falta à identidade e essa lacuna (ausência de textos de autoria feminina) pode ter impactado muitas mulheres e, se ainda persistirem, poderão travar outras. Por isso que este estudo também trabalhou a temática relacionada à identidade feminina.

A escrita de autoria feminina, tão discriminada anteriormente, traz a voz da mulher onde até então ecoavam somente vozes masculinas. Faz-se importante o estudo de gênero dessa literatura para que se detectem os entraves e também as conquistas da prática no ensino superior no que concerne à inclusão das escritoras, das várias épocas da Literatura universal, nos materiais estudados pelos discentes, realização de trabalhos e na dinâmica das aulas das/dos docentes.

Nesta vertente, o ensino e a aprendizagem incluem em seus processos o pensamento feminino em contrapartida com uma sociedade que, por muito tempo, inferiorizou os sentimentos e a intelectualidade feminina, relegando à mulher um lugar de subalternidade e abafando seu poder de arguição e contestação.

É relevante tal estudo porque tanto na educação básica quanto na educação superior já foram dados passos em relação a este tema da LAF e que devem ser postos para análise,

discussão e busca de mais estudos na área visando sempre melhorias. A leitura, interpretação e valorização das vozes femininas trazem uma gama de novidades formais para o meio artístico-literário brasileiro e mundial, pois seus temas têm também importância histórica e política pelas manifestações de vozes outrora silenciadas. Dito de outra forma, as autoras inovaram na escrita e no papel da mulher em sua participação num meio predominantemente masculino.

As experiências de ensino na graduação, em monitorias, estágios e aplicação de projetos, permitiram verificar algumas questões que afligem a LAF no ensino básico e superior. Com isso, foi importante desenvolver esta pesquisa com as/os docentes que passaram por esta formação do Curso de Letras do IEAA e que agora atuam nas salas de aula nas instituições da rede pública ou particular em Humaitá e adjacências.

Ademais, esta pesquisa visa apontar caminhos para a prática docente no ensino básico e superior no que concerne ao ensino de Literatura, Linguagens e Língua Portuguesa, tendo em vista que muitas vezes os/as docentes fazem esse link em suas disciplinas. Jamais ambiciona esgotar tal temática, tendo em vista a sua amplitude e riqueza, além das realidades que são peculiares a cada curso de licenciatura.

Assim sendo, tanto a formação quanto a prática pedagógica do/a professor/a de Literatura, Linguagens e Língua Portuguesa vêm apresentar uma variedade de conhecimentos das práticas alcançadas no decorrer de sua vida acadêmica e profissional que servem de apoio nos processos de ensino e de aprendizagem das/dos estudantes. Não deixando de valorizar a realidade que cerca aos discentes e a identidade impregnada em cada um que se identifica ou se sente representado com os escritos das autoras.

Para embasar este estudo, optou-se pelo enfoque teórico-metodológico fundamentado na abordagem qualitativa que, segundo Zavalloni (2005, p. 8), “emergiu como meio de romper com o ponto de vista estreito e opressivo do positivismo”. O professor González Rey (2005, p. 3), em sua obra intitulada *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*, acrescenta que “falar de metodologia qualitativa implica um debate teórico-epistemológico, sem o qual é impossível superar o culto instrumental derivado da hipertrofia que considera os instrumentos vias de produção direta de resultados na pesquisa”. Assim, este estudo visa compreender todo o processo da pesquisa, por intermédio da abordagem qualitativa, tendo por base o levantamento bibliográfico e documental, entrevista narrativa e a análise interpretativa.

O *locus* da pesquisa foi o Curso de Letras *campus* do IEAA–UFAM que está situado na cidade de Humaitá, a qual, segundo as estimativas divulgadas pelo Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE, 2020), possui cinquenta e seis mil, cento e quarenta e quatro (56.144) munícipes, sendo o décimo (10º) mais populoso município do Amazonas, este que possui em seu território sessenta e dois (62) municípios.

Assim, objetivando conhecer melhor a realidade das/dos professoras/es egressas/os e das/dos docentes de Literatura, Linguagens e Língua Portuguesa do Curso de Letras do IEAA-UFAM em Humaitá, foi realizada a pesquisa de campo que teve como meta imergir na realidade das/dos docentes buscando o contato direto com estas/estes informantes da pesquisa. Os sujeitos deste estudo foram as/os professoras/es egressas/os e as/os docentes do Curso de Letras do IEAA que ministram as disciplinas de Literatura, Linguagens e Língua Portuguesa. E as/os que se dispuseram para a pesquisa totalizaram um quantitativo de treze pessoas, sendo cinco professoras/es efetivas/os do Curso de Letras no IEAA e oito professoras/es egressas/os que estão lecionando na rede pública do município de Humaitá e adjacências. Após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), foram feitas com essas treze pessoas as entrevistas narrativas baseadas nos roteiros de entrevistas e registros no diário de campo.

A construção dos dados se fundamentou nas pesquisas bibliográficas e documentais que foram elencadas no decorrer deste estudo com inspiração no campo pós-crítico em que foram trabalhados os conceitos de cultura, identidade, literatura feminina, memória e formação docente. O estudo foi embasado no histórico acerca da implantação do IEAA-UFAM em Humaitá, dando destaque ao Curso de Letras com os documentos que o regularizam e o currículo atual, que vêm mostrar as literaturas que estiveram ou estão presentes no histórico analítico para a formação inicial das/dos discentes.

Para a preservação das/dos informantes desta pesquisa utilizaram-se os nomes artísticos de autoras da Literatura Brasileira e Internacional. Após a construção dos dados, foram feitas concomitantemente as análises interpretativas de tudo que foi produzido durante a pesquisa. Sendo assim, as entrevistas narrativas estão intrínsecas nas quatro seções deste estudo, não na íntegra porque são materiais extensos, mas foram feitos recortes das falas mais significativas dos sujeitos para este estudo e estas conversam com alguns teóricos presentes nos textos. Assim, têm-se as seções deste estudo que estão interligadas umas às outras dando sequência a tudo que foi constatado como relevante para este trabalho.

As questões norteadoras juntamente com os objetivos foram os guias para o desenvolvimento desta pesquisa que se dividiu em quatro seções. A seguir é apresentada uma síntese que compõe tais seções objetivando deslindar ao leitor como se desenha o direcionamento teórico deste estudo. Desta forma busca-se explicitar historicamente a luta

pelo espaço da mulher na sociedade, dando destaque para o processo educacional conquistado pelo “sexo frágil³” vindo de fora para dentro do Brasil e acentuando estes passos dentro da Região Norte, mais especificamente no Amazonas, até chegar ao *campus* do IEAA-UFAM em Humaitá.

A perspectiva teórica deste estudo inspira-se no campo Pós-Crítico de pesquisas em educação, identidade e cultura, valendo-se de seus pressupostos com os seguintes autores: Stuart Hall (1997; 2003; 2013), Homi Bhabha (2013), Kathryn Woodward (2013), Marlucy Alves Paraíso (2012), Dagmar Estermann Meyer (2012). E a estes conhecimentos também se agregaram os pressupostos das teorias da Literatura Feminina com Nelly Novaes Coelho (1993), Lúcia Osana Zolin (2003), Thomas Bonnici (2007), Lúcia Castello Branco (1989; 1991). Para contextualizar a luta das mulheres têm-se os estudos sobre os Gêneros e a Identidade feminina com Judith Butler (2016), Heloisa Buarque de Hollanda (2019), Norma Telles (2009), Mary Del Priore (2009), Gayatri Chakravorty Spivak (2010), Guacira Lopes Louro (1997; 2003; 2018). Para embasar a Metodologia deste estudo foram selecionadas as obras de Fernando González Rey (2005), Rosa Maria Hessel Silveira (2007), Sandra dos Santos Andrade (2012), Mariza Vorraber Costa (2007), Heloisa Szymanski (2018). Também este estudo vem trazer o conceito de Memória com Maurice Halbwachs (2006); Ecléa Bosi (1979); Marilena Chauí (2006), Paul Ricoeur (2007), Jacques Le Goff (1994), Paolo Rossi (2010). Alguns autores que neste estudo conversam sobre Formação Docente, Ensino de Literatura e Narrativas Docentes são: António Nóvoa (2007; 2009), Maurice Tardif (2019), Léa das Graças Camargos Anastasiou (2010), Selma Garrido Pimenta (2008), Maria Amélia Santoro Franco (2008), Rildo Cosson (2014) e demais estudiosas/os da área.

A I seção, cujo título é: **Conhecendo o caminho e trilhando possibilidades teóricas na pesquisa**, mostra os conceitos de cultura, identidade e literatura feminina. Estes conceitos são considerados importantes na discussão sobre a LAF, além de apontar os elementos teóricos e alguns de seus autores que darão suporte na argumentação e análise que está concomitante dentro das quatro seções nesta pesquisa, porque o campo Pós-crítico dá abertura para que seja feita desta forma.

Na II seção, intitulada **O caminhar se faz caminhando: o percurso metodológico**, é apresentado o método/abordagem que delineia este estudo, bem como os tipos de pesquisas, procedimentos e os instrumentos de construção de dados que foram analisados. Nesta seção é mostrado o estudo da arte, de forma mais sucinta, para que o leitor tenha ideia do que outros

³ Denominação ironicamente trabalhada por Simone de Beauvoir em seu livro *Segundo Sexo*.

autores já falaram sobre a temática ou não. São tratadas as epistemologias do caminho da pesquisa científica com a abordagem que trouxe o campo teórico no qual este estudo se inspirou para discutir a temática em questão. Também é vista a delimitação do objeto da pesquisa, o espaço que esta mostra fica limitada a seus participantes.

A III seção tem como título: **Um passo de cada vez: a LAF com suas histórias e memórias**, em que foi abordada a constextualização histórica da luta da mulher por seu espaço na LAF no Brasil e no Amazonas. Depois buscou mostrar a literatura feminina em Humaitá dando destaque para as atividades promovidas pelo IEAA e também pelo Curso de Letras. Assim esta seção vem salientando as mudanças que as mulheres estão trazendo como leitoras e escritoras neste contexto em que a cultura machista emperra outros avanços. Desse modo a seção é finalizada demonstrando as problemáticas vividas pelas mulheres brasileiras no século XXI.

A IV seção, **A estrada da Memória e o horizonte do ensino da LAF**, trouxe a abordagem de algumas teorias que envolvem a memória, a formação docente e o ensino da LAF através da teoria do professor reflexivo, em que todos esses conceitos são importantes para buscar uma maior compreensão sobre os processos de ensino e de aprendizagem na formação dos discentes do Curso de Letras do IEAA-UFAM, futuros professores.

Na conclusão, **Algumas Considerações**, foram tratadas as experiências ocasionadas com esta pesquisa e tudo que a ela agregou-se durante a construção de dados, análises, recursos utilizados, método escolhido para abordagem, objeto, parcerias feitas ao longo do processo e os sujeitos que foram elencados para que este trabalho fosse realizado. São apresentados nas considerações finais os resultados alcançados com esta pesquisa e o que se almeja com o que foi confirmado no decorrer do processo.

No que concerne ao ensino e na grande casa que é a educação, esta pesquisa com uma temática que vem mexer e remexer em pontos recheados de preconceitos sociais e culturais, traz uma abordagem de extrema importância. Isto porque visa dar voz àquelas que há muito tempo foram emudecidas.

Por isso, este estudo vem revestido de relevância nos âmbitos acadêmico, científico e social, ao abranger um mundo que está além das salas de aula e das fronteiras territoriais, pois vem buscar respostas/pistas/propostas para aquelas perguntas que viram grandes obstáculos na inclusão da voz feminina em meio ao cânone masculino e nas aulas de Literatura, Linguagens e Língua Portuguesa tanto no ensino básico como no ensino superior.

SEÇÃO I

CONHECENDO O CAMINHO E TRILHANDO POSSIBILIDADES TEÓRICAS NA PESQUISA

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.

Cora Coralina

Nesta seção o objetivo é mostrar os conceitos de Cultura, Identidade e Literatura Feminina, trabalhados de forma breve, mas que são de grande relevância para a pesquisa e análise das narrativas das professoras e professores que foram entrevistadas/os. Importante reforçar que as escolhas teóricas exigem muitas leituras e releituras e que é no trabalho de campo e na análise dos dados que os teóricos foram confirmados efetivamente.

Este estudo está pautado no campo teórico dos Estudos Culturais – EC, que surgiu no final da década de 1950 na Inglaterra, porém foi institucionalizado a partir da criação, em 1964, do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, pelo professor Richard Hoggart. Conforme Oliveira (2009, p. 36),

Os Estudos Culturais constituem um campo de teorização e investigação que segundo Escosteguy (2006) emerge na Inglaterra com a publicação de três livros: 1) *As utilizações da cultura*, de Richard Hoggart, em 1957; 2) *Cultura e sociedade*, de Raymond Williams, em 1958, e 3) *A formação da classe operária inglesa*, de E. P. Thompson, em 1963. Essas obras representam marcos de rupturas com algumas tradições de pensamento e, de acordo com a autora, caracterizam três eixos de pesquisa que estabeleceram as bases dos estudos culturais no final dos anos 1950: 1) o eixo autobiográfico da história cultural do meio do século XX; 2) o eixo histórico do conceito de cultura; 3) o eixo histórico da sociedade inglesa.

O que Oliveira (2009) destaca sobre os EC tem a ver com os eixos basilares deste campo teórico, tendo em vista que cita as primeiras publicações que versaram de uma forma politizada sobre cultura e classes operárias, temas que vão de encontro com a sociedade que oprime e pratica o silenciamento de suas vítimas. Os EC têm ainda em seu início dois feitos históricos que foram muito importantes para firmarem esse campo teórico, conforme Oliveira (2009, p. 37):

Costa; Silveira; Sommer (2003) chamam a atenção para dois determinantes históricos do surgimento dos Estudos Culturais: a crise no Império Britânico e o surgimento de novas formas culturais – como a TV, as bandas de Rock, a publicidade, os jornais e revistas de grande tiragem – em função do crescimento do capitalismo. Era um contexto de grandes mudanças sociais,

políticas e econômicas e o campo dos Estudos Culturais, desde o seu início, é marcado pelo envolvimento político de seus membros com diversos movimentos sociais, inclusive o da Nova Esquerda britânica. É importante salientar que alguns de seus intelectuais – como Stuart Hall, Homi Bhabha e Edward Said, entre outros – são provenientes de antigas colônias da Inglaterra – Jamaica, Índia, Palestina – e esse aspecto também contribuiu para o posicionamento crítico do grupo em relação às concepções de classe, cultura e poder.

Oliveira (2009) situa-nos em que condições se deu o surgimento dos EC no mundo e faz a observação prática sobre alguns dos intelectuais mais estudados neste campo teórico que vêm de países que antes eram colônias inglesas e que sofreram com a questão de colonialidade. Então existe muita identificação dos autores com o que eles escrevem. Representam a si mesmos no ato da escrita e, como são dessas regiões, vêm representar seus povos, isto porque a essência dos Estudos Culturais era e ainda é o estudo das classes trabalhadoras, das culturas de juventude, das mulheres, da feminilidade, da raça e etnicidade, das políticas culturais da língua, entre muitos outros aspectos.

Os EC tentavam entender como se davam as relações entre as culturas contemporâneas e a sociedade de modo que possibilitasse a valorização de todos os processos culturais que anteriormente haviam sido descartados pelos procedimentos metodológicos da cultura ocidental, que tinham como “verdade” somente os estudos com base nas análises quantitativas (ESCOSTEGUY, 2006). Desta maneira faz-se importante ressaltar que os EC fizeram um itinerário/abriram caminhos “para compreender as metamorfoses da noção de cultura na última metade do século XX [...]” (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 17).

Assim, os EC procuram revelar os discursos marginais, não oficiais, ou daqueles que propriamente não têm o poder de fala. É o que Alves (2018, p. 38) diz em seu estudo quando acrescenta que este campo teórico expõe “[...] a face oculta da modernidade, ou seja, a colonialidade. Propõem interpretações da situação colonial a partir de pesquisas que sirvam de instrumentos decoloniais e aproximam as reflexões educacionais de questões antes não abordadas pelas teorias eurocêtricas”.

Desta forma Meyer; Paraíso (2012, p. 17-18) trazem acréscimos sobre as pesquisas desenvolvidas neste campo dos EC quando elucidam que

Essas pesquisas usam ou se inspiram em uma ou mais abordagens teóricas que conhecemos sob o rótulo de ‘pós’ – pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo – e em outras abordagens que, mesmo não usando em seus nomes o prefixo ‘pós’, fizeram deslocamentos importantes em relação às teorias críticas – Multiculturalismo, Pensamento da Diferença, Estudos Culturais, Estudos de

Gênero, Estudos Étnicos e Raciais e Estudos Queer, entre outros. Apesar de diferenças significativas existentes entre essas correntes de pensamento, entre suas problemáticas e entre os/as que se filiam ou são filiados a elas, são os efeitos combinados dessas correntes que chamamos teorias, abordagens ou pesquisas pós-críticas. Essas teorias têm influenciado significativamente as pesquisas nas áreas da educação e da saúde, e nos campos dos estudos de currículo e estudos de gênero, de modo particular, no Brasil, nos últimos anos.

O que as autoras evidenciam diz respeito a como esses conhecimentos vêm em combate a um sistema que marginaliza o outro de uma forma tão natural que muitos passam a crer que realmente era para ser assim mesmo. Mas estas abordagens teóricas vão de encontro ao sistema, incomodam, denunciam, fazem refletir nos porquês de a vida moderna ser assim e o que leva a permanecer a esmo sem questionamentos. Desta forma Alves (2018, p. 39) acrescenta que “são correntes que se assemelham ao debater o caráter dualista e excludente, assumidas pelas relações de poder defendidas pela corrente moderna”, mas que todo este quadro caminha para mudanças tendo em vista que muitas pesquisas vêm abrindo caminhos para o debate em vários setores da sociedade brasileira.

Os EC se articulam ou conversam com outros campos teóricos, como afirma Alves (2018, p. 42): “[...] dialogam com o que está posto não para colocar-se contra, pois possuem como característica a indisciplinaridade, embora se constitua um campo epistêmico, os Estudos Culturais não se declara como uma disciplina” e, desta forma Mattelart e Neveu (2004, p. 15) afirmam

Os defensores mais radicais dessas pesquisas reivindicam doravante o estatuto de um termo que marca a recusa de divisões disciplinares, de especializações, a vontade de combinar as contribuições e os questionamentos advindos de saberes cruzados, a convicção de que a maioria de desafios do mundo contemporâneo ganham ao ser questionados pelo prisma cultural.

Conforme os autores Mattelart e Neveu (2004), os EC não devem ser compreendidos como estruturas rígidas ou teorias sem flexibilidade, porque uma das suas grandes significações é o poder de discutir sobre qualquer área em estado de interdisciplinaridade, com isso surgem novas possibilidades e discussões com temas ainda mais interessantes, ricos e próximos ao público quando este passa a ver que deve e tem poder de conhecer sobre o que está sendo trabalhado.

Para reforçar o que foi exposto cita-se Hall (2013) que, em seus escritos, coloca que os EC não têm por objetivo romper/cortar laços com qualquer outra epistemologia, mesmo esta

sendo de origem eurocêntrica. A real intenção dos EC é promover um espaço de diálogo buscando sempre valorizar as diversas formas de conhecimentos existentes, ou seja, juntam-se o “novo” e o “velho” de várias correntes epistemológicas e tem-se produção de conhecimentos. E ainda acrescenta que “[...] sejam rupturas significativas – em que as velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas” (HALL, 2013, p. 143). Desta forma o diálogo se apodera e o conhecimento cultural humano amplia-se com mudanças na forma de enxergar e trabalhar com a outra pessoa, passa-se a valorizar deverasmente suas diferenças, culturas e identidades.

Segundo os críticos dos EC suas principais características são a pluralidade e a instabilidade em relação aos temas de pesquisa, posicionamentos teóricos e metodológicos (OLIVEIRA, 2009). E, apesar de já ter afirmado sobre a questão de ser um campo interdisciplinar, para alguns autores, como Grossberg, Treichler e Nelson (1995), os EC são, algumas vezes, antidisciplinares. Isto porque eles não se encaixam dentro de uma disciplina, mas olham para além do óbvio, fazem perguntas que jamais foram verbalizadas e não objetivam somente os resultados elevados da academia, mas estão atentos às questões políticas e aos poderes que delas advêm, buscando estar engajados em setores da sociedade que lutam pelos direitos humanos. Com isso é importante destacar que o que caracteriza os EC

[...] é serem um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos, é buscarem inspiração em diferentes teorias, é romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 23).

Nesta percepção de Costa, Silveira e Sommer (2003) há a afirmação de que os EC têm várias abordagens e fazem rupturas, hibridismos para melhor trabalharem os temas inerentes a seus objetos de estudos como, por exemplo, a subjetividade, a identidade, o gênero, a globalização, a sexualidade, enfim, muitos outros objetos que fazem parte deste amplo campo teórico que são os Estudos Culturais. Conforme elencaram Grossberg, Treichlere e Nelson (1995, p. 8), os EC têm vários temas de pesquisas como

[...] gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia, política de identidade, política de estética, instituições culturais, política da disciplinaridade, discurso e textualidade, história global numa era

pós-moderna. Mas os estudos culturais apenas parcial e desconfortavelmente podem ser identificados por esses domínios de interesse, uma vez que nenhuma lista pode limitar os tópicos dos quais os Estudos Culturais podem tratar no futuro.

Assim, de acordo com Grossberg, Treichler e Nelson (1995), os EC possuem várias temáticas que estão comprometidas com muitos setores da sociedade. Desta forma, quando se faz uma pesquisa que tem como base os EC, deve-se levar em consideração o contexto e como será preparado tal estudo. Outro fator que vale destacar diz respeito às revisões feitas pelos EC aos escritos de Marx. Tendo em vista que Karl Marx foi definido como detentor de uma metanarrativa que a tudo buscou explicar a partir do capitalismo, com isso não houve a consideração da subjetividade do sujeito. Desta forma Hall (2003, p. 203) destaca:

Em nenhum momento os estudos culturais e o marxismo se encaixaram perfeitamente, em termos teóricos. Desde o início (permitam-me que me expresse assim por agora), já pairava no ar a sempre pertinente questão das grandes insuficiências teóricas e políticas dos silenciamentos retumbantes das grandes evasões do marxismo – as coisas de que Marx não falava nem parecia compreender que era o nosso objeto privilegiado de estudo: cultura, ideologia, linguagem, o simbólico. Pelo contrário, os elementos que aprisionavam o marxismo como forma de pensamento, como atividade prática, crítica, encontravam-se, já e desde sempre, presentes – a ortodoxia, o caráter doutrinário, o determinismo, o reducionismo, a imutável lei, a história, o seu estatuto como metanarrativa. Isto é, o encontro entre os estudos culturais britânicos e o marxismo tem primeiro que ser compreendido como o envolvimento com um problema – não com uma teoria, nem mesmo com uma problemática.

Hall (2003) mostra que os estudos feitos por Marx não são dispensáveis, mas incompletos por não trabalharem temáticas muito importantes que versam sobre a subjetividade do sujeito. Somada a esta “falha marxista”, Alves (2018, p. 45) acresce que “outros momentos foram cruciais para pensar o campo dos EC, dentre os quais, encontram-se o movimento feminista, os estudos de raça e etnia e a virada linguística”. O que se pode observar é que os temas acima “esquecidos” por Marx são pontos cruciais nos EC e como disse Hall (2003, p. 209):

Os estudos feministas desempenharam no amadurecimento do campo, na reflexão sobre o caráter sexuado do poder, suas relações com a cultura, com os processos de significação e de construção de identidades. [...] a mulher entrou no campo dos estudos culturais como um ladrão à noite, invadiu; interrompeu, fez um barulho inconveniente, aproveitou o momento [...].

Hall (2003) salienta que estas discussões sobre os estudos feministas foram bem

valorizadas dentro dos EC porque permitiram amadurecimento ao campo teórico. Assim, os estudos feministas, que conversam com várias áreas, mostraram os muitos silenciamentos feitos e camuflados na sociedade como um todo. Hall (2003) ainda acrescentou que este movimento feminista foi determinante para a constituição do campo teórico dos EC, pois mostrou que o poder patriarcal na produção de conhecimentos e dos conceitos científicos necessitava ser revisto, provocando o “machismo científico” a levar em consideração outras formas de pensar as teorias dentro do campo dos EC.

Assim, Oliveira (2009, p. 38) aponta que Hall “também chama a atenção para a questão étnica e as mudanças que os estudos sobre política racial provocaram no Centro e no seu próprio trabalho”. E sobre essas questões, pode-se perceber que os EC vêm trabalhando de forma bem marcante, porque é um assunto que mexe com muitos autores que abominam as injustiças e preconceitos, além de combaterem tais situações. Oliveira (2009, p. 38) acrescenta que nos EC “[...] a sua maior ênfase recai na influência que o estruturalismo e pós-estruturalismo tiveram nos progressos teóricos do campo”. Isto porque trabalham com os conceitos-chaves da abordagem dos EC, que são: a cultura e a ideologia, a base e a estrutura, o conteúdo e a forma.

1.1 Cultura

Depois de alguns apontamentos acerca do campo teórico deste estudo serão abordadas algumas discussões em relação aos conceitos de Cultura, Identidade e Literatura Feminina. Desta feita o conceito de Cultura que precisa ser estudado e compreendido não deixa de ter em mente tudo que está ligado a ela. É certo que não se deve esquecer que há muita coisa em torno da cultura que se soma a vários aspectos da vida social. A concepção de Cultura, segundo Silva (1999, p. 133 – 134), é a seguinte:

De forma talvez mais importante, os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação [...] um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder.

O autor mostra que a Cultura aqui está atrelada à ideologia dominante em que cada um/uma quer que a sua predomine em detrimento de outras. Neste sentido vira um jogo de poder e de preconceito com as outras culturas presentes porque se marginalizam as demais. Já

Hall (1997, p. 1) apresenta a Cultura em dois vieses que são distintos entre si: o substantivo e o epistemológico. Assim,

Por ‘substantivo’, entendemos o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular. Por ‘epistemológico’ nos referimos à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a ‘cultura’ é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo.

Hall (1997) mostra dois pontos sobre a cultura que chamam a atenção: um substantivo e outro epistemológico. O primeiro diz que a Cultura tem capacidade de produção de significados, que se baseia nas experiências vividas pelos sujeitos na sociedade de forma real nas suas várias situações a que se dispõem, ou seja, a cultura está “nas práticas de significações sociais que constituem os sujeitos” (HALL, 1997, p. 1). Como pode ser percebido nas entrevistas narrativas feitas com as/os docentes em que alguns contribuíram sobre a questão que Hall expõe acerca da cultura pelo viés substantivo ao falar um pouco de sua história de vida, respondendo da seguinte forma:

[...] moro em Humaitá, sou filho de uma ribeirinha caiariense, vim do beiradão do Rio Madeira chamado Caiari que fica mais ou menos 9h de distância da sede de Humaitá (CLARICE LISPECTOR, fevereiro de 2021).

Sou nascida em Auxiliadora e moro em Humaitá há 14 anos (KATE CHOPIN, fevereiro de 2021).

Minha trajetória foi difícil. Venho de uma família simples e na infância passei por muitas dificuldades, porém, mesmo pequena, sempre enxerguei na educação a minha possibilidade de mudança e corri atrás (ANA CESAR, fevereiro de 2021).

Sou filha de uma família de agricultores. Uma família bem humilde que saiu do sítio porque não tinha escola pra gente estudar. Então meus pais sempre foram muito interessados em que a gente estudasse, em que a gente tivesse uma formação, na vida e, por causa disso, eles abandonaram a zona rural e vieram pra cidade lá no interior do Paraná. Vieram pra cidade para que a gente pudesse estudar. Então esse sempre foi o interesse grande da família por conta disso eu sempre fui uma grande leitora (VIRGINIA WOOLF, dezembro de 2020).

Nasci em 1984, na capital de São Paulo, pouco me lembro dessa cidade, minha vida começou quando cheguei a Mirassol, cidade do interior de São Paulo, com 9 anos de idade. Lembro-me do êxtase das primeiras experiências de socialização em brincadeiras com outras crianças, do luar e dos cãesinhos de rua que alimentei. Na adolescência comecei a escrever sobre meu primeiro olhar de todas as coisas, me tornei poeta do amor, escritora de muitas receitas bagunçadas de romance (SIMONE DE

BEAUVOIR, janeiro de 2021).

Saí daqui algumas vezes pra estudar em algumas cidades próximas ou não tão próximas, por exemplo, em: Cacoal, Manaus, Porto Velho, enfim. Moro aqui desde que nasci. Minha família mora aqui e sou humaitaense nato. Humaitaense e amazonense nato (VIOLETA BRANCA, fevereiro de 2021).

Conforme a descrição dada por Hall sobre a cultura no viés substantivo, pode-se notar que os/as docentes mostram-se inculturados com suas raízes seja da área ribeirinha no Amazonas, de municípios como Humaitá, de áreas rurais no Paraná, de pequenas cidades em São Paulo ou de capitais como Porto Velho, cada sujeito constitui-se em sua cultura e faz questão de exaltá-las em suas falas.

Já a Cultura tida como epistemológica seriam as experiências científicas em que prevalece a rigidez nas informações e onde o subjetivo não tem espaço. Aqui as teorias científicas (marxismo, positivismo, cartesianismo) têm lugar assegurado, pois transformam as experiências do dia a dia em conhecimentos para a ciência.

Outro teórico que escreve sobre a cultura é Bhabha (2013, p. 23), que diz que a Cultura é um e “ir e vir” em que permite que haja o “hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta”. E, quando se mostram esses teóricos com seus posicionamentos acerca deste tema se detecta que a Cultura está presente em muitas dimensões em que o sujeito, que é um ser histórico, transita em vários pontos e vai se misturando com inúmeras Culturas e criando a sua que é tão híbrida quanto peculiar. É o que aconteceu com a professora Virginia Woolf, que veio do Paraná e hoje inculturou-se à tradição de Humaitá, no Amazonas, como relatou em sua entrevista: “Minha vida em Humaitá é muito boa, eu gosto muito da vida aqui, eu comprei uma casa. Eu construí uma vida em Humaitá e espero me aposentar aqui. Não pretendo me mudar daqui, não. Essa sou eu” (dezembro de 2020).

Por fim, Oliveira (2009, p. 36) diz que “Não existe uma linguagem e uma cultura ideal, elas são contingentes. Não existe ‘a Cultura’ (Kultur), existem Culturas. Sendo assim, a educação não pode dizer o que é o mundo, como ele funciona e se encarregar de transformar os sujeitos em indivíduos cultos”. Desta forma, o que se pode entender é que a Cultura e suas formas de expressão devem e podem ajustar-se aos sujeitos livres que entendem que a homogeneidade promove a exclusão, marginaliza e impõe o que a Cultura em si não prega. E foi o que ocorreu com a professora Simone de Beauvoir (2021), que relatou sobre sua experiência de fugir dos padrões sociais e receber represálias por conta disso:

Aos 15 conheci o amor de minha vida, e dois anos depois tive meu único filho. Mãe solo aos 17 anos de idade vi muitos abismos e passei muito sofrimento, mas aos 25 anos as coisas começaram a mudar, Simone de Beauvoir me ensinou que eu não estava errada, não era pouco nem pequena demais para merecer ser feliz, comecei a entender o mundo ao meu redor e foi com 30 anos que consegui alguma estabilidade financeira para, com meu filho, ter uma vida digna. Mesmo com essa estabilidade, não estamos livres das desventuras da vida, há muito amor em minha história, mas há também muitos traumas, e por ter conhecido a dor tão intimamente, escolhi respeitar o ser humano acima de tudo (janeiro de 2021).

A fala da professora Simone de Beauvoir (2021) vai de encontro com o que Oliveira (2009) explicita ao dizer que não há cultura, mas culturas, porque o sujeito deve ser livre para querer experienciar o que não é padrão, criar seu ritmo, fazer sua história e contá-la da forma que acredita que é possível.

1.2 Identidade

A palavra identidade é de origem latina e, segundo o *Dicionário Houaiss* (2011, p. 146), sua etimologia vem do “latim tardio (identitas)” e do “latim clássico (idem, o mesmo)”. Ao se falar em identidade vem à tona a busca do ser humano por seu lugar peculiar, onde há o espaço do encontro consigo mesmo e a partir daí a segurança em torno de suas falas e metas. Bonnici (2007, p. 146) conceitua o termo dizendo que a “identidade é um conjunto de características pessoais ou comportamentais pelas quais o indivíduo é reconhecido como membro de um grupo”. Desta forma, é de suma importância que se tenha identidade para que haja o reconhecimento, a identificação entre indivíduos e grupos.

Existem muitos conceitos que remetem a questão da nomenclatura identidade, porém este estudo será mantido com a definição trabalhada pelo teórico cultural e sociólogo britânico-jamaicano Stuart McPhail Hall (1932 – 2014), tendo em vista que esta pesquisa está pautada no campo teórico dos EC. Assim, Hall, em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, aborda três concepções de identidade: Sujeito do Iluminismo, Sujeito Sociológico e Sujeito Pós-Moderno. A noção de Sujeito do Iluminismo para Hall (2006, p. 10 - 11) estava baseada

[...] numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa.

O autor deixa evidente que o sujeito do Iluminismo é visto como aquele que mantém uma identidade imóvel ou fixa. E, dentro do texto, Hall (2006, p. 11) destaca que era uma “concepção muito individualista do sujeito e de sua identidade”. Isto porque o homem é posto como o ser científico, racional, centrado no poder do conhecimento sendo um sujeito cartesiano.

A segunda concepção de identidade exposta por Hall é a do Sujeito Sociológico, em que há um preenchimento entre o interior e o exterior e assim,

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava. C. H. Mead, C. H. Cooley e os interacionistas simbólicos são as figuras-chave na sociologia que elaboraram esta concepção “interativa” da identidade e do eu. De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem (HALL, 2006, p. 11).

A identidade, nessa concepção sociológica, para Hall (2006), é a ação mútua entre o eu e o mundo em que se vive. Enquanto no Sujeito do Iluminismo a identidade não sofria influência externa, era unificada e o homem racional era o centro de todas as ações, na concepção do Sujeito Sociológico há uma reciprocidade de relações entre o sujeito e o mundo que o cerca e, com isso, as identidades se constroem. O homem não é mais o centro das relações, mas as interações do “sujeito à estrutura” (HALL, 2006, p. 12). E o sociólogo e pensador humanista Aníbal Quijano (1928 - 2018) concorda com os estudos de Hall e acrescenta que,

[...] a identidade é uma categoria relacional, intersubjetiva e histórica. É uma parte e um modo das relações que na história se estabelecem, se modificam ou se cancelam entre as diversas formas organizadas de existência social. Não é propriedade ou atributo de entidades isoladas; nem é algo dado, pré-existente a sua própria história, que deveria ser descoberto e assumido (1992, p. 73).

O pensamento de Quijano (1992) sobre a identidade vai a favor de toda concepção do Sujeito Sociológico que Hall (2006) destacou em suas pesquisas em que o ser é social e a relação busca “alinhar os nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que

ocupamos no mundo social e cultural” (HALL, 2006, p. 12). Assim, a narrativa da/do docente vem conversar com esse Sujeito Sociológico descrito por Hall (2006) e Quijano (1992) quando dizem que:

Sou uma pessoa que sempre quis ser professor, além de gostar de ler e aprender desde a infância. Os livros sempre foram bons companheiros e graças à minha família, especialmente tio e avó, consegui nutrir bem as leituras (Sylvia Plath, fevereiro de 2021).

Sempre li muito por influência do meu pai e acabei me tornando professora justamente de Letras, de Literatura, por conta dessa influência familiar, da necessidade de estudar, da leitura que sempre foi muito forte (VIRGINIA WOOLF, dezembro de 2020).

Conforme o depoimento do professor Sylvia Plath (2021) e da professora Virginia Woolf (2020) há uma influência para que ambos tenham conseguido chegar a um lugar que consideram confortável. Precisaram de uma motivação interna forte para sair de seus lugares e buscar um ponto de apoio. Desta forma o fato de terem alguém para incentivar à leitura, enxergar que sem este requisito de leitor/a, comparando-se aos que não tiveram tal privilégio, não conseguiram hoje ser professor e professora. Assim, nutrem um sentimento de gratidão por alguém que foi motivo de força e esta relação é muito forte.

Contraopondo-se a essas duas concepções do sujeito é que Hall apresenta o Sujeito Pós-Moderno, que vem composto não mais com uma identidade, mas com várias e “algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, 2006, p. 12). Assim, esse sujeito vem carregado de novos posicionamentos que confundem as cabeças de muitos. Isto porque é “o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, 2006, p. 12). É um conceito que mexe com toda estrutura organizada e arraigada até então. Conforme Hall (2006, p. 12 – 13) a identidade,

[...] torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por

uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Esta concepção do Sujeito Pós-Moderno que Hall (2006) explicita como detentor de identidades que reverberam dentro do indivíduo é o que está fazendo as articulações sociais dentro da pós-modernidade e essas articulações são parciais porque a “estrutura da identidade permanece aberta” (HALL, 2006, p. 17). Este conceito é perturbador, mas o ato de inovar-se é desafiador e mexe com as outras concepções do sujeito trazendo possibilidades inovadoras que, de acordo com Laclau (1990, p. 40), na “criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos e o que ele chama de ‘recomposição’ da estrutura em torno de pontos nodais particulares de articulação” (apud HALL, 2006, p. 18). Desta forma que a professora Simone de Beauvoir (2021) está relatando sua identidade,

Chega um momento da vida que nos questionamos quem somos e o que queremos da vida, e decidi que a razão da minha existência era tornar a vida de outras pessoas melhor, e me esforçar para transformar o mundo ao meu redor em um lugar bom. Desde que tomei essa decisão salvei algumas vidas, e com isso salvei a minha. Não tenho planos futuros, não quero casa e carro, quero andar de bicicleta no pôr do sol, e de vez em quando ter o corpo molhado pela fina garoa de um dia de primavera e acima de tudo, desejo estar na companhia de pessoas de bom coração e escrever meus versos (janeiro de 2021).

A professora está buscando esta identidade do Sujeito Pós-Moderno em que não há padrões, mas liberdade em quebrar paradigmas e ao mesmo tempo parecer estranho a olhos conservadores, temerosos do que tem por vir. Imagina para uma pessoa que tem controle de tudo não pensar no futuro e passar a viver unicamente das expectativas do presente. Não se apegar ao mundo capitalista, mas contentar-se em ser e fazer o outro feliz pelo simples fato de sentir-se bem. É desafiador, mas também é possível, conforme relatou a professora Simone de Beauvoir.

E é o que se percebe nesta mudança no conceito de identidade que passou pelo Sujeito do Iluminismo, o Sociológico e chegou ao Pós-Moderno que, conforme Mercer (1990), vem com “novas identidades, pertencentes à nova base política definida pelos novos movimentos sociais: o feminismo, as lutas negras, os movimentos de libertação nacional, os movimentos antinucleares e ecológicos” (apud HALL, 2006, p. 21). Percebe-se então que o sujeito ganha ou perde identidade à medida que é questionado, exigido desse indivíduo um posicionamento político de vida e de vivência social provocando o seu descentramento do sujeito cartesiano.

Desta forma, Joana Cavalcanti e Mercedes Blanchard (2014, p. 14), que em sua obra assumiram os pressupostos sobre a construção identitária a partir dos estudos de Paul Ricouer (1998) e Stuart Hall (1992), argumentam que “o sujeito é visto como narrativa, linguagem, construção de uma multiplicidade de vozes”, o que só reforça o que foi mostrado acima acerca da multiplicidade do Sujeito Pós-Moderno, porém, não significa dizer que o hoje é feito de sujeitos pós-modernos por a sociedade está no século XXI, mas constata-se que tem-se todas as identidades disponíveis e presentes no momento atual e que, por vezes, cada um transita por estas identidades. E, nesse estudo dá-se destaque para a identidade feminina que vem a ser abordada no subitem abaixo.

1.2.1 Identidade Feminina

Por mais que alguns neguem ou escondam esse desejo, o ser humano necessita de identificação para que se torne real sua existência, individualidade, peculiaridades que os diferem dos demais ou que os assemelhem aos grupos que admiram, desejam imitar ou seguir. Homens e mulheres anseiam por essa identificação e valorização. E, nas narrativas dos e das docentes, é muito forte esta busca identitária com a profissão que escolheram para seguir, como disse a professora Virginia Woolf (dezembro de 2020): “Então, atualmente eu sou professora universitária aqui no Curso de Letras, [...] eu gosto muito do que eu faço e tenho consciência de que escolhi a profissão que combina comigo e que eu queria ter, que era ser professora, atuar na área de Letras, de Literatura e de Língua Inglesa.” A docente mesmo foi buscando sua identificação com a profissão, linha de estudo e tudo que se enquadrasse no que a deixaria confortável com suas escolhas, fala, posicionamentos.

E é por isso que se faz importante o estudo da Identidade Feminina, saber se existe uma identidade só das mulheres ou como isso acontece, o que é ser mulher numa sociedade com múltiplas identidades. Enfim, os questionamentos são variados e nem para tudo se tem respostas, mas muitas vezes mais questionamentos advêm, o que torna instigante os estudos. Conforme Mary Del Priore (2009, p. 9),

[...] Se isso não bastasse, ainda poderíamos nos perguntar: para que serve a história das mulheres? E a resposta viria, simples: para fazê-las existir, viver e ser. E mais, fazer a história das mulheres brasileiras significa apresentar fatos pertinentes, ideias, perspectivas não apenas para especialistas de várias ciências – médicos, psicólogos, antropólogos, sociólogos, etc. -, como também para qualquer pessoa que reflita sobre o mundo contemporâneo, ou procure nele interferir. Esta é, afinal, uma das funções potenciais da história.

E esta fala de Del Priore (2009) mostra a importância de estudar a história das mulheres que foi omitida pelos escritores, porque por muito tempo não era interessante, rentável falar e escrever sobre as mulheres, suas identidades, desejos, frustrações. A partir do momento em que há a escrita sobre as mulheres e pelas mãos de autoras a história toma outra configuração. Foi o que ocorreu no caso relatado pela professora Eliane Potiguara (2021), quando em sua entrevista falou sobre a memória que carrega de LAF, em que diz ter várias memórias a respeito das autoras e que:

[...] a primeira é desse Curso de formação de mulheres e o marxismo que me marcou bastante; sobretudo Rosa Luxemburgo e toda sua trajetória. O discurso que ela faz contra a Primeira Guerra Mundial talvez seja o que mais me marcou e o que mais me levou a outras leituras. Mas foram leituras tardias. Antes desse período eu não tive proximidade com leitura e com escritas de mulheres. Eu me lembro que lia Emily Brontë, as irmãs Brontë, mas não gostava muito, achava muito romantizado. A Jane Austen também já tinha acesso, mas eu achava muito romântico. Não me identificava muito, mas eu já havia tido um contato antes e, na verdade, foi mais um contato de repulsa. Na verdade não gostei muito. Depois, em outras leituras foi que eu comecei a entender o porquê daquele comportamento das autoras. Era uma conjuntura que eu não entendia ainda (janeiro de 2021).

A professora Eliane Potiguara (2021) fez o que Del Priore (2009) argumentou sobre estudar as mulheres e sua história. Em sua fala, retrata a importância da voz feminina falando contra a política bélica e tudo que envolvia questões antes tão envoltas ao campo masculino pelas determinações sociais e, de certa forma, repudiando a forma romantizada de outras autoras escreverem por não entender ainda que, de suas formas, também faziam revoluções pelo direito de expor seus sentimentos. Coisa que ela só compreendeu depois, porque a história em si não conta, mas ao buscar respostas, as encontrou. Conforme Beauvoir (1981, p. 9), “A mulher não nasce mulher, faz-se mulher, é a sociedade que a faz mulher” (apud CAVALCANTI, BLANCHARD, 2014, p. 16). E se a sociedade a exclui de ser vista como ela deseja ser apresentada, então vem à tona uma falsa identidade feminina que perdurou por muitos anos e em muitas culturas ainda se vê, com o olhar ocidental, uma opressão às identidades femininas. Conforme Hall (1994):

[...] a identidade é uma espécie de fator coletivo partilhado por pessoas da mesma história e ascendência. A problematização em torno da identidade das mulheres antecede o movimento feminista propriamente dito. O substrato ideológico do esforço das “feministas” originais, como Aphra Behn, Mary Wollstonecraft, Nísia Floresta e outras, visava à aquisição da identidade por todas as mulheres através de sua importância não derivativa nas esferas pública e privada (apud BONNICI, 2007, p. 146).

O que Bonnici (2007) destaca do pensamento de Hall (1994) é o valor que deve ser dado à luta feminista que veio buscar essa identidade para as mulheres. De acordo com Guacira Lopes Louro (2018, p. 10), “Hall (1997) já falava sobre a ‘política de identidades’ em que novas identidades sociais começaram a aparecer desde 1960 e com isso seriam construídas novas formas de relacionamentos”. E essas políticas de identidade, conforme Woodward (2013, p. 34 – 35) diz, que eram o que definia

[...] esses movimentos sociais, marcados por uma preocupação profunda pela identidade: o que ela significa, como ela é produzida e como é contestada. A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política. Essa política envolve a celebração da singularidade cultural de um determinado grupo, bem como a análise de sua opressão específica.

As políticas de identidades vêm realmente para mexer com toda uma estrutura social deixando bem visível, de acordo com o que Woodward (2013) destacou, seu poder político de mobilização, em especial com os marginalizados e oprimidos. Louro (2018, p. 13) acrescenta que:

É, então, no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (todas elas e não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais.

Essas identidades que o sujeito vai somando em sua trajetória é o que vão fazê-lo real, único, dono de sua jornada para viver a transitoriedade de suas próprias identidades. A Identidade Feminina entra nesse contexto a partir do momento em que a mulher se reconhece no que vive e puxa para si características que somam com sua personalidade. E sobre isso que a professora Virginia Woolf (dezembro de 2020) destaca em sua experiência na docência

quando constatou que:

Nós somos bombardeadas a vida toda por literatura de autoria masculina. A literatura de autoria masculina não consegue dar a dimensão íntima feminina. Só uma mulher consegue fazer isso. Então, eu percebo que quando eu levo, por exemplo, a Charlotte Perkins Gilmar, faz muito sentido pra todas as mulheres da sala porque ela sabe falar sobre a questão íntima feminina. Então isso eu aprendi com uma professora na graduação e repasso para as minhas alunas. E, acredito sinceramente, que isso marque a vida delas.

A questão íntima feminina é um tabu ainda em muitos seguimentos sociais que buscam “preservar” as mulheres de pensamentos “pecaminosos”, palavras que não podem ser ditas por mulheres, e tudo isso a LAF, com a voz das mulheres escritoras, trouxe de libertador para mulheres do mundo todo. Quando a professora Virginia Woolf (2020) expõe sua experiência mostra o quão importante é apresentar a LAF para os e as discentes e com isso busca-se uma identificação, uma sensibilização com o que o outro ainda quer entender em si, nos relacionamentos, convivências sociais e em tantos lugares que vão além dos bancos escolares. Desta forma são de suma importância as representatividades femininas nos vários setores da sociedade, na literatura, na política, na religião, na economia, enfim a mulher encontrar-se nas outras mulheres que já se libertaram ou que estão em busca da libertação. É isso que Muraro (1985, p. 8–9) veio mostrar quando disse que:

Numa primeira fase a mulher tenta entrar no mundo dos homens como um homem, assumir o poder, a competição, o sucesso e até a guerra... mas isso não a deixa satisfeita nem lhe resolve os problemas como tão bem colocou Malvina. Numa segunda fase que historicamente começa em fins da década de setenta, ela percebe o beco sem saída em que entrou e procura entrar nesse mundo não mais como um “homem castrado” mas sim como mulher inteira que encontra sua própria identidade dentro dela mesma.

Muraro (1985) vem apontando que a mulher deve ter sua própria identidade por inteiro e esta se encontra “dentro dela mesma”. Como foi o caso das mulheres negras que não se sentiram representadas pelas lutas das mulheres brancas, como disse Louro (1997, p. 45): “A diferença entre as mulheres, reclamada, num primeiro momento, pelas mulheres de cor, foi, por sua vez, desencadeadora de debates e rupturas no interior do movimento feminista.” Isto foi fundamental para que se percebesse que há “diferença entre as mulheres” (LOURO, 1997, p. 45), que elas possuem identidades distintas com lutas de acordo com suas identificações, como foi o caso do “acréscimo dos questionamentos trazidos pelas mulheres lésbicas, os

debates tornaram-se ainda mais complexos, acentuando a diversidade de histórias, de experiências e de reivindicações das muitas (e diferentes) mulheres” (LOURO, 1997, p. 45). E assim, Teresa de Lauretis (1986, p. 14) faz uma provocação a esse respeito quando diz:

[...] um quadro de referência feminista que sirva para tudo não existe. Ele tampouco deveria, jamais, ser um pacote pronto para usar. Nós precisamos continuar construindo esse quadro, um quadro absolutamente flexível e reajustável, a partir da própria experiência das mulheres com relação à diferença, a partir de nossa diferença em relação à Mulher e das diferenças entre as mulheres; diferenças que (...) são percebidas como tendo a ver tanto (ou mais) com a raça, a classe ou a etnia quanto com o gênero ou a sexualidade *per se* (apud LOURO, 1997, p. 47–48, grifos da autora).

Essa marcação feita por Lauretis (1986) traz o que muitos estudiosos não aceitam, que é a forma hegemônica, essencialista de considerar as mulheres e não levarem em conta as particularidades ou diferenças que são fundamentais para que ocorra realmente a marcação da Identidade Feminina nas suas mais variadas questões. Como argumenta Woodward (2013, p. 11): “A identidade é marcada pela diferença” e é essa diferença que faz com que exista a riqueza de ter o outro em uma relação. E quando essa relação está pautada no campo político surgem algumas inquietações como a política de representação citada por Butler (2016, p. 18):

Por um lado, a representação serve como termo operacional no seio de um processo político que busca entender visibilidade e legitimidade às mulheres como sujeitos políticos; por outro lado, a representação é a função normativa de uma linguagem que revelaria ou distorceria o que é tido como verdadeiro sobre a categoria das mulheres. Para a teoria feminista, o desenvolvimento de uma linguagem capaz de representá-las completa ou adequadamente pareceu necessário, a fim de promover a visibilidade política das mulheres. Isso parecia obviamente importante, considerando a condição cultural difusa na qual a vida das mulheres era mal representada ou simplesmente não representada.

A representação política para as mulheres é um tema que mexe muito com as lideranças tendo em vista que cada uma tem seus anseios e por isso mesmo faz-se necessário que tenham suas representatividades equivalentes às suas identidades e é com base nessa afirmação de Butler (2016) que o professor Andréa del Fuego (2020) relata que:

O fato de o magistério da educação básica, por exemplo, ser predominantemente feminino no presente refere-se à desvalorização da mulher na sociedade. É uma *profissão feminina* e mal paga e o simples debate em torno dessa realidade pode despertar consciências, mas não necessariamente modificar esta realidade essencialmente. Porque isso dependeria de uma luta social muito mais ampla que transcende os muros da

universidade. São os movimentos sociais, como o movimento das mulheres, o movimento das mulheres trabalhadoras que pode, de fato, conquistar direitos mais permanentes e mudanças mais estruturais. Entre a classe média, sobretudo a classe média intelectualizada, que, há décadas, têm acesso à universidade e ao estudo em geral, as condições são menos precárias do que da imensa maioria das mulheres proletarizadas do país (dezembro de 2021, grifo da autora).

Ao se falar de lutas feministas e identidades das mulheres se mexe com muitos gatilhos que ferem a todas aquelas que sofrem as injustiças sociais pujantes em um país que ainda opta por não valorizar a mão-de-obra feminina. E, com isso, muitas “profissões femininas” ainda são desvalorizadas em detrimento de um patriarcado tão presente no Brasil. Por isso a importância do que Butler (2016) fala sobre esta representação das várias lutas e tipos de mulheres com suas identidades, valores, desejos, condições em estado de equidade a dos homens. Também na fala do professor Andréa del Fuego (2020) há a questão de diferença em intensidades de lutas das mulheres proletarizadas e das mulheres de classe média intelectualizada, o que só reforça o que Butler fala da política de representação, cada segmento tem seus objetivos em comum e por eles devem unir-se e lutar. E, conforme Butler (2016), a teoria feminista faz questão de ter uma linguagem que represente a elas em sua totalidade dando visibilidade às mulheres nas questões referentes à política que as fortifiquem em suas lutas.

Assim, as identidades que compõem as mulheres ou homens são advindas de suas convicções, admirações, doutrinas, questões políticas, educacionais, enfim, que envolvem a cada um/uma. As Identidades Femininas somam-se ou subtraem-se para formar o sujeito, conforme Louro (2003, p. 8):

Se hoje me reconheço como estudiosa feminista, tenho convicção de que esta identidade foi sendo produzida, contestada, questionada e assumida em múltiplas relações e práticas cotidianas ao longo de vários anos. Tal identidade (que continua se fazendo e se transformando) também é um resultado aberto e provisório. Encontros e desencontros que tive, questões e desafios que me foram feitos ou que eu própria me fiz constituem minha história.

Desta forma as Identidades Femininas que compõem Louro (2003) surgiram de suas convicções e, como ela bem disse, contestações, questionamentos, relações que se fizeram no decorrer de sua busca por si mesma. Cada mulher que entra nesse processo passa pelo que Louro diz ter passado, de uma forma integral ou parcial ou até completamente diferente, tendo em vista que cada sujeito tem suas peculiaridades, mas também possui as suas semelhanças.

1.3 Literatura Feminina

Outro conceito trabalhado neste estudo é o da Literatura Feminina. Não é uma tarefa fácil trazer em foco esse conceito e relacioná-lo ao campo dos EC. Além do mais existem escritoras que acreditam que o termo seria preconceituoso, pejorativo e que, de certa forma, condenam o termo Literatura Feminina e exigem igualdade já que tal nomenclatura minimizaria a mulher no que escreve. Outras autoras também se manifestam dizendo que há sim uma Literatura Feminina em que a mulher tem direito de escrever o que bem quiser assim como os homens o fazem, é o que diz Nelly Novaes Coelho (1993, p. 15-16) em sua obra *A Literatura Feminina no Brasil Contemporâneo*, onde destaca que:

Não é, pois, possível pensarmos na criação artística ou literária em sua verdade maior sem pensarmos na cultura em que ela está imersa. É através dessa perspectiva que, sem dúvida, podemos falar em uma *literatura feminina* e em uma *literatura masculina*, pois as coordenadas do sistema sociocultural ainda vigente estabelecem profundas diferenças entre o ser-homem e o ser-mulher. Dessa diferença derivam, evidentemente, certas peculiaridades que podem ser detectadas na criação literária de um e de outro. A grande mudança que o nosso século trouxe para a vida da mulher foi evidente fator determinante para o surgimento e expansão de uma literatura feminina que, em qualidade, está no mesmo nível daquela produzida pelos homens (grifos da autora).

O fato é que o assunto gera polêmicas e Coelho (1993) faz essa ligação entre cultura, identidade e literatura, tanto que destaca ainda a questão cultural do ser-homem e do ser-mulher. Conforme a autora, cada um tem o seu jeito peculiar de fazer a sua arte criadora e, por isso mesmo, tem-se a literatura feminina que, segundo ela, se iguala à criação masculina. E a professora Andréa del Fuego afirma que “O fenômeno literário apenas refletia as desigualdades entre gêneros próprias de um modo de produção com sua herança patriarcal e economicamente opressivo para as mulheres (dezembro de 2020).” Esta fala da professora ilustra que a literatura feminina é fruto da desigualdade que o patriarcalismo impôs às mulheres. Coelho (1993, p. 15) ainda acrescenta que,

Ninguém duvida que a literatura ou a arte em geral nada mais são que formas especiais de relações que se estabelecem entre os homens e suas circunstâncias de vida, como dizia Ortega y Gasset. Ou melhor, a natureza da arte depende do que acontece no contexto histórico, econômico, social, de classe ou de dominação, em que está ‘situado’ o artista ou o escritor. (Nessa ordem de ideias, lembramos que, quando se fala na ‘literatura da mulher’, tacitamente se está referindo à mulher classe-média ou alta, que tem acesso à cultura letrada – vigente nos núcleos urbanos de maior porte – e não à mulher-do-povo, cujos possíveis dons poéticos se expressam em formas

orais que naufragam, quase sempre, no analfabetismo e no anonimato).

A autora dá ênfase à questão cultural que tem fator relevante no ato da escrita, isto porque o contexto histórico, econômico, social, político, educacional etc. interferem no que o artista irá fazer e para que público fará tal obra. Uma vez que, conforme Coelho (1993), a Literatura Feminina ainda está muito voltada para a mulher de classe-média e alta que tem condições de publicar, adquirir as obras e lê-las. Já a mulher pobre e periférica tem muito mais dificuldade para ter este tipo de acesso por vários motivos pertinentes a sua situação econômica, trabalhista, social, intelectual, enfim, as dificuldades impostas pelo sistema capitalista em voga. São necessárias mudanças em vários setores para que ocorram alcances que englobem a todas as mulheres e suas condições culturais possibilitando a liberdade de expressão, escrita e acessibilidade a tudo que facilite o contato da escritora com seu público-alvo. Ainda sobre este conceito de Literatura Feminina, Branco (1991, p. 15 - 16) diz que:

O curioso é que um bom número dessas autoras, se indagada acerca da possibilidade de existência de uma escrita feminina, ou mesmo a respeito da feminilidade de seus textos, certamente reagiria contra esse olhar tão divisionista (!), tão redutor (!) da literatura e da arte. ‘A arte não tem sexo’, diriam muitas delas, ‘o texto literário ultrapassa o seu criador’, alegariam outras. Essa parece ser a franca opinião de pelo menos duas dessas autoras que, em debates públicos, teriam declarado nada ter a declarar acerca dessa diferença que o feminino introduziria em seus textos. O mais interessante é que particularmente os textos dessas autoras expressam essa dicção que aqui se nomeia como feminina. Refiro-me a Adélia Prado e Lya Luft que, embora possuindo em seus textos uma enunciação marcadamente feminina, acabam por tentar negá-la através de alguns de seus depoimentos pessoais. [...] Entretanto, não deixa de ser curiosa essa tentativa de negação da diferença que se encontra em algumas escritoras, como se a diferença, em si, já marcasse alguma inferioridade, alguma incapacidade, algum mal.

Não se pode negar o fato de que quando se fala em Literatura Feminina não se impõe que todas as mulheres sigam esse conceito. É importante destacar que “a categorização de certa modalidade de escrita como feminina é incômoda não só para aqueles que se dedicam a essa questão, como também para as próprias mulheres” (BRANCO, 1991, p. 16), tendo em vista que quando o tema é relativo ao feminino sempre há o incômodo de maneira geral, proferido por homens ou mulheres. Affonso Romano de Sant’Anna, na apresentação do livro *A mulher escrita*, das autoras Lúcia Castello Branco e Ruth Silviano Brandão (1989), enfatiza que:

Francesas e americanas têm posições divergentes sobre isto Hélène Cixious,

- essa francesa que se apaixonou pela escrita de Clarice Lispector, rejeita o termo “escrita feminina”. Mary Ellman, tentando mexer com a terminologia, redefine as palavras. Julga que o modo “masculino” de escrever se caracteriza pela “autoridade”, o qual está ausente do chamado modo “feminino”. Joyce Carol Dates acredita que a escrita não tem sexo. Está além da definição de “macho” ou “fêmea”. Ao contrário, julga que ter um estilo de “macho” ou “fêmea” é sintoma de arte inferior, que se confunde como propaganda política (SANT’ANNA, 1989, p. 8).

Sabe-se que o adjetivo “feminino” associado à Literatura, embora tenha sido visto, como aponta o autor no excerto acima, como um traço de inferioridade, é muito mais do que “propaganda política” (a despeito do tom pejorativo desses termos), é um posicionamento político, um lugar de fala, uma postura reivindicativa seja de um espaço, seja de um direito de voz. Conforme os EC abordam em seus objetivos, é o momento de um diálogo buscando valorizar a cultura do outro, pois, como foi visto no subitem anterior, não se tem apenas uma cultura, mas culturas. E por conta da busca deste lugar que a mulher tem por direito é que houve a organização feminina, diante de um cenário social turbulento no mundo inteiro que foi refletido também no Brasil. Vozes femininas se uniram para buscar o direito de serem ouvidas através da revolução feminista. Esta que visa à luta pela equidade entre homens e mulheres. Quando se trata da autoria feminina, os críticos estabeleceram nuances nesses escritos de acordo com a forma de representação da mulher. Segundo Lúcia Osana Zolin, a ensaísta norte-americana Elaine Showalter (1985) fez um estudo baseado na tradição literária do romance inglês, em sua linha feminina, e detectou:

[...] que os grupos minoritários acabam por encontrar formas próprias de expressão em relação à sociedade dominante em que estão inseridos. No caso das mulheres escritoras, elas teriam construído uma espécie de subcultura dentro dos limites da sociedade regulada pela ideologia patriarcal [...] elas construíram sua tradição literária (ZOLIN, 2003, p. 255).

Por conta desses grupos minoritários que construíram seu jeito de escrever na Literatura é que Showalter dividiu-as em três fases denominadas de imitação e internalização, de protesto e de autodescoberta. Porém, Zolin (2003, p. 256) diz que, “adaptando essas fases às especificidades da literatura de autoria feminina, tem-se a fase feminina, a feminista e a fêmea (ou mulher), respectivamente.” Isso quer dizer que uma Literatura Feminina é aquela que mantém os valores e tradições vigentes, ou seja, os valores patriarcais ficam impregnados na obra das autoras, como por exemplo em Charlotte Brontë, Maria Firmina dos Reis, Nísia Floresta, Júlia Lopes (ZOLIN, 2003). Como a professora Eliane Potiguara (2021) salientou em sua experiência de LAF que não “gostou muito” dos romances escritos pelas irmãs Brontë

e também por Jane Austen porque “eram muito românticas”, o que confirma o estudo de Showalter (1985) sobre essa fase de imitação que Zolin (2003) definiu como feminina.

Já a Literatura Feminista, segundo Showalter, diz respeito às revoluções que as mulheres militaram pelo mundo todo querendo a igualdade de direitos, lutando contra “os valores e os padrões vigentes” (ZOLIN, 2003, p. 256), aqui as feministas rompem com qualquer modelo dominante. Escritoras como Virginia Woolf, Simone de Beauvoir, Clarice Lispector, Lya Luft, Nélide Piñon são algumas representantes desse tipo de escrita feminina, citadas por Zolin (2003). E que também foram citadas por algumas professoras, durante a entrevista, como “Nélide Piñon e sua República dos Sonhos” (VIOLETA BRANCA, fevereiro de 2021) ou quando outra professora relata que leu “Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles, Rachel de Queiroz” (ANDRÉA DEL FUEGO, dezembro de 2020) ou até mesmo ao narrar que “quando tinha meus 13 ou 14 anos foi quando iniciei minhas leituras com Clarice Lispector, Lygia Fagundes” (VIRGINIA WOOLF, dezembro de 2020).

Em relação à Literatura fêmea, destaca-se o tema da autodescoberta, da busca pela identidade feminina peculiar de cada mulher. Assim “se pode vislumbrar a representação de uma nova imagem feminina, livre do peso da tradição patriarcal” (ZOLIN, 2003, p. 257). Alice Walker, Adélia Prado, Patrícia Melo, Zulmira Ribeiro Tavares são alguns dos nomes que se destacam neste tipo de escrita (ZOLIN, 2003). Estes nomes, nas entrevistas feitas aos docentes, foram mencionados por Virginia Woolf (2020), Andréa del Fuego (2020), Eliane Potiguara (2021), Violeta Branco (2021).

Assim, a mulher veio buscando sua liberdade das amarras da sociedade que a idealizava como figura frágil, que deve ser protegida e desprovida de intelectualidade, guiada exclusivamente pela emoção. Pode-se perceber que na Literatura escrita por mulheres, na fase feminina ainda há a presença do patriarcado, já na fase feminista é muito forte o embate que as escritoras fazem contra o sistema que visa oprimir e minimizar as mulheres; e na fase de autoria fêmea busca-se a libertação total dessas opressões, visando exclusivamente à identidade do ser mulher.

Com isso, problematiza-se o teor da escrita feminina que está ligada à fase feminina, que foi associada aos sentimentos amorosos ou telúricos, ao passo que ao homem e a sua linguagem é cabível tudo, e nada é tido como estranho. Zolin (2003, p. 164), em seu artigo *Crítica Feminista*, salienta que na Inglaterra a Era Vitoriana (1832-1901) propagou inúmeras discriminações contra a figura feminina, argumentando que a mulher apresentava inferioridade intelectual “cujo cérebro pesaria 2 libras e 11 onças, contra as 3 libras e meia do cérebro masculino”, o que remonta a um preconceito desmedido à mulher que teve que

camuflar-se para fazer ou apresentar algo neste período.

Desta forma, Zolin (2003, p. 164) também acrescenta que “a mulher que tentasse usar seu intelecto, ao invés de explorar sua delicadeza, compreensão, submissão, afeição ao lar, inocência e ausência de ambição, estaria violando a ordem natural das coisas, bem como a tradição religiosa” e, com isso, a mulher iniciou seu caminho pela escrita de forma tímida e escondendo-se atrás de nomes masculinos⁴.

Há que se considerar que a mulher só vem buscando o que lhe usurparam porque ditaram-lhe padrões e a colocaram como sendo um objeto de uso exclusivo dos homens que a podiam manusear e guardar quando quisessem. Não lhe foi assegurado o direito de expressar a sua sensualidade ou sua linguagem, pois o que servisse para o homem deveria servir, segundo a visão machista, para as mulheres também.

Contra esse pensamento as feministas lutaram para que a mulher começasse a tomar “do homem a linguagem, a razão, o raciocínio e a transfigurá-los” (MURARO, 1985, p. 9). Isto porque, tanto quanto o homem, a mulher possui capacidades de manter-se independente em sua razão, raciocínio, linguagem e escrita. Assim, de acordo com o que diz Branco (1991, p. 75), “a escrita feminina está irremediavelmente circunscrita aos limites da linguagem (como, aliás, toda escrita), buscando, no entanto, extrapolar esses limites (o que nem toda escrita busca, afinal)”.

Thomas Bonnici, em seu texto *Teoria e crítica literária feminista*, salienta que existe uma linguagem chamada inclusiva porque visa extinguir a supremacia de gênero no que concerne à linguagem, pois “a ideologia predominante, privilegia o gênero masculino na intercomunicação entre as pessoas” (2007, p. 172). Sendo assim, acrescenta:

A gramática normativa reza que, por exemplo, a frase “Cada um faz a sua parte”, refere-se não somente a homens, mas também a mulheres, já que o termo “homem” inclui o sexo masculino e feminino. Ao contrário, o termo “mulher” não inclui o homem. Na linguagem inclusiva, a frase “Cada pessoa faz a sua parte” é preferida à primeira.

Essa busca da mulher por seu espaço engloba tais questões, salientando-se a limitação da linguagem, pois um termo masculino servirá para os dois, mas um termo feminino não servirá para ambos. Sempre presente está a figura sexista e preconceituosa. Outra situação contra a qual a mulher vem lutando é pela leitura feminina que se caracteriza pela sua

⁴ Um dos exemplos que se pode citar é o de Emily Brontë, escritora inglesa (1818-1848), que para se iniciar na escrita usou um pseudônimo masculino, Ellis Bell, e lançou sua célebre obra intitulada “Wuthering Heights” (O Morro dos Ventos Uivantes - 1847), que é considerada uma das maiores obras da Literatura Inglesa.

identidade, enquanto mulher, nos textos a que tem acesso. Isso tanto no ato de escrever, quanto na forma de fazer a leitura do ambiente ou das coisas que condizem em seu meio social. Bonnici (2007, p. 171) enfatiza:

Uma leitura masculina quase ignora certos episódios referentes as sensibilidades femininas, enquanto a leitura como mulher dá aos mesmos episódios grande importância e realce porque revelam a universalidade do patriarcalismo em detrimento da voz e das atividades femininas.

Portanto, a leitura feminina está intrínseca na leitura completa, ultrapassa o limite estipulado e investiga todas as perspectivas embutidas no texto, há a identificação da leitora com a personagem e isso causa “medo” na figura masculina que observa sua dominação esvaindo-se. Assim, a leitura feminina permite liberdade de expressão e interpretação de mundo fazendo com que a figura feminina sintam-se incluída e não usada como figuração no texto. Inclui no sentido de lutar por seu espaço para que possa expressar-se da maneira como desejar, mostrando seus anseios, lutas diárias e vitórias.

Desta mesma forma, a escrita feminina, bem como a crítica feminista, procura desconstruir a ideia da dominação masculina e a suposta neutralidade do discurso universalista que se estabelecia sob a ótica masculina que sempre determinou o cânone literário. E, sobre isso, a professora Eliane Potiguara (2021) conta como foi sua experiência com a LAF em sua formação:

Bom, primeiro não foram as autoras femininas que chegaram em mim. Primeiro foram os autores que escreviam sobre as mulheres. A exemplo disso Nathaniel Hawthorne que escreveu “A letra escarlate”, “A marca de nascença”... Então eram escritas masculinas, mas que retratavam práticas de mulheres, sobretudo de opressões. Quando eu estava na universidade eu comecei a fazer um estudo, foi um grupo de estudos que quem realizou inclusive foi o curso de Pedagogia da FACET em Manaus que falou sobre autoras feministas, não é nem feministas o nome do curso era Autoras mulheres no socialismo. Foi quando eu conheci a Rosa Luxemburgo, a esposa de Karl Marx que a gente até esquece o nome dela por conta da não visibilidade. A partir dessas autoras é que eu comecei minha trajetória, foi aí que eu fui ler Simone de Beauvoir, Virginia Woolf que é mais voltada pra literatura e aí foi um percurso sem volta. Mas somente no mestrado é que eu tive acesso às leituras de resistência como Bell Hooks, Ângela Davis, Silvia Federici. Então foram leituras bem tardias, muito tardias mesmo. Eu tive proximidades com elas entre a pós-graduação e o mestrado. No Curso mesmo de Letras majoritariamente eram leituras masculinas (janeiro de 2021).

A professora destaca que leu primeiramente as “escritas masculinas” que falavam

sobre as mulheres e que só na pós-graduação teve acesso, conhecimento das escritoras e suas obras. A partir do momento que conheceu a escrita das autoras com suas temáticas de engajamento não parou mais de lê-las. Como disse “foi um percurso sem volta” e salientou que no curso de licenciatura que fez as leituras eram majoritariamente de autores homens. E esta fala vem confirmar o que as autoras e alguns autores escrevem sobre a predominância do cânone masculino na literatura brasileira.

Embora alguns ainda indaguem se existe uma escrita feminina mesmo ou se é mera invenção, há de se concordar com Branco (1991 - capa) que, se “existe uma maneira feminina de ser, pensar e retratar o mundo”, então, pode-se dizer que há uma modalidade escrita que transcreve os desejos, gozos, suspiros, prazeres da mulher. Branco (1989, p. 155) em seu livro *A mulher escrita* argumenta que o corpo feminino escreve: “se exhibe em primeiro plano é sujeito e objeto, matéria e abstração, presença e ausência constitutiva do discurso”, ou seja, a mulher é o que ela desejar ser em qualquer momento de sua vida e isto inclui também o ato da escrita.

SEÇÃO II

O CAMINHAR SE FAZ CAMINHANDO: O PERCURSO METODOLÓGICO

Tudo na vida pode ser escrito se você tiver a coragem de fazê-lo e a imaginação para improvisar. O pior inimigo da criatividade é a insegurança.

Silvia Plath

O caminho a ser percorrido por esta pesquisa é pensado a partir do entendimento de que não há certezas absolutas no fazer pesquisa (COSTA, 2007), tendo em vista que só se tem a “certeza” dos passos, espaços, terreno, sujeitos quando você se põe para caminhar, ou seja, acontece o conhecimento real dos fatos a partir do momento que existe o contato direto com o que você está pesquisando. Nesta mesma direção, Meyer e Paraíso (2012, p. 15) afirmam que “uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa”. Entende-se então que a metodologia vai tratar dos caminhos que a pesquisa percorre, trilhando passo a passo o caminhar do pesquisador, averiguando se o método está respondendo a contento o estudo e se a teoria/problemática levantada terá uma resposta ou encaminhamento a ser seguido. Assim, o percurso metodológico desta pesquisa é exposto da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se o método escolhido e, em seguida as técnicas utilizadas no estudo ora apresentado.

Esta pesquisa está estruturada no campo dos Estudos Pós-Críticos e em relação a isso Meyer e Paraíso (2012, p. 15) dizem que “sua função pedagógica, no entanto, produz estranhamentos quando adjetivamos essas metodologias de pesquisas como ‘pós-críticas’. Afinal, a maior parte das correntes teóricas denominadas pós-críticas não se referem a um método de pesquisa, no sentido usual do termo”. É importante a fala de Meyer e Paraíso (2012) porque há uma preocupação em explicar com relação ao campo teórico escolhido para embasar esta pesquisa. Desta forma Meyer e Paraíso (2012, p. 116) definem metodologia pós-crítica argumentando:

[...] ‘metodologia’ é um termo tomado em nossas pesquisas de modo bem mais livre do que o sentido moderno atribuído ao termo ‘método’. Entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de ‘produção’ de informação – e de estratégias de descrição e análise.

As autoras expõem o quanto o campo pós-crítico é combativo as rigidezes buscando para isso que suas pesquisas sejam mais claras e compreensíveis e, por conta disso, este estudo traz as análises das entrevistas narrativas no decorrer das seções em que os sujeitos da pesquisa conversam com os teóricos. No mesmo sentido, Veiga Neto (2003, p. 20) também aponta que “O sentido que damos ao termo ‘método’ em nossas pesquisas, portanto, está bem mais próximo ao sentido que lhe dava a escolástica medieval: algo como um conjunto de procedimentos de investigação e análises quase prazerosos, sem maiores preocupações com regras”. E Larrosa (2011, p. 37) acrescenta que “Compreendemos o método, em síntese, como uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição”. O que é percebido nas falas dos autores e autoras é que o campo pós-crítico está construído de modo a movimentar-se sem medo dos erros e acertos desde que se aproxime do objeto e descreva, interogue e analise-o com “imagens de pensamento potentes” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 17). É um campo que permite uma liberdade no ato de pensar, organizar, interpretar e escrever.

E é assim que a pesquisa pós-crítica em educação é feita não parando, mas reinventando-se sempre. Ao se falar de abordagem metodológica tem-se em mente o que embasará este estudo de forma científica conferindo a esta pesquisa a veracidade dos fatos. Desta forma, ter uma boa metodologia de pesquisa é indispensável para que se tenha um trabalho científico de qualidade satisfatória e que passe, para quem o lê, a segurança dos dados produzidos para a construção deste estudo. Então, classificar a natureza desta pesquisa, como será a abordagem do problema, os objetivos destacados como setas a serem seguidas e os procedimentos técnicos utilizados é de fundamental importância para a melhor compreensão do presente estudo. Conforme Costa (2007, p. 18) afirma que,

Quando ficamos paralisados/as ao tomar decisões metodológicas, devemos ter muito claro que o problema certamente não é nosso despreparo na utilização de instrumentos, técnicas ou métodos, mas sim a incapacidade ou inadequação dos métodos, supostamente disponíveis, para dar conta de formas emergentes de problematização. A episteme moderna engendrou lentes e luzes tão arditamente dispostas, que apenas podemos vislumbrar algo se usarmos um determinado tipo de óculos.

Quando Costa (2007) fala de tomar decisões metodológicas vem à mente uma das questões mais emblemáticas que afetam diretamente a pesquisa, ou seja, que método utilizar e será que tal método vai ser adequado à pesquisa em estudo para buscar abranger de forma eficiente e eficaz o que está sendo proposto na evolução da pesquisa. A autora salienta

também em relação ao uso de um tipo de “óculos” que permite ao pesquisador/a fugir das amarras comuns que limitam o seu agir. O fato de usar “óculos” na pesquisa é dar ao pesquisador/a algo a mais, isto é, enxergar o que está por trás de cada intenção e não se deixar levar por forças adversas a seu campo de pesquisa.

Quanto à abordagem há duas formas de se trabalhar o problema da pesquisa: qualitativamente e quantitativamente. Assim, aqui será trabalhada a abordagem qualitativa que conforme González Rey (2005, p. 103) a pesquisa qualitativa: “caracteriza-se pela construção de um modelo teórico como via de significação da informação produzida, a qual não está fragmentada em resultados parciais associados aos instrumentos usados, mas está integrada em um sistema cuja inteligibilidade é produzida pelo pesquisador”. O/a pesquisador/a utiliza sua ótica de observação para dá significado ao que o sujeito está mostrando a partir de sua perspectiva de vivência e com isso a abordagem qualitativa auxilia os pesquisadores e pesquisadoras nos mais variados contextos em que o sujeito de sua pesquisa está inserido.

E é isso que esta pesquisa vem proporcionando ao dá visibilidade ou voz para que as pessoas que fazem parte do processo educacional possam, dentro de seu contexto, mostrar o que fazem, como fazem e o que esperam no feedback com seus alunos em relação à LAF.

2.1 Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos metodológicos apontados nesta dissertação encontram-se estruturados nos pressupostos pós-críticos em que a “produção do sujeito se dá no âmbito da linguagem, na relação com as forças discursivas que o nomeiam e governam, sendo a escola um desses locais da cultura no qual se produz e se nomeia o sujeito” (ANDRADE, 2012, p. 174).

Os dados não são coletados, mas produzidos de acordo com o que afirma González Rey (2005, p. 100): “os dados não se coletam, mas se produzem e [...], porque o dado é inseparável do processo de construção teórica no qual adquire legitimidade”. Desta forma, foram produzidos a partir de levantamento bibliográfico, documental e de campo os dados deste estudo. Sendo que a pesquisa bibliográfica foi utilizada para fundamentar o estudo com pesquisas realizadas em vários tipos de materiais impressos ou digitais.

Também foram consultadas revistas que conversavam com o tema que foi trabalhado na pesquisa, além de utilizar como fonte a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) juntamente com a Base Digital de Teses e Dissertações da UFAM (TEDE) e o Repositório Institucional da UFAM (RIU) - tendo em vista que esta tem um

campo específico que faz esse tipo de prestação de serviço. Através da revisão de literatura foram analisados, em nível de Brasil, mas sempre querendo saber também se no Amazonas houve nos últimos doze anos estudos que tinham a mesma temática desta pesquisa.

Com relação à pesquisa documental, foram estudados alguns dos documentos que regem o Curso de Letras tendo em vista que a pesquisa foi realizada no âmbito deste Curso no IEAA. E, somente depois de feita a pesquisa bibliográfica e documental, é que a pesquisa de campo pôde ser realizada, não da forma como havia sido pensada anteriormente, mas como foi possível fazer devido à pandemia de COVID-19 que dissiminou-se pelo mundo inteiro e a cidade de Humaitá-AM também sofreu com os percalços deste vírus avassalador.

O processo foi difícil porque o medo e a insegurança tomaram de conta de todas as pessoas que estavam envolvidas para que este estudo fosse realizado, mas a orientadora, a pesquisadora e os sujeitos estiveram próximos graças à tecnologia (celular e computador) que possibilitou os contatos e, com isso o estudo e o espaço de atuação do objeto desta pesquisa foram então investigados. Assim, os sujeitos foram ouvidos, acompanhados, registrados seus feitos visando catalogar informações do objeto de estudo. Vale destacar o que González Rey (2005) expõe acerca da produção teórica na pesquisa que

[...] faz o pesquisador comprometer-se continuamente, implicando sua reflexão constante sobre as informações que aparecem nesse processo. O pesquisador como sujeito não se expressa somente no campo cognitivo, sua produção intelectual é inseparável do processo de sentido subjetivo marcado por sua história, crenças, representações, valores, enfim de todos os aspectos em que se expressa sua constituição subjetiva. A legitimação do pesquisador como sujeito de produção de pensamento, bem como a do pensamento como via de produção de modelos de inteligibilidade são partes consubstanciais do caráter teórico da pesquisa (p. 36).

E é isso que faz sentido em manter uma pesquisa, segundo a escrita de González Rey (2005) que remete o/a pesquisador/a para um compromisso contínuo com o que vai captando em sua relação com os sujeitos da pesquisa que vai além da produção intelectual porque há a presença da subjetividade de quem faz a pesquisa, não tem como separar. Em congruência com a observação foram realizadas as entrevistas, aproveitando o tempo possível com as/os professoras/es. E, conforme González Rey (2005, p. 36) “a emergência do sujeito, tanto do pesquisador como do sujeito pesquisado legitima-se na consideração da pesquisa como processo de comunicação, que pretende facilitar a expressão autêntica dos sujeitos estudados” e desta forma faz-se o conhecimento que é o que o campo pós-crítico tanto almeja quando possibilita este diálogo.

E, na pesquisa de campo foi utilizado o diário de campo para fazer alguns registros do

estudo e, em alguns casos, a/o entrevistada/o preferiu gravar em vídeo ou áudio, suas respostas. Já outros mandaram em texto por aplicativo. E tais materiais foram enviados via whatsapp e e-mail. Salienta-se que o campo desta pesquisa é o pós-crítico que dá abertura para remodelações durante todo o processo do estudo, de acordo com o que foi se detectando no decorrer da pesquisa e as dificuldades impostas pelo meio por conta da pandemia vivida pela COVID-19.

Em Humaitá, como em vários lugares espalhados pelo Brasil e o mundo, tivemos muitas pessoas infectadas, falta de estrutura nos hospitais, falta de compromisso de muitos cidadãos que não levaram a pandemia a sério e andavam sem proteção alguma por vários lugares. Tudo isso instalou uma insegurança geral em todas/os as/os envolvidas/os na pesquisa. Além disso, alguns dos sujeitos, a orientadora e familiares da pesquisadora também foram infectados e tiveram que enfrentar todo o processo de retorno às atividades diárias. E o tempo não foi propício, passaram-se dias, semanas, meses para que a pesquisa caminhasse novamente. Além das sequelas que a COVID-19 deixou em várias pessoas que estiveram infectadas. Para somar com este estudo foram precisos os instrumentos de investigação que ajudaram na produção dos dados.

2.2 A Entrevista Narrativa como instrumento de investigação

Ao se falar de instrumento de investigação dentro de uma pesquisa González Rey (2005, p. 42) diz que “O instrumento é uma ferramenta interativa, não uma via objetiva geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado independentemente do pesquisador.” E o autor ainda acrescenta que existem as divisões desses instrumentos em individuais e grupais. No caso da entrevista, que é o ponto chave deste subtópico, está caracterizada como instrumento individual (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 44). E Bernadete Gatti (2018, p. 7) acrescenta que considera a entrevista como “uma situação de trocas intersubjetivas” o que é válido considerar tendo em vista que é de suma importância a troca entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa.

Como antes anunciado, a matriz analítica desta pesquisa encontra-se ancorada nos conceitos dos EC situados num contexto Pós-crítico. Neste sentido, cabe mencionar que os dados foram produzidos a partir da entrevista narrativa tendo em vista os apontamentos de Andrade (2012), Costa (2007), Szymanski (2018) e Silveira (2007), que definem a entrevista narrativa como algo que não vem pronto ou acabado, mas constrói-se juntamente com o sujeito e por isso mesmo a entrevista narrativa torna-se um contato de ir e vir entre a pesquisadora e as/os entrevistadas/os.

Assim, afirma Andrade (2012, p. 174) que a entrevista narrativa é “como narrativa de si; é a compreensão de que cada pesquisador/a, na relação com o outro, ressignifica o fazer metodológico em sua trajetória pessoal de investigação”, ou seja, a/o entrevistada/o irá narrar suas vivências, ideias e com isso pressupõe-se que a produção do sujeito se dá no âmbito da linguagem, na relação com as forças discursivas que o nomeiam e governam. E Gatti (2018, p. 7) argumenta que o que caracteriza a entrevista reflexiva ou narrativa é “a disposição do pesquisador de compartilhar continuamente sua compreensão dos dados com o participante”, pois esta troca de experiências é fundamental para a construção dos dados. E assim, alguns discentes, narraram suas vivências, foram indagados novamente quando algo na entrevista não ficou tão bem entendido, e sempre com muita prontidão e cuidado eles e elas se dispuseram a colaborar, assim tem-se alguns exemplos das narrativas feitas por eles/elas:

Sempre estudei em escolas públicas e sempre tive interesse pela área de Humanas: filosofia, sociologia, história e literatura. Além de professor, sou um militante político. Iniciei aos 18 anos, quando ingressei na universidade e de lá para cá sempre, de forma ininterrupta, participei de movimentos, correntes políticas, sindicatos. Então, basicamente sou um professor e militante (ANDRÉA DEL FUEGO, dezembro de 2020).

Sou natural da capital de Rondônia, porém morei na cidade de Humaitá por treze anos, cidade na qual fiz minha graduação em Letras pelo IEAA/UFAM de 2008 a 2013. Atuei como docente pelo governo do Estado do Amazonas por dois anos. Atualmente, trabalho para o governo do Estado de Rondônia também como docente. Tenho no total 6 anos de magistério em que trabalhei com turmas de 6º a 9º anos do fundamental II e 1ª e 2ª séries do ensino médio. Ministrei aulas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Artes (ANA CÉSAR, fevereiro de 2021).

Tenho 28 anos, solteiro, sexo masculino, sou bissexual, não tenho filho. Sou formado em Letras pelo IEAA/UFAM desde 2015. Atualmente estou cursando Pós-graduação em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Cândido Mendes e faço Mestrado em Ensino de Ciência e Humanidades pela UFAM (SYLVIA PLATH, fevereiro de 2021).

A entrevista narrativa possibilita que cada sujeito se coloque da maneira como se sente melhor. Observa-se que o professor Andréa del Fuego (2020) fala de sua vivência como estudante, militante, desejos pela área de humanas porque identifica-se com essas temáticas e se definiu como “professor militante”. Já a professora Ana César (2021) faz uma apresentação de sua região de nascimento, fala de sua formação e atuação na docência. E o professor Sylvia Plath (2021) expõe seu estado civil, fala seu gênero e sexualidade com muita segurança, além de explicar sua formação acadêmica e continuada. Então a entrevista narrativa não induz a prontidão de respostas para um roteiro, mas deixa o informante muito à vontade para explicar

sobre o que deseja e com isso se faz a construção de dados tão importantes para o estudo. Só para reforçar o que foi dito na introdução deste trabalho, as narrativas das e dos docentes passaram por um recorte e o que se tem nesse estudo são os pontos mais significativos para o debate da temática em questão.

Ao se falar em pesquisa, e tudo o que a envolve, Costa (2007, p. 147) afirma que “pesquisar é uma aventura” e juntando esta fala de Costa com a fala de Andrade sobre ressignificar a partir do contato com o outro uma nova metodologia, percebe-se que tudo se entrelaça porque a aventura requer atenção, inovação, intuição, pistas para serem seguidas enfim ao se colocar em contato com o outro se tem um processo de aventura porque você passa a ler o outro também. É um trabalho recíproco, reflexivo, ressignificativo que exige muito de ambos (SZYMANSKI, 2018). E esta fala de Szymanski (2018) é muito real dentro do trabalho porque se percebe que na entrevista reflexiva/narrativa tem muito do subtendido quando, por exemplo, o professor Andréa del Fuego (2020) fala de sua militância desde os 18 anos de idade, o que realmente ela deseja passar para quem está lendo sua resposta no momento político “gritante” em que a educadora e o educador são alvos justamente por serem, muitas vezes, resistência em nossa sociedade. É, no mínimo, um alerta que ele passa. Então, a subjetividade presente nas análises aparece não só a partir da/o entrevistada/o, mas também da entrevistadora/pesquisadora, já os olhares sobre os dados são compostos tanto pelos sujeitos que falam quanto pelos sujeitos que ouvem e analisam, já que, com base na abordagem pós-crítica de pesquisa, ambos os sujeitos advêm de campos de experiências diferentes. Assim, Costa (2007, p. 150) diz que a

Pesquisa é uma atividade que exige reflexão, rigor, método e ousadia. Lembre sempre que nem toda a atividade intelectual é científica. O trabalho científico é um entre tantos outros e tem peculiaridades. Há muitas atividades intelectuais que requerem habilidades complexas e sofisticadas, mas não se encaixam em parâmetros de cientificidade. Embora estes parâmetros sejam cada vez mais amplos e flexíveis, eles existem e são distintivos desta atividade. O fato de não existir “o método” distintivo da ciência não significa que se possa fazer pesquisa sem método. O trabalho de investigação não pode prescindir de rigor e método, mas você pode inventar seu próprio caminho. Muita dedicação a leituras, muita persistência e domínio de habilidades para expressar-se, acuidade e curiosidade estão entre os requisitos de quem se dedica à pesquisa.

A entrevista narrativa não quer “receitas sofisticadas”, ou seja, algo amarrado, pronto com resultados indiscutíveis, não é isso. A entrevista narrativa prioriza o olhar do entrevistado em contato com o do entrevistador (SILVEIRA, 2007) e também dá ênfase ao “espaço

relacional do conversar” (SZYMANSKI, 2018, p. 11) que conforme Humberto Maturana (1993, p. 9) é o “entrelaçamento do linguajar e do emocionar (...) coexistir em interações recorrentes” (apud SZYMANSKI, 2018, p. 11). O que leva a entrevista narrativa a ter uma forma consensual em que a linguagem pode adequar-se ao estado emocional dos sujeitos e entrevistadora porque durante a conversa há esse ajuste de emoções. Elas/es, os sujeitos – entrevistada/o e entrevistadora, produzem juntos, interagem, é como argumenta Silveira (2007, p. 18),

[...] proponho-me a levar o/a leitor/a a olhar as entrevistas como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise.

Silveira (2007) traz em sua fala a complexidade que envolve a entrevista narrativa porque vai além do escrito ou falado, entram em cena todas as situações que envolvem entrevistadora e entrevistadas/os. E ainda questiona a visão mais tradicional que advém da “entrevista desenvolvida na área de Ciências Humanas em que mostra um entendimento mais contemporâneo da mesma, revisitando-a com alguns olhares da Análise da Conversação, da Sociolinguística Interacional, da Antropologia e dos Estudos Culturais” (SILVEIRA, 2007, p. 119). E, conforme Szymanski (2018, p. 12) “quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação”. Toda essa relação é pautada na intencionalidade que o/a pesquisador/a tem de ir além da busca de informações porque é necessário o clima de confiança, credibilidade, respeito entre ambos para que o processo tenha sucesso.

2.3 Caracterização do perfil dos participantes da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são cinco docentes do Colegiado de Letras do IEAA-UFAM que ministram aulas nas áreas de Literatura, Língua Portuguesa e Linguagem; e oito egressos do curso de Letras do IEAA-UFAM. Destes egressos, um está atuando como professor substituto de Língua Portuguesa no Curso de Letras do IEAA-UFAM e sete lecionam Literatura ou Língua Portuguesa ou Língua Inglesa em escolas públicas na sede e área ribeirinha de Humaitá, Manicoré e na cidade de Porto Velho-RO. Conforme González Rey (2005, p. 111) os sujeitos individuais são essenciais “para o aprofundamento das informações implicadas no desenvolvimento do modelo teórico em construção. Tais sujeitos individuais

representam o que autores, como Denzin, Lincoln e Guba, entre outros, têm definido como informantes-chaves”. E assim, neste estudo os sujeitos foram convidados para colaborarem com a temática em questão e, cada um, com muita disposição deu o seu “sim” para que o conhecimento fosse partilhado.

Desta forma têm-se treze sujeitos, sendo, sete mulheres e seis homens que estão na faixa etária entre 23 a 51 anos que tiveram formação educacional advinda de escola pública, e nove dos treze entrevistados são egressos do Curso de Letras da UFAM de Humaitá, uma da UFAM de Manaus, um da USP de São Paulo, uma da UEM do Paraná e uma da União das Escolas do Grupo FAIMI de São Paulo. Dos treze entrevistadas/os, têm-se nove solteiros, dois com união estável e dois casados. E somente dois têm filhos. E, alguns também destacaram sua sexualidade de forma bem natural, passando um ponto de segurança e respeito na relação com o outro. Assim, dos treze sujeitos, cinco definiram-se como heterossexuais e um como bissexual. Os demais não mencionaram sua sexualidade.

Quadro1: Perfil dos/as docentes entrevistados/as

Entrevistada/o	Idade	Sexo	Estado Civil	Filho(s)	Natural de
Emily Brontë	23	Feminino	Solteira	-	Humaitá - AM
Clarice Lispector	24	Masculino	Solteiro	-	Humaitá - AM
Carolina de Jesus	26	Feminino	Solteira	-	Humaitá - AM
Sylvia Plath	28	Masculino	Solteiro	-	Humaitá - AM
Florbela Espanca	28	Masculino	União estável	-	Humaitá - AM
Ana Cesar	30	Feminino	União estável	-	Porto Velho-RO
Jane Austen	32	Masculino	Solteiro	-	Humaitá – AM
Kate Chopin	33	Feminino	Casada	-	Humaitá – AM
Simone de Beauvoir	36	Feminino	Solteira	01	São Paulo – SP
Eliane Potiguara	38	Feminino	Solteira	-	Manaus – AM
Andréa del Fuego	40	Masculino	Solteiro	-	São Paulo – SP
Virginia Woolf	40	Feminino	Solteira	-	Maringá – PR
Violeta Branca	51	Masculino	Casado	02	Humaitá – AM

Fonte: A autora (2021).

Quanto à formação acadêmica dos sujeitos desta pesquisa todas e todos são formadas/os em Letras, seis têm especialização, dois estão cursando uma especialização, cinco são mestres, três estão cursando o mestrado, um está com o doutorado em andamento e dois são doutores. Observa-se que todas/os as/os envolvidas/os na pesquisa procuram aperfeiçoar-se em sua área de formação, ou seja, estão em formação contínua e permanente. É como afirma Pimenta e Anastasiou (2010, p. 88): “a docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento”. Um processo que cada um/uma passou na sua formação básica,

inicial e que continuam a construir-se com a formação contínua e permanente. E, com relação aos docentes efetivos do IEAA-UFAM, o Projeto Pedagógico do Curso de Letras - PPCL (2019, p. 155) argumenta que:

[...] para os docentes atingirem o título de doutor, o curso segue a Resolução nº 020/2013, do Conselho Universitário da UFAM (CONSUNI), que regulamenta o afastamento para capacitação dos servidores da UFAM e normatiza os processos de afastamento – com esta finalidade. O curso segue o Plano Institucional de Afastamento para Capacitação (PIAC) do Instituto e nele já está prevista a saída para capacitação de todos os docentes que ainda não possuem o título de doutor, de modo que até 2024 haja 11 doutores no Curso, e em 2025 a previsão é que todos sejam doutores.

Observa-se que a UFAM faz o incentivo à formação continuada e tem todo um protocolo para que suas/seus professoras/es possam ampliar a visão de pesquisador/a e tragam para dentro da universidade mais qualidade em seu corpo docente. E, na rede municipal e estadual do município de Humaitá, até o momento, têm-se algumas formações coordenadas pela SEMED ou SEDUC, mas ainda há muito para caminhar.

Quadro 2: Formação Acadêmica das/os Docentes

Entrevistada/o	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Emily Brontë	2018 – Letras: Português e Inglês (Língua e Literatura) –UFAM	–	–	–
Clarice Lispector	2017 – Letras: Português e Inglês (Língua e Literatura) – UFAM	2020–Pós-Graduação em Letramento Digital – UEA	Cursando – Mestrado em Letras – UNIR	–
Carolina de Jesus	2016 – Letras: Português e Inglês (Língua e Literatura) – UFAM	2018 – Pós-Graduação em Diversidade e Gênero escolar – Universidade São Braz	–	–
Sylvia Plath	2015 – Letras: Português e Inglês (Língua e Literatura) –UFAM	Cursando – Pós-graduação em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa – Universidade Cândido Mendes	Cursando – Mestrado em Ensino de Ciência e Humanidades – UFAM	–
Florbelza Espanca	2019 – Letras: Português e Inglês (Língua e Literatura) – UFAM	2020 – Pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura no Contexto Escolar – UNIP	–	–
Ana Cesar	2013 – Letras: Português e Inglês (Língua e	–	–	–

	Literatura) – UFAM			
Jane Austen	2013 – Letras: Português e Inglês (Língua e Literatura) – UFAM	2020 – Pós-Graduação em Letramento Digital – UEA	–	–
Kate Chopin	2019 – Letras: Português e Inglês (Língua e Literatura) – UFAM	–	Cursando – Mestrado em Ciências da Educação – Universidade Francis Xavier	–
Simone de Beauvoir	2006 – Letras: Licenciatura – UNIFAIMI	2012 – Pós-graduação em Estudos Avançados em Língua Inglesa e Literatura Inglesa – UNESP	2015 – Mestrado em Letras – UNESP	–
Eliane Potiguara	2010– Letras: Língua Inglesa – UFAM	2015 – Pós-graduação em Língua Inglesa e tradução – UNIP	2017 – Mestrado em Estudos da Linguagem – UFAM	–
Andréa del Fuego	2003 – Letras: Linguística – USP 2003 – Letras: Português – USP	–	2007 – Mestrado em Educação – USP 2013 – Mestrado em Literatura Brasileira – USP	2018 – Doutorado em Literatura Brasileira – USP
Virginia Woolf	2003 – Letras: Língua Inglesa e Língua Portuguesa – UEM	–	2007 – Mestrado em Letras – UEM	2018 – Doutorado em Letras – UNESP
Violeta Branca	2001 – Letras: Português – UFAM 2012 – Lic.e Bacharelado em Educação Física – UEA	2013 – Pós-graduação em Metodologia do ensino de Língua Portuguesa – UFAM Andamento – Pós-graduação em Língua e Literatura - UNESC	2016 – Mestrado em Educação – UFAM	Doutorando – Educação – UFAM

Fonte: Autoria própria, 2021.

Os sujeitos deste estudo têm experiência em sala de aula que variam de um até vinte e nove anos. Experiências, em sua maioria com as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Inglesa. É importante frizar que em muitas instituições públicas de ensino básico ainda não tem a disciplina de Literatura separada e esta vem unida aos tempos das/os professoras/es que ministram a Língua Portuguesa. Da mesma forma ocorre com as disciplinas de Literatura Inglesa ou Norte-Americana que muitas vezes são conjugadas dentro da disciplina de Língua Inglesa cabendo a/o docente ajustar para que seus alunos vejam algo destas disciplinas no ensino básico. Com base nesse dilema cabe aqui a fala de Pimenta e Franco (2008, p. 42) em que diz:

Considerando a especificidade do fazer profissional docente e a relevância social de sua práxis, impõe-se a necessidade de um projeto de formação que considere prioritária, de construção de sua autonomia como forma de potencializar seu trabalho educativo, com independência intelectual, consciência crítica e compromisso social. Nessa direção, torna-se relevante a busca de alternativas teórico-metodológicas que criem condições para que os professores consigam se formar como intelectuais críticos, de forma a capacitá-los a participar do debate público da profissão e da produção do conhecimento educacional.

Assim, o/a professor/a passa a se organizar para estudar caminhos que o ajudem em sua práxis, pois não ter espaço para disciplinas e debates tão importantes que podem ajudar na formação dos discentes do ensino básico ou mesmo do ensino superior é digno de repulsa.

Quadro 3: Experiência profissional das/dos Docentes

Entrevistada/o	Tempo de Magistério (total)	Disciplinas ministradas e tempo de aplicação:			Outra experiência docente
		Ensino Fundamental II	Ensino Médio	Ensino Superior	
Emily Brontë	01 ano	–	1 ano	–	–
		–	Língua Inglesa	–	–
Clarice Lispector	03 anos	–	1 ano	2 anos	–
		–	Língua Portuguesa e Língua Inglesa	L. Portuguesa I e II, Prática Curricular II e V, Leitura e Produção textual	–
Carolina de Jesus	03 anos	3 anos	–	–	–
		L. Portuguesa e Língua Inglesa	–	–	–
Sylvia Plath	04 anos	1 ano	3 anos	–	–
		L. Portuguesa e Língua Inglesa	Língua Inglesa	–	–
Florbela Espanca	01 ano	1 ano	–	–	–
		L. Portuguesa	–	–	–
Ana Cesar	06 anos	3 anos	3 anos	–	–
		L. Portuguesa, Língua Inglesa e Artes	L. Portuguesa, L. Inglesa e Artes	–	–
Jane Austen	04 anos	1 ano	3 anos	–	–
		L. Inglesa, L. Portuguesa, Artes e Religião	L. Inglesa, L. Portuguesa, Artes e Religião	–	–
Kate Chopin	01 ano	1 ano	–	–	–
		L. Portuguesa	–	–	–
Simone de Beauvoir	16 anos	–	–	9 anos	7 anos
		–	–	Literatura Inglesa, Língua Inglesa	Escola de Idiomas
Eliane	17 anos e	–	13 anos e meio	4 anos	8 anos (junto com os anos de E. básico)

Potiguara	meio	–	Língua Inglesa	Língua Inglesa, Estágio de L. Inglesa, Prática Curricular	Escola de Idiomas/Centro de Ensino de Línguas
Andréa del Fuego	17 anos	5 anos	5 anos	7 anos	–
		Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Teoria Literária	–
Virginia Woolf	14 anos e meio	–	–	14 anos	6 meses
		–	–	Literatura Inglesa e Norte-Americana, Estágio em Língua Inglesa, TCC	Curso de Idiomas
Violeta Branca	29 anos	10 anos	4 anos	16 anos	–
		Educação Física	Língua Portuguesa e Literatura	Língua Portuguesa, O Conto Brasileiro, Metodologia do estudo e da Pesquisa	–

Fonte: A autora (2021).

Em relação aos grupos de sujeitos, nesta pesquisa temos duas categorias, uma formada pelas/os professoras/es formadoras/es do Curso de Letras do IEAA-UFAM: Violeta Branca, Virginia Woolf, Andréa del Fuego, Simone de Beauvoir e Eliane Potiguara. E o outro grupo é composto pelas/os professoras/es egressas/os do Curso de Letras do IEAA-UFAM que estão atuando nas escolas do ensino básico e também no ensino superior: Carolina Maria de Jesus, Ana Cesar, Emily Brontë, Clarice Lispector, Florbela Espanca, Sylvia Plath, Kate Chopin e Jane Austen, que têm por base a formação universitária do Curso de Letras do IEAA.

Referente ao perfil de cada grupo buscaram-se documentos que pudessem subsidiar uma explicação para cada um, porém, sobre o grupo de professoras/es formadoras/es do Curso de Letras do IEAA-UFAM não foram encontradas nenhuma informação que trouxesse essa categoria que discutisse acerca do perfil das/os professoras/es do Curso de Letras. As buscas ocorreram no PPCL, no site da UFAM, na página do IEAA e também na página do MEC. Definiu-se então esse grupo como aquelas/es profissionais, já estabilizadas/os em sua carreira do magistério superior e que estão efetivamente atuando no *campus* do IEAA-UFAM. E, para complementar essa fala, Márcia Regina Cardoso (2014, apud CARDOSO, 2016, p. 16) diz que a docência no Ensino Superior exige

uma formação complexa que inclui saberes da experiência (práticas e

vivências), saberes específicos do conteúdo que leciona, saberes teóricos e pedagógicos (metodologia do ensino). Além da mais nova competência a fazer parte desse rol, os saberes para utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC’s nos processos de ensinagem⁵, que inclui tanto saberes instrumentais quanto saberes específicos para integração das TIC’s.

Desta forma, a/o docente do ensino superior deve ser aquela pessoa que tem essa formação complexa que mescla os “saberes de sua docência”⁶ (TARDIF, 2014) relatados acima por Cardoso (2014) e ainda assim ser um/a profissional humanizado/a. Isto porque o sistema exige demasiadamente desta/e docente para que se cumpram metas, que por muitos momentos, sacrificam este ser humano a tal ponto de tornar-se apenas um/a pesquisador/a constante, não mais trabalhando o seu ser docente e muito menos vivenciando o seu lado humano⁷, familiar. Porém, não é uma regra, existem aqueles e aquelas que conseguem fazer tudo isso e mais um pouco, mas a maioria sofre o peso da sobrecarga e exigência no decurso desse processo. E, António Nóvoa acrescenta (2007) que muitas vezes tudo isso pesa porque se faz como atividades burocráticas e não como tarefas facilitadoras e ainda informa que

Essa é a volta que ainda não conseguimos dar. É central para a credibilidade da profissão. Podemos não gostar muito. Que os trabalhos universitários, por exemplo, sejam medidos muitas vezes pelo número de trabalhos científicos publicados, pelos números de artigos citados etc. Mas isso é um componente importante para a credibilidade dos cientistas. Precisamos encontrar elementos do mesmo tipo para dar credibilidade ao trabalho docente. Ou fazemos nós, a partir de uma reflexão da profissão, ou alguém vai fazer por nós (NÓVOA, 2007, p. 20).

O autor destaca a importância de haver a avaliação para as/os docentes em que seja fundamental a discussão destas/es para que o ensino e aprendizagem sejam avaliados visando realmente a melhoria para todos que fazem a educação acontecer. Em relação ao grupo de professoras/es egressas/os do Curso de Letras do IEAA-UFAM, que estão atuando nas escolas do ensino básico e também no ensino superior, o PPCL (2019, p. 16) assim define o perfil do

⁵ Maria Isabel Cunha (2006) diz que esse termo foi cunhado por Anastasiou (2004) para caracterizar “um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento da construção do conhecimento escolar e acadêmico, decorrente de ações efetivadas na sala de aula. Envolve formas de atuação do professor com o aluno sobre o objeto de estudo e a definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas que facilitem esse novo fazer” (ANASTASIOU, 2006) (apud, CARDOSO, 2016, p. 16).

⁶ Sobre os saberes docentes Maurice Tardif (2014, p. 36) diz que: “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.”

⁷ “[...] o professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” Nias Jennifer (in Nóvoa, 1992, p. 15 apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 112).

egresso:

[...] profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais. Além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais, deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários.

A/o egressa/o do Curso de Letras do IEAA-UFAM, segundo o PPCL (2019) é a/o profissional capaz de atuar em várias áreas do conhecimento além de possuir um domínio da língua vernácula ou estrangeira com a qual se identifique mais. Também é a/o profissional que mantém um relacionamento saudável com os que lhes rodeiam buscando compreender a linguagem que a/o circunda e desta forma respeitando todas as culturas.

Assim, deve a/o egressa/o do Curso de Letras do IEAA-UFAM atentar para sua formação autônoma, contínua e permanente mantendo-se um/a pesquisador/a e refletindo de forma crítica questões de sua área de formação. Como afirma Lawrence Stenhouse (1985 apud CONTRERAS, 2002, p. 114) sobre a questão do professor como pesquisador em que diz “o ensino é uma arte” e sendo assim “pensa que os docentes são como artistas, que melhoram sua arte experimentando-a e examinando-a criticamente”. Com isso afirma que o/a professor/a dedicando-se a “sua arte” poderá avaliar-se várias vezes e a tendência é melhorar porque a pesquisa traz uma visão maior do que se aprende na graduação.

Ainda sobre o perfil do/a professor/a egresso/a é importante destacar a fala de Nóvoa (2007) acerca dos desafios para aqueles e aquelas que vão iniciar, após sua graduação, a vida docente. Ele começa sua colocação com este questionamento: “Como cuidamos dos jovens professores?” (2007, p. 14) e essa pergunta faz uma reflexão que leva a quem lê-la lembrar de como foi a sua recepção como professor/a em seu início de carreira. E o autor responde ao questionamento da seguinte forma:

O pior possível. Eles vão para as piores escolas, têm os piores horários, vão para as piores turmas, não há qualquer tipo de apoio. Eles são “lançados às feras” totalmente desprotegidos. E nós fazemos de conta que o problema não é conosco. É um problema talvez do Estado, talvez de alguém, das

autoridades, mas não um problema nosso. Mas este é, sim, um problema nosso e dramático da profissão. Porque se não formos capazes de construir formas de integração mais harmoniosas, mais coerentes desses professores, nós vamos justamente acentuar nesses primeiros anos de profissão dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores. É um problema dramático da organização da profissão: o modo como nos organizamos na escola, como nos organizamos com os colegas e como integramos os jovens professores. Se não for possível resolver isso, haverá muita dificuldade em resolver muito dos outros problemas que temos pela frente.

O alerta que o professor Nóvoa (2007) faz é imprescindível para a realidade de Humaitá-AM. As/os professoras/es egressas/os desta pesquisa são oito e destes, três são professores efetivos em suas cadeiras do estado e município. As/os demais são professoras/es celetistas que tiveram que contentarem-se com disciplinas mistas, as famosas “saladas” que são direcionadas aos professores “novatos” ou aos professores “celetistas”. Infelizmente é assim que ocorre e muitos desses novos professores, recém-saídos da graduação encaram essa realidade que os pegam, muitas vezes, de surpresa. Isto porque a universidade não os prepara para isso. Como exemplifica Nóvoa (2007) após ter ensinado as mais fantásticas teorias modernas para suas turmas de graduação, em Portugal, ele foi observar a aula de uma das suas ex-alunas mais brilhantes e, como ele mesmo disse “uma das alunas mestres que eu mais apreciava” (2007, p. 15) e então relatou sua surpresa da seguinte forma:

[...] E eu me espantei: nunca tinha visto uma aula tão tradicional, tão conservadora, tão estupidamente rotineira. Perguntei o que estava a acontecer. Afinal, havíamos passado três anos a analisar as coisas mais extraordinárias do mundo. E ela disse que gostava tanto de fazer coisas inovadoras, “mas [vocês] não me ensinaram nada sobre isso” e quando entrou na aula, só se lembrava de sua professora primária. E reproduziu as mesmas práticas. Devo dizer que isso foi marcante de tal forma na minha vida profissional que, na semana seguinte, pedi demissão. Logo depois fui para Suíça e fiz uma formação de outra ordem (NÓVOA, 2007, p. 15-16).

O autor traz uma experiência sua para demonstrar uma falha que ele considera muito importante de ser observada na formação inicial das/dos futuros docentes “o déficit de práticas e análises dessas práticas na formação” (NÓVOA, 2007) isto porque se tem os estágios, mas muitas vezes não se vive esta prática como as/os professoras/es que lá estão. Até porque são espaços curtos de observação em sala e prática das aulas, em algumas situações, muito fantasiosas em que o acadêmico leva o ideal, mas não vive o real. Então, quando este passa a viver o real das salas de aula, com falta de material, disciplinas mistas, cobranças externas e internas constantes, acontece o que o professor Nóvoa (2007) alerta. É preciso um

olhar mais apurado para a questão da formação inicial neste item em que as/os prepara para o dia-a-dia das salas de aula, convivência com outras/os docentes, alunos, comunidade externa.

E desta forma tem-se, neste estudo, estes dois grupos que são a base para a reflexão do objeto desta pesquisa que são as memórias destas/es docentes que narraram suas lembranças da LAF e relataram suas experiências, em sala de aula e também fora do âmbito escolar, depois que foram apresentadas/os ou descobriram o mundo escrito por mulheres. A intenção de trazer esses sujeitos com suas vivências é a de abrir um espaço e mostrar como que essas/es professoras/es, a partir da formação que tiveram, estão trabalhando ou não a LAF em suas aulas e o que a sua prática metodológica afeta/afetou aos estudantes que foram acompanhadas/os, por estas/es docentes, no período desta pesquisa.

Para a realização deste estudo foi elaborado um roteiro⁸ composto por dez (10) questões e, como houve algumas inquietações sobre o que os sujeitos responderam, então foi necessário mais um pouco de aprofundamento e acrescidas mais sete (07) questões que visaram buscar melhor entendimento do que os sujeitos estavam querendo transmitir. E sobre essa questão de roteiro González Rey (2005, p. 52) diz que este “permite a expressão do sujeito em trechos de informação que são objetos do trabalho interpretativo do pesquisador”.

E para Szymanski (2018) na entrevista reflexiva/narrativa os objetivos são a base para o que ela chama de “questões desencadeadoras” que focalizam o que se quer estudar na pesquisa, como a autora mesmo diz: “a questão tem por objetivo trazer à tona a primeira elaboração, ou um primeiro arranjo narrativo, que o participante pode oferecer sobre o tema que é introduzido” (2018, p. 27). E é justamente o direcionar das reflexões de quem está sendo entrevistada/o buscando deixar sempre o sujeito livre para que responda da melhor maneira possível, sem que se sinta pressionada/o.

Tais entrevistas iriam ser gravadas, caso a/o entrevistada/o assim a permitisse, porém com a pandemia da COVID-19 isto precisou ser remodelado e a entrevista foi feita via whatsapp, e-mail e algumas gravações feitas pelas/os entrevistadas/os em áudio e vídeo e enviadas para a pesquisadora que, com a permissão dos sujeitos deste estudo, as reuniu, transcreveu para as análises. Estas transcrições foram feitas uma por uma, sendo bem trabalhosas porque quando se trata de áudio ou vídeo, a/o entrevistada/o fala bastante e, com isso, as transcrições demoraram dias para serem concluídas.

Vale ressaltar que, devido a pandemia da COVID-19 que se instalou pelo mundo, as entrevistas foram de forma on-line e este tipo de recurso (e-mail, whatsapp, skype, google

⁸ O roteiro inicial e os acréscimos de questões para aprofundamento encontram-se nos anexos deste estudo.

meet e outros) pode receber diferentes nomenclaturas. Conforme Lucy Gibson (2019, p. 252) estas entrevistas “têm vários nomes: entrevistas on-line, e-entrevistas, entrevistas eletrônicas e comunicação assíncrona mediada por computador (...) ou síncronas”. O que importa realmente para este estudo é que a pesquisa não parou por conta do distanciamento social, mas adequou-se da forma que couberam os sujeitos. E, de acordo com Gibson (2019, p. 251–252):

Nos últimos anos, ocorreu um enorme crescimento das tecnologias da informação e comunicação e, especificamente, das tecnologias da Internet, com um aumento significativo no uso do e-mail nas searas pessoais e profissionais (BAKARDJIEVA, 2005). Esses desenvolvimentos acarretaram novas oportunidades para os pesquisadores analisarem como métodos de pesquisa tradicionais, como entrevistas, podem ser remodeladas em ambientes on-line, de maneira a permitir que o pesquisador obtenha dados profundos e descritivos on-line, e adquira novos entendimentos da experiência humana (MANN & STEWART, 2000) e especialmente a World Wide Web, permitiu que os cientistas sociais criassem um laboratório virtual onde os dados possam ser coletados vinte e quatro horas por dia em todo mundo... Assim como o vídeo revolucionou os métodos de observação, a Internet está mudando fundamentalmente as formas pelas quais podemos observar, mensurar e descrever a condição humana e as estruturas sociais (HINE, 2005, p. 21). As entrevistas por e-mail são um desses métodos que oferecem um grande potencial ao pesquisador qualitativo, embora até hoje tenham sido usadas com menos frequência do que outras variações on-line dos métodos de coleta de dados qualitativos tradicionais.

A autora destaca a importância das entrevistas por e-mail e também comenta a falta de frequência, por parte dos pesquisadores, deste recurso “eficiente, barato e conveniente” (GIBSON, 2019, p. 253). Destaque-se também que, neste momento em que o mundo vive o peso de uma pandemia, a internet vem ajudando na comunicação de uma forma surpreendente e também alertando o quanto muitos ainda estão aquém deste meio tão importante.

Os roteiros, enviados via whatsapp ou e-mail, versaram sobre a memória de LAF que a/o professora/o poderia ou não ter, as suas narrativas diversas em relação às experiências educacionais vivenciadas em suas vidas fora e dentro das salas de aula e também acerca da formação docente no que concerne a LAF.

Quanto aos nomes, conforme foram postos nos quadros acima, todas/os as/os professoras/es entrevistadas/os foram mantidas/os em sigilo visando manter o anonimato para não sentirem-se de alguma forma constrangidas/os, pois este não é o objetivo da pesquisa. Assim, foram escolhidos por elas e eles, nomes de mulheres escritoras nacionais e internacionais como: Ana Cesar, Clarice Lispector, Violeta Branca, Carolina de Jesus, Andréa del Fuego, Eliane Potiguara, Virginia Woolf, Simone de Beauvoir, Sylvia Plath, Florbela

Espanca, Jane Austen, Kate Chopin, Emily Brontë. Destaque-se que, em momento algum, nenhum professor sentiu-se constrangido ou questionou o uso do nome das autoras. Mas, pelo contrário, sentiram orgulho ao sugerí-las para substituir os seus próprios nomes.

Para este estudo foram convidadas/os sete (07) docentes do Curso de Letras do IEAA-UFAM e vinte (20) egressas/os do Curso de Letras do IEAA-UFAM que estão lecionando. Todos, a princípio, aceitaram fazerem parte deste estudo, mas por motivos diversos participaram efetivamente cinco (05) docentes do IEAA e oito (08) egressas/os do Curso de Letras que estão atuando em sala de aula. Isso não prejudicou o estudo porque se trata de uma pesquisa qualitativa em que cada sujeito, com suas narrativas, trazem uma gama de conhecimentos que são muito bem valorizados nos EC. E, conforme a afirmação de González Rey (2005, p. 112) referente a essa questão do número de participantes em uma pesquisa qualitativa ele deixa bem explícito que:

O número ideal de pessoas a ser considerado na pesquisa qualitativa deixa, dessa forma, de ser um critério quantitativo, passando a se definir pelas próprias demandas qualitativas do processo de construção de informação intrínseco à pesquisa em curso; isso dá uma dimensão teórica a essa questão (...) passa assim a ser uma questão teórica e não estatística, ganhando toda sua significação quando compreendemos que o objetivo da pesquisa qualitativa está na construção de modelos sobre o problema estudado e não na caracterização de populares.

E, desta forma, conforme as arguições de González Rey (2005) na pesquisa quantitativa não tem interferência o número de participantes, mas o quanto cada um/uma pode ajudar a construir informações que vão de acordo com a temática em estudo. Faz-se importante salientar que esta pesquisa já foi aprovada pelo Comitê de Ética⁹. Cabe mencionar que a proposta apresentada encontra-se configurada no “Projeto Guarda-Chuva” intitulado *A produção dos sujeitos no campo das significações da docência e do ensino nos diversos contextos de formação*, projeto amplo coordenado pela professora orientadora desta dissertação e que poderá ser consultado no Parecer Consubstanciado em anexo (Letra C).

Importante lembrar que o consentimento foi voluntário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁰ foi explicado as/aos entrevistadas/os e assinado por todas/todos. Reforça-se que este estudo não tem fins lucrativos e não visa remunerar a nenhum das/dos entrevistadas/os.

⁹ Parecer Consubstanciado em anexo.

¹⁰ Modelo em anexo.

2.4 Lócus da Pesquisa

2.4.1 O Curso de Letras do IEAA-UFAM

O local deste estudo é o IEAA *campus* da UFAM no interior do Amazonas mais precisamente a cidade de Humaitá. O Curso de Letras é o foco desta pesquisa com seus docentes e discentes. E, sobre o Curso de Letras dir-se-á que é um Curso com dupla licenciatura: Português e Inglês, extensivo às literaturas de expressão em ambas as línguas. Criado pela resolução 030/05- Conselho Universitário (CONSUNI) da UFAM, de 25 de novembro de 2006, o Curso de Letras iniciou suas atividades letivas no segundo semestre de 2006 (IEAA-UFAM, 2016, p. 45) que assim ficou instituído e regido por seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2006/2. E a grade curricular deste período ainda está vigente, apesar da aprovação da grade curricular de 2019/2.

Como equivalência de mudanças de grades o quadro abaixo ilustra as disciplinas que estavam na grade curricular de 2006/2 que versavam de uma forma mais ampla as disciplinas e que migraram para a nova grade curricular 2019/2 com algumas mudanças. Essas disciplinas agora estão direcionadas à área da educação, desenvolvimento e aprendizagem saindo do campo “geral” e indo mais para o específico como a Psicologia do Desenvolvimento, Sociologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem, Didática I, porém a carga horária da Psicologia da Aprendizagem foi reduzida para 60h.

Quadro 4: Quadro de equivalências entre as duas grades curriculares do Curso de Letras do IEAA

QUADRO DE EQUIVALÊNCIAS							
CURRÍCULO ANTERIOR 2006/2				CURRÍCULO PRESENTE 2019/2			
CÓD.	DISCIPLINA	CRÉD.	CH	CÓD.	DISCIPLINA	CRÉD.	CH
IAL015	Psicologia Geral	4.4.0	60	IAP058	Psicologia do Desenvolvimento	4.4.0	60
IAL013	Sociologia Geral	4.4.0	60	IAP031	Sociologia da Educação	4.4.0	60
IAL033	Psicologia da Educação	6.6.0	90	IAP036	Psicologia da Aprendizagem	4.4.0	60
IAL026	Didática Geral	4.4.0	60	IEA027	Didática I	4.4.0	60
IAL043	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	4.4.0	60	IEA323	Metodologia do Ensino de Língua e Literatura Portuguesa e Brasileira	4.4.0	60
IAP057	Legislação do Ensino Básico	4.4.0	60	IEA030	Legislação do Ensino Básico	4.4.0	60
IAL071	Literatura Inglesa	4.4.0	60	IEA325	Literatura Inglesa I	4.4.0	60
IAL071	Literatura Inglesa	4.4.0	60	IEA329	Literatura Inglesa II	4.4.0	60
IAL080	Literatura Norte-Americana	4.4.0	60	IEA326	Literatura Norte-Americana I	4.4.0	60

IAL080	Literatura Norte-Americana	4.4.0	60	IAL326	Literatura Norte-Americana II	4.4.0	60
IAL105	Língua Brasileira de Sinais	4.4.0	60	IEA056	Língua Brasileira de Sinais	3.2.1	60
IAL083	Trabalho de Conclusão de Curso	4.4.0	60	IEA326	Trabalho de Conclusão de Curso I	2.2.0	30
IAL083	Trabalho de Conclusão de Curso	4.4.0	60	IEA331	Trabalho de Conclusão de Curso II	4.4.0	60

Fonte: A autora (2021).

Nota: PPCL 2019/2 (p. 175).

Já outras disciplinas ampliaram sua abrangência e nomenclatura como a Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa que aplicou-se para compreender além da Língua Portuguesa a Língua e Literatura Portuguesa e Brasileira, permanecendo com a mesma carga horária. As disciplinas de Legislação do Ensino Básico e Língua Brasileira de Sinais mudaram seus códigos e a de Língua Brasileira de Sinais mudou o crédito para 3.2.1.

E, por fim, as disciplinas de: Literatura Inglesa, Literatura Norte-Americana, Trabalho de Conclusão de Curso duplicaram-se em Literatura Inglesa I e II, Literatura Norte-Americana I e II, Trabalho de Conclusão de Curso I e II. Sendo que o TCC I mudou o crédito para 2.2.0 e a carga horária para 30h.

No quadro abaixo segue o currículo de 2006/2 que foi o que deu sustento para a formação acadêmica das/os professoras/es egressas/os do Curso de Letras do IEAA-UFAM e estará vigente até terminar o momento de transição para ficar definitivamente somente o currículo 2019/2. Assim têm-se as divisões no quadro em formação na área de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Literatura (brasileira e internacional), Fundamentos da Educação, Estágios, Práticas curriculares e Trabalho de Conclusão de Curso, no que se pode dizer como eixos estruturantes com disciplinas da graduação em Letras. O Curso, na grade curricular versão de 2006/2, tem por sigla IA05 e intitula-se como: Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa, vigente no turno diurno. O seu grau de Curso é denominado: Licenciado/a em Letras – Língua e Literatura Portuguesa e Inglesa. E seu reconhecimento é da Portaria Nº 276 de 14/12/2012 e Publicado no DOU Nº 243 em 18/12/2012. Renovação de Reconhecimento pelas Portarias Nº 921 de 27/12/2018 e publicada no DOU Nº 249 em 28/12/2018 (PPCL, 2019).

Quadro 5: Componentes Curriculares - Versão do Currículo: 2006/2

COMPONENTES CURRICULARES – VERSÃO DO CURRÍCULO DE 2006/2			
EIXOS ESTRUTURANTES	DISCIPLINAS	CR	CH
Disciplinas específicas de Língua Portuguesa	Língua Portuguesa I	4	60
	Língua Portuguesa II	4	60
	Língua Portuguesa III	4	60
	Língua Portuguesa IV	4	60
	Língua Portuguesa V	4	60
	Língua Portuguesa VI	4	60
	Língua Latina	4	60
	Introdução aos Estudos Linguísticos	4	60
EIXOS ESTRUTURANTES	DISCIPLINAS	CR	CH
Disciplinas específicas de Língua Inglesa	Estrutura de Língua Inglesa	4	60
	Cultura e Expressão de Língua Inglesa	4	60
	Língua Inglesa I	4	60
	Língua Inglesa II	4	60
	Língua Inglesa III	4	60
	Língua Inglesa IV	4	60
	Língua Inglesa V	4	60
	Língua Inglesa VI	4	60
EIXOS ESTRUTURANTES	DISCIPLINAS	CR	CH
Disciplinas específicas de Literatura	Teoria da Literatura I	4	60
	Literatura Brasileira I	4	60
	Literatura Brasileira II	4	60
	Literatura Brasileira III	4	60
	Literatura Regional	4	60
	Literatura Portuguesa	4	60
	Literatura Infantojuvenil	4	60
	Literatura Inglesa	4	60
	Literatura Norte-Americana	4	60
EIXOS ESTRUTURANTES	DISCIPLINAS	CR	CH
Disciplinas específicas de Fundamentos da Educação, Estágios, Práticas Curriculares e Trabalho de Conclusão de Curso	Prática Curricular I	3	60
	Prática Curricular II	4	75
	Prática Curricular III	4	90
	Prática Curricular IV	4	90
	Prática Curricular V	4	90
	Psicologia da Educação	6	90
	Psicologia Geral	4	60
	Didática Geral	4	60
	Legislação do Ensino Básico	4	60
	Sociologia Geral	4	60
	Introdução à Filosofia	4	60
	Introdução à Antropologia	4	60
	Língua Brasileira de Sinais	4	60
	Metodologia do Ensino e da Pesquisa	4	60
	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	4	60
	Metodologia do Ensino da Língua Inglesa	4	60
	Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I	3	90
	Estágio Supervisionado em L. Portuguesa II	4	120
	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I	3	90
	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II	4	120
	Trabalho de Conclusão de Curso	2	60

Fonte: A Autora (2021).

Nota: PPCL 2019/2.

Em comparação com a grade curricular de 2019/2 o eixo estruturante de Língua Portuguesa, nesta nova versão também vem acrescido das disciplinas de: Análise do Discurso, Introdução à Sociolinguística, Introdução à Leitura de Textos Literários. A versão 2019/2 vai ampliar a questão dos estudos linguísticos, análise dos discursos em várias posições pertinentes ao Curso e ainda, em tese, valorizar o letramento acadêmico com a disciplina que vem no intuito de ajudar a/o discente, vindo do ensino básico a compreender as leituras que a academia desenvolve.

No eixo estruturante das disciplinas de Língua Inglesa para a versão 2019/2 foram acrescentadas as disciplinas: Língua Inglesa VII, Língua Inglesa VIII, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa, Leitura em Língua Inglesa. Com estas disciplinas o Curso dedica-se ainda mais a formação da língua inglesa e sua estrutura, conversação e leitura.

Já no eixo das Literaturas, como já mencionado no quadro 4 sobre as equivalências, houve a duplicação dessas disciplinas destacadas no quadro 5. A duplicação das disciplinas vai ajudar aos docentes que as ministram para melhor trabalharem toda a gama de autoras e autores da Literatura Inglesa e Norte-Americana, que por sinal, é muito ampla.

E, por fim, no eixo estruturante referente aos Fundamentos da Educação, Estágios, Práticas Curriculares, Trabalho de Conclusão de Curso, conforme o quadro 4 que mostrou a equivalência entre as duas grades em período de transição do Curso, observa-se que há um cuidado de trazer para a formação docente mais tempo para a produção do TCC, além de maior preocupação com a formação psicológica e sociológica dos discentes em processo no Curso de Letras do IEAA-UFAM. Conforme o PPCL (2019, p. 26-27) em relação aos conteúdos/componentes curriculares:

[...] busca-se uma medida justa no ensino de ambas as línguas em termos de carga-horária. Os conteúdos curriculares englobam os conteúdos básicos, além dos específicos, o estágio e as atividades complementares. Em relação aos conteúdos educativos integrados, são aliados às disciplinas que, em sua essência, já os tematizam, por se tratarem de disciplinas afins às temáticas de Educação Ambiental, de Educação em Direitos Humanos e de Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena e de Libras. Estes conteúdos são abordados, principalmente, nas disciplinas de Literaturas (Brasileira, Portuguesa, Inglesa, Norte-Americana, Infantojuvenil, Teoria da Literatura), Análise de discurso, Introdução à Sociolinguística, cujas bibliografias evidenciam o trabalho com tais temáticas, já que são, de fato, indissociáveis.

Nota-se que há uma preocupação em equiparar a carga horária no Curso por ser dupla licenciatura, ou seja, os profissionais buscam equilibrar as matérias, carga horária para que a/o

discente não fique prejudicada/o em conteúdo e possibilidades de aprendizado. E, além disso, há todo um cuidado para que o currículo, tanto o de 2006 quanto o de 2019, não exclua nenhum tema importante para o desenvolvimento humano e social do/a futuro professor/a. Isso vai de encontro com o que Francisco Imbérnon (2001 apud NUNES; CAETANO, 2009, p. 92) afirma “que hoje a atividade de ensinar requer uma nova formação inicial e permanente, pelo fato de o educador precisar exercer outras funções, tais como a motivação, a luta contra a exclusão social, participação, animação de grupo, relações com estruturas sociais e com a comunidade” e essa fala de Imbérnon (2001) lembrada por Nunes e Caetano (2009), está cada dia mais atual neste mundo tão motivado por conflitos de vários tipos e razões, muitas vezes, banais. A consequência, como argumenta Nóvoa (2007), é a sociedade empurrar mais essa responsabilidade para a escola e, no contexto deste estudo, inclui-se o ensino superior também que muitas vezes pega essas situações para buscar soluções com seus discentes.

Além dessas disciplinas que a grade curricular versão 2006/2 apresenta também tem as optativas que “são escolhidas pelos alunos a seu critério, em qualquer período ofertado. É necessário cursar 120h e 08 créditos para integralização total do curso” (PPCL, 2019, p. 33). Chama atenção a grade curricular de 2019/2 em relação às optativas por tantas opções de enriquecimento formativo na área da Literatura e a amplitude para as lutas pós-críticas que Hall (2013) vem falar das rupturas com as intolerâncias e em juntar o que é velho com o novo e formar diálogo, conhecimento. E isso é muito forte nos EC e está cada vez mais ganhando espaço nas discussões dos mais variados seguimentos.

Desta forma das trinta e duas (32) disciplinas optativas ofertadas na grade curricular 2019/2, dezoito (18) são da área da Literatura como: História da Literatura, Literatura Universal, Literatura Latina, O Conto Brasileiro, Literatura e Cinema: Introdução aos Estudos da Adaptação, Tópicos especiais de Literatura Inglesa, Literatura Infantojuvenil de Língua Inglesa, Introdução às Literaturas Africanas e Língua Portuguesa, Literatura Comparada, Crítica Literária, Literatura e Feminismo, Literatura Pós-Colonial, Literatura, memória e história, O Conto Amazônico, Poesia Amazônica, Letramento, Literatura Parnasiana e Simbolista. Um rico acervo de disciplinas com muitas possibilidades de estudo no campo da LAF, valorização da cultura, descobertas de identidades, vivências de memórias individuais e coletivas muito significativas para a realidade do povo humaitaense, amazonense, nortista, brasileiro em que poderão fazer muitos resgates de vidas silenciadas, subalternizadas.

As quatorze disciplinas que completam as optativas são: Produção de escrita criativa, Língua Latina, Informática Instrumental, Prática escrita de Língua Inglesa, Fonética e

fonologia da Língua Inglesa, Tradução Inglês/Português, Conversação em Língua Inglesa, Tópicos Especiais da Língua Inglesa, Metodologia do Ensino da Língua Inglesa: Tópicos Especiais, Sociolinguística, Linguística I, Linguística Textual, Linguística Aplicada, Tópicos especiais em estudo de discurso. Mais um amplo leque de opções para formação das/dos discentes em suas áreas mais específicas. Sim, porque dentro do Curso tem aqueles que defendem a bandeira da Língua e Literatura Brasileira, em outro lado estão os que se identificam com a Língua e Literatura Inglesa/Norte-Americana e abraçando tudo estão os adeptos das duas licenciaturas. Então, a grade curricular de 2019/2 é muito mais abrangente para as necessidades sociais “atuais” e gritantes da formação inicial.

Ao se observar a grade curricular de 2006/2 e 2019/2 objetivou-se também, analisar as ementas obrigatórias do Curso visando detectar a presença de LAF nos conteúdos que seriam trabalhados pelos docentes formadores. Com isso foi feito o quadro a seguir que vai mostrar as cinquenta e quatro (54) disciplinas do Curso de Letras do IEAA-UFAM, frequência ou não de obras teóricas ou literárias de autoria feminina nas referências básicas ou complementares, conteúdo que pode ser trabalhado algo referente à LAF.

Quadro 6: Análise das Ementas do Curso

Nº	DISCIPLINAS	FREQUÊNCIA DE LAF		CONTEÚDOS NA EMENTA QUE PODERIAM INSERIR A LAF
		Teóricas	Literárias	
01	Psicologia do Desenvolvimento	06	-	-
02	Introdução à Filosofia	01	-	- Dimensão social, política e ideológica.
03	Língua Inglesa – I	02	-	-
04	Língua Portuguesa – I	05	-	- Procedimentos de leitura, análise e produção do texto acadêmico.
05	Metodologia do Estudo da Pesquisa	04	-	-
06	Introdução aos Estudos Linguísticos	04	-	-
07	Introdução à Leitura de textos literários	-	01	- Obras reconhecidas do cânone brasileiro e ocidental.
08	Introdução à Sociolinguística	03	-	- Relação entre língua e sociedade.
09	Sociologia da Educação	-	-	- A educação e os processos de emancipação.
10	Língua Inglesa – II	01	-	-
11	Língua Portuguesa – II	09	-	-
12	Literatura Portuguesa	02	-	- Panorama histórico da Literatura Portuguesa.
13	Psic. da Aprendizagem	10	-	-
14	Prática Curricular – I	04	-	- Desenvolvimento de um projeto de intervenção.
15	Linguística Aplicada ao Ensino de L. I.	02	-	-
16	Teoria da Literatura	04	-	-

17	Metodologia do Ensino da Língua e Literatura Portuguesa e Brasileira	05	-	- Aplicações práticas da leitura para o ensino aprendizagem da língua portuguesa e literaturas.
18	Língua Inglesa – III	01	-	-
19	Língua Portuguesa – III	09	-	-
20	Didática I	08	-	-
21	Prática Curricular II	09	-	- Ensino de Língua Portuguesa na educação básica.
22	Análise de Discurso	05	-	- Formações discursivas; Formações ideológicas.
23	Leitura em L. I.	05	-	- Técnicas e estratégias de leitura em diferentes tipos de textos autênticos em língua inglesa.
24	Língua Inglesa – IV	-	01	- Conversação em nível pré-intermediário.
25	Língua Portuguesa – IV	03	-	-
26	Literatura Brasileira – I	01	-	- Panorama histórico da Literatura no Brasil; Análise de obras dentro do contexto histórico-político-social.
27	Legislação do Ensino	-	-	-
28	Prática Curricular III	-	-	- Currículo: Livro Didático.
29	Metodologia do Ensino de Língua Inglesa	01	-	-
30	Língua Inglesa V	02	-	- Conversação em nível intermediário.
31	Literatura Brasileira – II	01	-	- A cultura literária desenvolvida no Brasil pós-colonial; A presença do índio e do negro na literatura brasileira, suas representações e ressonâncias na crítica e na história da cultura brasileira.
32	Estrutura da L. Inglesa	-	-	-
33	Estágio Supervisionado em L. Portuguesa – I	04	-	-
34	Prática Curricular – IV	04	-	-
35	Língua Portuguesa – V	02	-	-
36	Língua Portuguesa - VI	03	-	-
37	Língua Inglesa – VI	02	-	- Conversação em nível intermediário.
38	Literatura Brasileira - III	05	-	- Problematização das questões identitárias abordadas pela literatura do período considerando a presença das etnias e culturas constituintes da brasilidade.
39	Cultura e Expressão de Língua Inglesa	01	-	- Introdução aos estudos culturais; Estudo das expressões culturais, artísticas e literárias do mundo de Língua Inglesa.
40	Estágio Supervisionado em L. Portuguesa – II	07	-	-
41	Prática Curricular – V	06	-	- Ensino de Literatura na Educação Básica; Elaboração de projeto de Intervenção; Sequência Didática.
42	Literatura Inglesa – I	02	-	- Introdução à produção literária inglesa.
43	Lit. Norte-Americana – I	03	-	- Introdução à produção literária norte-americana.
44	Literatura Regional	02	-	- Estudo da Literatura ocorrida no estado do Amazonas: da Literatura de informação da terra às manifestações contemporâneas.
45	Estágio Supervisionado em L. Inglesa – I	02	-	-
46	Língua Brasileira de Sinais	07	-	- As políticas de inclusão e exclusão sociais e educacionais.

47	TCC – I	02	-	-
48	Língua Inglesa – VII	02	-	- Conversação em nível pré-avançado.
49	Literatura Inglesa – II	02	-	- Romantismo, Era Vitoriana e Período Moderno: poesia, prosa e drama.
50	Lit. Norte-Americana – II	04	-	- Literatura do século XIX até o presente; Os escritores negros do século XX; Ficção e Poesia do Naturalismo, do Modernismo e do Mundo Contemporâneo, Drama e Ficção Popular.
51	Literatura Infantojuvenil	07	-	- História da Literatura infantil e juvenil e estudo singularizado de textos representativos; A Literatura Indígena.
52	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa – II	02	-	-
53	TCC – II	03	-	-
54	Língua Inglesa – VIII	03	-	- Conversação em nível pré-avançado.

Fonte: A Autora (2021).

Nota: PPCL 2019/2(p. 42-98).

O quadro ilustra, de forma breve, o que se tem na ementa do Curso de Letras do IEAA-UFAM. Assim, observa-se que existem várias disciplinas que adotam como base teórica obras escritas somente por mulheres e algumas também em parcerias. Isso demonstra que o Curso está aceitando o conhecimento científico produzido pelo gênero feminino. Também é detectado que duas disciplinas elencaram em suas ementas duas LAF's: a Introdução à Leitura de Textos Literários acrescentou a obra de Clarice Lispector *A Felicidade Clandestina* (2000); e Língua Inglesa IV adicionou a autora Anne Frank com sua obra *The Diary of Young Girl* (2008). Sabe-se que muitas/os professoras/es não acrescentam as obras literárias na ementa, mas no seu plano de ensino de acordo com o seu olhar para a realidade de sala de aula.

Outro ponto observado nas ementas do Curso de Letras diz respeito aos conteúdos destacados acima no quadro 6. Esses conteúdos foram retirados com a mesma estrutura frasal de suas ementas inseridas no PPCL (2019, p. 42-98). Desta forma observa-se que não só as disciplinas de Literatura, Língua Portuguesa e Linguagens podem/devem trabalhar com a LAF, mas muitas outras como a Filosofia, Língua Inglesa, Metodologias, Prática Curricular, Sociologia, Língua Brasileira de Sinais, Cultura e Expressão de Língua Inglesa e muitas outras mais porque a LAF é feita por ser humano que vive em diversas situações que podem ser trabalhadas em diversas áreas do conhecimento.

Como sugestão de atividades para os conteúdos disponíveis na ementa e destacados no quadro 6, como sendo propensos a articular com a LAF, pode-se dizer que as ideologias que ainda persistem em subalternizar as mulheres poderiam ser trabalhadas em disciplinas como

Filosofia e Sociologia buscando destacar a identidade feminina, tendo em vista que a maioria dos discentes do Curso de Letras do IEAA são mulheres. Assim como em outros cursos de licenciatura que também têm mulheres compondo seu corpo estudantil e que não conhecem ainda a luta travada com a sociedade patriarcal em busca da valorização dos direitos destas cidadãs.

Atividades como noite cultural, roda de conversa, teatro de várias formas, saraus literários, café com conversas, blogs universitários, enfim, mesmo estando em uma pandemia as/os professoras/es formadoras/es e suas/seus estudantes podem pensar em muitas maneiras de fazer a LAF acontecer e revolucionar a vida de outras pessoas que estão em busca de suas identidades, resgates de suas memórias, entender os silenciamentos, lutar por mais culturas de inclusão e não ficar à margem de um processo que faz questão de apagar a memória do povo.

Vale ressaltar que o quadro 6 é a junção da grade curricular 2006/2 e 2019/2 para poder visualizar que outras disciplinas já estão sendo trabalhadas nas turmas que estão estudando, de forma remota, o Curso de Letras. Assim, depois da exposição feita das grades curriculares e ementas que regem o Curso de Letras do IEAA-UFAM, observa-se que foi necessária a mudança de grade curricular e para que isso ocorresse o Colegiado de Letras juntamente com o corpo discente concordaram que já estava na hora de uma reformulação no currículo de Letras do IEAA-UFAM. Conforme o novo Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Inglesa - PPCL (2019, p. 8-9):

[...] dada a experiência conquistada ao longo de doze anos de funcionamento e de todo o êxito logrado até o presente momento, sentiu-se a necessidade de se reformular a proposta curricular inicial, que rendeu ao IEAA a autorização do MEC para que o Curso de Letras fosse criado nesta Unidade Acadêmica da UFAM em Humaitá, visando alcançar as novas diretrizes curriculares que foram sendo estabelecidas desde o seu início, em consonância com o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Neste sentido, apresentamos, neste documento, a reformulação à proposta curricular inicial do Curso de Graduação em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Inglesa, conforme está registrado no PPC de Letras em vigor sob o código IA05 e versão 2006/2.

Então o novo PPCL foi aprovado em 17 de junho pela Resolução Nº 025/2019 e passou a entrar em vigor no segundo semestre de 2019 sendo trabalhado pelo corpo docente concomitantemente com o PPCL de 2006/2. Ficando assim distribuído:

Quadro 7: Transição Curricular

QUADRO DE TRANSIÇÃO			
		CURRÍCULO 2006/2	CURRÍCULO 2019/2
ANO	SEM	PERÍODOS	PERÍODOS
2019	1º	2º 4º 6º 8º	-
	2º	3º 5º 7º	1º
2020	1º	4º 6º 8º	2º
	2º	5º 7º	1º 3º
2021	1º	6º 8º	2º 4º
	2º	7º	1º 3º 5º
2022	1º	8º	2º 4º 6º
	2º	-	1º 3º 5º 7º
2023	1º	-	2º 4º 6º 8º
	2º	-	1º 3º 5º 7º

Fonte: A Autora (2021).

Nota: PPCL 2019/2 (p. 176)

Destaque-se que o Curso de Letras do IEAA-UFAM funciona na modalidade presencial de ensino para quatro turmas com cinquenta vagas disponíveis a cada ano para novas/os acadêmicas/os. O turno é diurno (manhã e tarde), com matrículas semestrais, duração de 4 (quatro) anos, que se dividem em 08 (oito) períodos letivos. O período mínimo para a conclusão do curso é de quatro anos e máximo de 06 anos (PPCL 2019/2). Assim, a última turma que será formada com base na grade curricular do PPCL de 2006/2 encerra em 2022/1 e a primeira turma a ser formada com a nova versão da grade curricular que está no PPCL de 2019/2 termina seus estudos em 2023/1.

O Curso de Letras do IEAA-UFAM visa sempre qualificar da melhor forma os recursos humanos que chegam para fazerem parte do processo em oito períodos de muito estudo em que profissionais buscam desenvolver as potencialidades dos discentes. Também há o empenho por uma abordagem intercultural comprometida com o ensino, a pesquisa e a extensão que vem de encontro com as necessidades da população local e adjacências visando preservar o patrimônio cultural da região, numa perspectiva transdisciplinar das relações antropológicas, linguísticas e sociais (PPCL, 2019/2). E, assim o Curso de Letras do IEAA-UFAM:

[...] vai se consolidando e passa a atender as exigências postas no Projeto Multicampi da UFAM, lançado em 2005, ajustando-se, logo após a sua criação, às metas estabelecidas pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007, como uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). No ano de 2010, o Curso de Letras do IEAA/UFAM completara seu ciclo de matrículas (com 200 entradas, 50 a cada ano desde 2006), ano em que diplomou seus

primeiros egressos, seguindo-se até o ano de 2018 com um total de 174 novos profissionais na área de Letras (PPCL, 2019, p. 7).

Com isso o Curso de Letras busca preparar suas/seus egressas/os para irem além da sala de aula e mostra um leque de oportunidades em outras atividades como: pesquisador, crítico literário, tradutor, intérprete, revisor de textos, roteirista, secretário e assessor cultural, dentre outras, para atender a um mercado de trabalho que está em franca expansão, principalmente para a região interiorana do Estado (IEAA-UFAM, 2016). Conforme explicita o PPCL de 2019/2 (p. 13 - 14):

A exemplo disso, citamos as criações de postos de trabalhos para egressos do Curso de Letras nos vários fóruns do Poder Judiciário e da Defensoria Pública. A este respeito, ressalta-se que o Tribunal de Justiça e o Ministério Público são órgãos muito concorridos para o preenchimento de suas vagas. Desta forma, acreditamos que o Curso de Letras continua cumprindo com a missão de colocar no mercado de trabalho profissionais capazes de atuar na sociedade, prontos para promoverem o desenvolvimento do nosso Estado.

E é desta forma que o Colegiado de Letras vem tendo seus pontos positivos na questão da empregabilidade dos egressos deste Curso. Isto porque as/os formadas/os em Letras pelo IEAA-UFAM são orientadas/os para as várias possibilidades de emprego que o Curso prepara. Em Humaitá, Manicoré, Apuí, Lábrea, Porto Velho e outras cidades que já possuem egressas/os formadas/os em Letras pelo Instituto da UFAM em Humaitá, muitas/os destas/es estão empregadas/os nas escolas municipais, estaduais ou particulares levando o que aprenderam em seu período de formação.

O Colegiado é composto por doze professores efetivos lotados com quarenta horas exclusivas para as atividades do Instituto em Humaitá. Destes doze, seis são egressas/os da própria UFAM e seis advindos de outras regiões do país como São Paulo, Paraná, Paraíba, Rondônia. Em relação às suas áreas afins, seis trabalham com a área específica de Língua Portuguesa e seis dedicam-se a área de Língua Inglesa, sendo que no período atual têm dois doutores, dois mestres, seis afastadas/o porque estão cursando o doutorado e em seus lugares têm os professores substitutos. Também duas professoras foram redistribuídas e para suas vagas ainda abrirá concurso em breve. O PPCL (2019, p. 8) destaca que:

No ano de 2011, o Curso de Letras do IEAA foi inspecionado pelos representantes do MEC e obteve seu reconhecimento. Em 2012, o seu quadro docente estava completo, com 12 professores (seis para cada área específica: Língua Vernácula e Língua Estrangeira). De 2008 até o presente, com exceção de apenas um dos integrantes do seu corpo docente, todos os

demais obtiveram promoções em suas titulações através de cursos de pós-graduação realizados em outras instituições de ensino superior no Brasil e no exterior. Vários eventos foram realizados ao longo dos doze anos de implantação deste curso, sejam aqueles voltados apenas para os acadêmicos deste curso, sejam os que foram abertos a toda a comunidade acadêmica do IEAA, bem como aqueles que atraíram boa parte da comunidade estudantil e docente externa a este Instituto. Tais eventos consistiram de palestras, fóruns, colóquios, seminários, conferências, encontros locais, regionais e nacionais, cursos de extensão, minicursos, semanas acadêmicas, apresentações diversas e toda a gama de projetos de extensão que integraram a comunidade externa à UFAM, além de tantos outros projetos e programas voltados para o ensino, a pesquisa e a extensão.

O Curso de Letras mantém hoje dois PIBIDs (um para cada área específica), Residência Pedagógica em Língua Inglesa e em Língua Portuguesa, um Centro de Estudos de Línguas que atende a cerca de trezentos (300) alunos por semestre e oferece exames gratuitos de Proficiência nas línguas inglesa e espanhola para toda comunidade estudantil interna e externa à UFAM tanto no nível de mestrado como de doutorado em duas edições por ano. E, para o desenvolvimento de atividades práticas, este curso conta com o Laboratório de Letras (IEAA-UFAM, 2016). Assim sendo, o Colegiado de Letras juntamente com as/os discentes fazem trabalhos de extensão que mexem diretamente com a comunidade humaitaense.

Desta forma as/os docentes instigam as/os discentes novatas/os ou veteranas/os para que busquem mais conhecimentos além do que a Academia proporciona. Por esta razão incentivam e acompanham a todo aquele/a que deseja engajar-se em projetos voltados para Literatura, Linguagem ou outro tema que seja a curto, médio ou longo prazo.

Esses projetos ajudam na “formação para um ensino de línguas e literatura de qualidade, com mais responsabilidade social, postura crítica, conduta ética e valorização da cidadania como componentes complementares aos propósitos da Educação Básica em seus níveis fundamental e médio” (PPCL, 2019). É de suma importância que ocorra esse desenvolvimento amplo ainda na formação acadêmica para que as/os discentes possam levar caminhos novos à educação brasileira. Conforme o PPCL (2019, p. 145-146) o Curso de Letras realiza desde 2018:

A Semana de Letras, um evento para que as atividades de pesquisa, ensino e extensão sejam divulgadas e compartilhadas entre os alunos de diferentes níveis do curso e participantes de outras instituições interessadas. Esta ação desenvolve ainda exposições artísticas, apresentações musicais, minicursos, palestras e sessões de comunicação. Os alunos participam de todas as etapas, inclusive da organização do evento, desde o planejamento até a efetiva realização. Com isso, espera-se formar sujeitos ativos e competentes para atuar junto às escolas, propondo atividades diferenciadas.

É de grande relevância que as/os docentes do Curso de Letras do IEAA-UFAM tenham tido essa iniciativa de criar a Semana de Letras no Instituto de Humaitá e estão almejando outros passos como a “implantação de um Programa de Pós-Graduação Lato Sensu voltado para o ensino de língua e literaturas de língua portuguesa e Lato Sensu voltado para o ensino de língua e literaturas de língua inglesa” (PPC, 2019, p. 146). Por isso as/os professoras/es estão em formação e em breve o corpo docente do Curso de Letras estará com qualificação garantida para mais este passo que ajudará na formação continuada de muitas/os egressas/os da UFAM e outras universidades que queiram fazer um mestrado nas linhas que estarão disponíveis.

Ressalte-se, porém, que o IEAA-UFAM já possui um Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades desde 2017 em que trabalha duas linhas de pesquisa: linha 1) Perspectiva Teórico-Methodológicas para o Ensino das Ciências Humanas; e 2) Fundamentos e Metodologias para o Ensino das Ciências Naturais e Matemática. E alguns/algumas dos/das egressos/as do Curso de Letras do IEAA já se formaram neste mestrado e outros/as ainda estão no processo para qualificação e defesa. São grandes benefícios que a UFAM trouxe para o município de Humaitá e região.

2.4.2 Município de Humaitá-AM

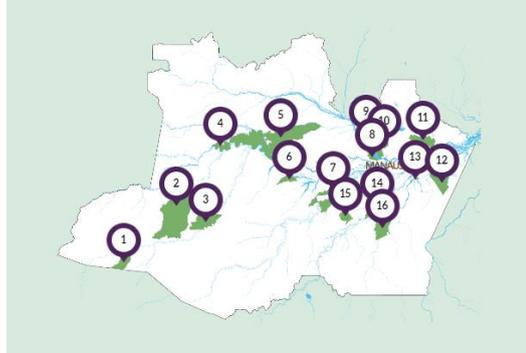
O estado do Amazonas, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) tem uma população de quatro milhões, duzentos e sete mil, setecentos e quatorze (4.207.714) pessoas e estes, conforme o *Anuário Estatístico do Amazonas* (2018), formam a população dos sessenta e dois (62) municípios, além de cem (100) distritos que fazem a composição política do estado. Ele é o maior estado do Brasil em área territorial, com cerca de 1.559.167,878 km² e mais de 90% de suas florestas conservadas. Assim, o Amazonas tem, atualmente, 57,3% de seu território sob proteção (Unidades de Conservação nos níveis estadual, federal e Terras Indígenas)¹¹ e estes territórios somam um total de dezesseis¹² áreas de unidades de conservação da natureza de âmbito estadual e

¹¹ A Fundação Amazônia Sustentável quem traz essas informações em seu site: <https://fas-amazonia.org/areas-protegidas>.

¹² A FAS (2020) mapeou as dezesseis áreas e o senso do IBGE (2020) fala de 13 áreas, para este trabalho optou-se por deixar as informações da FAS, mas deixa-se a nota de que existe uma outra fonte que tem outro dado. Assim, para a FAS existem estas 16 áreas de conservação: 1. Reserva Extrativista do Rio Gregório; 2. Reserva de Desenvolvimento Sustentável Cujubim; 3. Reserva de Desenvolvimento Sustentável de Uacari; 4. Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá; 5. Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã; 6. Reserva Extrativista Catuá-Ipixuna; 7. Reserva de Desenvolvimento Sustentável Piagaçu-Purus; 8. Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Rio Negro; 9. Área de Proteção Ambiental da Margem Esquerda Do Rio Negro

federal, conforme a Fundação Amazônia Sustentável (FAS, 2020) destaca em seu site.

Imagem 1: Áreas de unidades de conservação da natureza no estado do Amazonas



Fonte: Imagem extraída do site: <https://fas-amazonia.org/areas-protetidas>

O estudo foi realizado no município de Humaitá, no Amazonas, que segundo as estimativas divulgadas pelo IBGE (2020) possui cinquenta e seis mil, cento e quarenta e quatro (56.144) munícipes. Desta forma, sabendo-se que o Brasil possui cinco mil, quinhentos e setenta (5.570) municípios, o IBGE (2020) montou um ranking em que o município de Humaitá, está nacionalmente na seiscentésima octogésima sétima (687^a) posição.

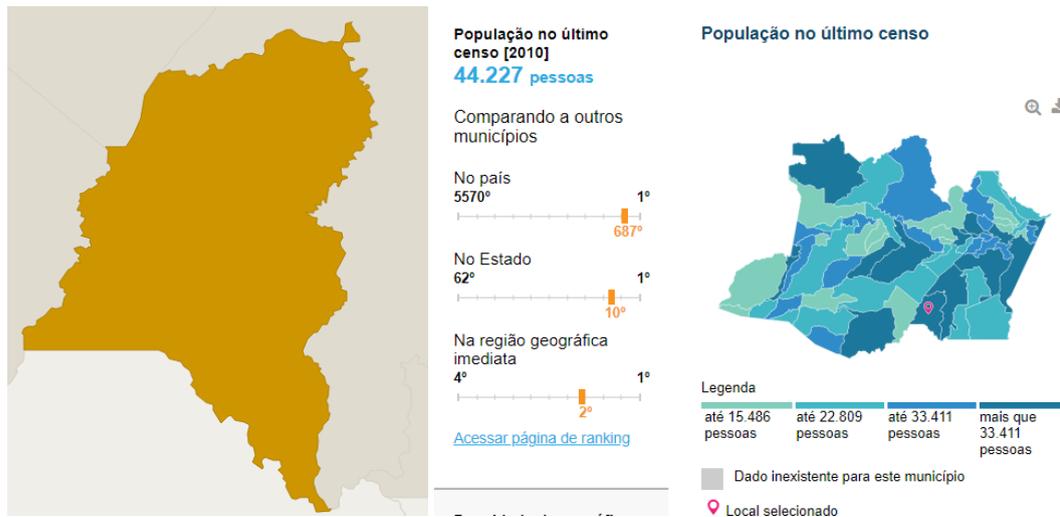
No último censo de 2010, conforme o IBGE (2020), a população humaitaense era de quarenta e quatro mil e duzentos e vinte e sete (44.227) pessoas e, com esse quantitativo, ocupava a 10^a posição no ranking dos 62 municípios que formam o estado do Amazonas. Esta divulgação anual obedece ao Artigo 102 da Lei nº 8.443/1992¹³ e a Lei complementar nº 143/2013¹⁴.

– Setor Tarumã-Açu-Tarumã-Mirim; 10. Reserva de Desenvolvimento Sustentável da Puranga Conquista; 11. Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Uatumã; 12. Floresta Estadual de Maués; 13. Reserva de Desenvolvimento Sustentável Canumã; 14. Reserva de Desenvolvimento Sustentável Rio Madeira; 15. Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Rio Amapá; 16. Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Juma.

¹³ A Lei nº 8.443, de 16 de julho de 1992, dispõe sobre a Lei Orgânica do Tribunal de Contas da União e dá outras providências. No Art. 102 está explícito que o IBGE ou entidade congênera fará publicar no Diário Oficial da União, até o dia 31 de agosto de cada ano, e para os fins previstos no inciso VI do art. 1º desta Lei, a relação das populações por Estados e Municípios.

¹⁴ Altera a Lei Complementar nº 62, de dezembro de 1989, a Lei nº 5.172, de outubro de 1966 (Código Tributário Nacional), e a Lei nº 8.443, de 16 de julho de 1992 (Lei Orgânica do Tribunal de Contas da União), para dispor sobre os critérios de rateio do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE); e revoga dispositivos da Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966.

Imagem 2: Mapa do município de Humaitá – AM com alguns dados importantes



Fonte: Internet/IBGE (2021).

Nota: Imagem extraída do site: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/humaita.html>.

O historiador, escritor, prosador, contista e poeta¹⁵ humaitaense Raimundo Neves de Almeida (1943 - 2018) escreveu algumas obras que retratam a vida, história, memórias e crenças do povo humaitaense. Em um de seus livros intitulado *Murmúrio de um Amazônida* (1992) descreveu a cidade assim: “[...] Humaitá, / Minha terra natal, / Berço de minha esposa, / Ninho afagante onde nasceram os meus filhos. / Vou partir levando saudades, / E o pressentimento de não viver em ti”¹⁶ e em outro momento retornando a sua terra natal descreve sua emoção da seguinte forma: “[...] Como andorinha em arribação, / Eu vaguei por outras plagas / Em busca do aconchego / Que nunca me negaste. / Mas, não encontrei! / ‘Lá, o inverno é forte, / As intempéries são atordoantes,’ / O sossego inexistente e a vida é atroz.”¹⁷ E é desta forma que muitos dos humaitaenses sentem-se quando deixam sua cidade pacata e hospitaleira para ir à busca de sucesso em suas carreiras profissionais. Mas quando retornam vão fazer visitas aos amigos, parentes e apreciar a paisagem da margem do Rio Madeira onde também fica a orla da cidade, a Catedral, prédios históricos do município e a praça da Matriz. A fim de ilustração, as imagens a seguir remetem a uma ideia do município de Humaitá-AM.

A cidade brasileira de Humaitá localiza-se no sul do estado do Amazonas pertencendo

¹⁵ Raimundo Neves de Almeida era sócio titular da Associação dos Escritores do Amazonas, sócio Pelouro Cultural da Associação Internacional dos Amigos de Ferreira de Castro (São João da Madeira - Portugal), sócio Fundador da União dos Artistas de Humaitá, sócio-correspondente da Academia de História do Amazonas e membro Correspondente do Instituto Cultural do Vale Caririense de Juazeiro do Norte – CE. Pequena parte da sua biografia também está contida no Dicionário Bibliográfico de Escritores Brasileiros Contemporâneos, publicados no Estado do Piauí – Edição Geração 70 – 1998; esses dados foram retirados da obra de Almeida (2005).

¹⁶ Excerto do poema Adeus Humaitá, (ALMEIDA, 1992, p. 88).

¹⁷ Excerto do poema Alô, Humaitá! (ALMEIDA, 1992, p. 89).

à região do Madeira juntamente com os municípios de Apuí, Borba, Manicoré e Novo Aripuanã. Ela está a 640 km de Manaus por rodovia, 730 km por via aérea e 935 km por via fluvial (ALMEIDA, 2005, p. 107). A BR-319 liga Humaitá a Manaus e Porto Velho (no estado de Rondônia) que fica a 200 km de distância. Pela BR-230, pode-se chegar a Lábrea (no Oeste), à vila de Santo Antônio do Matupi (município de Manicoré, a 180 km) e à cidade de Apuí (a aproximadamente 400 km), ambas no sentido leste da Transamazônica. Desta forma, os limites do município de Humaitá são a oeste: Tapauá e Canutama; norte e leste: Manicoré; sul: Porto Velho (RO). Sua área territorial total é de 33.111,143km².

O *Anuário estatístico do Amazonas* referente ao ano de 2017, mas lançado em 2018, tem como referência o censo do IBGE (2010) onde o município de Humaitá tinha quarenta e quatro mil, duzentos e vinte e sete (44.227) habitantes e destes, trinta mil, quinhentos e um (30.501) munícipes habitavam a área urbana, sendo quinze mil, quinhentos e oitenta e um (15.581) homens e quatorze mil novecentos e vinte (14.920) mulheres. E na área rural treze mil, setecentos e vinte e seis (13.726) habitantes, sendo sete mil, seiscentos e vinte e três (7.623) homens e seis mil, cento e três (6.103) mulheres. Esses dados são interessantes para se ter uma ideia de quantas mulheres compunham até 2010 o município de Humaitá e destas quantas residiam na área urbana e quantas no meio rural. Para este estudo esses dados vieram somente a título de informação para que se pudesse desenhar a proporção de mulheres e homens que poderiam está estudando nas escolas do ensino básico (municipal, estadual e privado), superior (público e privado) e também lembrar que aqueles e aquelas que já estão afastadas/os ou nunca chegaram a frequentar uma escola/universidade.

A cidade de Humaitá foi fundada há 152¹⁸ anos por viajantes portugueses e seu nome tem origem indígena, que significa “(hu=negro; ma=agora; itá=pedra) a pedra agora é preta” (THOMPSON, 2014, p. 181). Economicamente, a região é caracterizada pela produção e extrativismo de frutas, lavouras temporárias nas áreas de várzea e produção extensiva de gado de corte. Além dos vínculos federais, estaduais e municipais há a rede de comércios que mantém a economia da cidade circulando e os profissionais autônomos que também ajudam na manutenção da economia do município. Por conta disso o IDH do município de Humaitá saltou de 0,383 (IBGE, 2000) para 0,605 (IBGE, 2010) e a situação educacional que se situava em 0,177 em 2000 alcançou o patamar de 0,417 em 2010 com a escolarização atingindo 90,4% (IBGE 2010). E a mortalidade infantil é de 11,25 óbitos por mil nascidos (IBGE 2019).

¹⁸ Fundada em 15 de maio de 1869.

2.4.3 O IEAA-UFAM

Tais avanços também se devem à chegada de Instituições como a Universidade Federal do Amazonas - UFAM na sede do município, implantando nesta o Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA, que trouxe cursos voltados para uma demanda que se fazia premente à época de sua implantação.

Além da UFAM, a cidade de Humaitá conta com a presença da Universidade Estadual do Amazonas - UEA, Centro de Ensino Superior de Maringá (UniCesumar), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Universidade Paulista (UNIP), Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Amazonas (IFAM) e do Centro de Formação Tecnológica do Estado do Amazonas (CETAM) que oscilam seus atendimentos de forma presencial, semipresencial, educação a distância (EAD), modulares. Também abrangem vários cursos das mais diversas áreas e muitas pessoas residentes no município frequentam estas instituições. Realidades distintas são as que preenchem os espaços urbano e rural em Humaitá. E, destas realidades destacam-se as instituições superiores que estão na sede do município e que já vêm dando seus passos na educação do povo que mora na área urbana. Esse enlevo é feito porque a pesquisa foi realizada no *campus* do IEAA-UFAM que tem sede em Humaitá.

Imagem 4: Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente



Fonte: A autora (2019).

O IEAA foi criado em 04/10/2006, pela Portaria do Conselho Universitário - CONSUNI¹⁹ 028/2005, no município de Humaitá. Em 03/08/2009, a Portaria de nº 011/2009

¹⁹ Resolução do Conselho Universitário da UFAM que trata da criação da Unidade Acadêmica Permanente de Humaitá, situada no Campus Universitário do Pólo Vale de Rio Madeira, atendendo aos seguintes municípios:

do Conselho de Administração (CONSAD) alterou o nome para Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente. Os cursos de graduação presentes são: Agronomia, Ciências: Biologia e Química, Ciências: Matemática e Física, Engenharia Ambiental, Letras: Literatura e Língua Portuguesa e Inglesa, Pedagogia. Também possui o Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais – PPGCA e o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH. Possui um corpo docente com 81 profissionais, 31 técnicos administrativos, 1.757 discentes de graduação, 65 mestrandos na pós-graduação (IEAA/UFAM, 2016).

O município de Humaitá foi contemplado com um projeto de expansão universitária instituído pelo Governo Federal através do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a criação do Instituto da UFAM em Humaitá cumpriria o objetivo de levar o ensino superior ao Sul do Estado do Amazonas. Mas, a UFAM já vinha colaborando com o município há algum tempo. Apesar de longa, a citação a seguir expressa a história de criação do IEAA, considerada importante neste excerto.

Embora o dia 04 de outubro seja considerado como a data de criação do Instituto, faz-se necessário lembrar também algumas datas importantes que antecederam este momento e que também exercem um marco significativo na criação do Instituto, como o Projeto Rondon que, nascido no governo militar no ano de 1967, foi pioneiro em promover no Brasil a participação efetiva das universidades no desenvolvimento nacional e, para isso, implementou o Programa *Campus* Avançados em 1969. Assim, no dia 18 de novembro de 1972, implantou-se na cidade de Humaitá o *Campus* Avançado de Humaitá, cujo convênio de criação contou com o apoio da Prefeitura Municipal de Humaitá. O Projeto Rondon envolveu, nesta parceria, a Instituição de Ensino Superior Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – UNESP, através de projetos nas áreas de Educação, Socioeconomia e Agropecuária. Na área técnica, ofereceu à população da região atividades como: atendimento médico – odontológico (preventivo e curativo), Curso de Fisioterapia, Saúde Pública e Terapêutica, Cursos de Licenciatura de curta duração, Curso de Atualização Pedagógica e a implantação do 2º Grau Profissionalizante, dentre outros. Anterior a implantação do Instituto de Agricultura e Ambiente (IAA) em 2005, deve-se registrar que os alicerces deste instituto foram plantados ainda sob os auspícios de um projeto que era coordenado desde a sede da UFAM em Manaus, o que resultou na criação de um *campus* avançado da UFAM em Humaitá para formar professores que ministravam aulas na Educação Básica nas escolas da rede pública deste município sem a qualificação que seria exigida pela iminente Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. Antecipando-se à entrada em vigor da nova LDBEN, a UFAM, em parceria com a prefeitura de Humaitá, cria em 17 de dezembro de 1996, portanto, três dias antes da promulgação desta nova Lei, o Centro Universitário de Humaitá, dando início a uma série de cursos presenciais e semi-presenciais, dentre os quais destacamos cinco

licenciaturas que ocorreram sob a égide de PEFD (Programa Especial de Formação Docente): Letras, Matemática, Ciências Naturais, Geografia e Pedagogia, além de Ciências Agrárias e vários outros cursos técnicos ou de curta duração, dentre eles das especializações (IEAA-UFAM, 2016, p. 9-11).

A UFAM, através do *Campus* Avançado, trouxe inúmeros benefícios para o município de Humaitá na área educacional e com isso muitos outros foram sendo agregados para que o município pudesse ser fortalecido no que concerne à educação e ensino em diversas áreas. Em conformidade com o que foi dito em 2001 o *Campus* Avançado da Universidade do Amazonas diplomou seus primeiros formados nos Curso de Licenciatura Plena em Matemática e em Letras, cujos egressos, totalizaram 37 e 45 respectivamente (IEAA-UFAM, 2016, p. 11).

Cabe ressaltar que o *Campus* Avançado, já neste período, recebia, em Humaitá, acadêmicos oriundos de vários municípios como: Apuí, Parintins, Pauini, Borba, Tapauá, Canutama, Lábrea e Manicoré. E assim, a UFAM foi fazendo sua história no sul do Amazonas, tendo Humaitá como polo. Ajudou em vários projetos municipais, estaduais e federais, além dos seus próprios projetos que foram executados com auxílio das/dos docentes da própria Instituição e parcerias. Enfim, a UFAM, desde que passou a funcionar como Instituição formadora de quadros profissionais de nível superior no município de Humaitá, já diplomou, pelo menos, mais de 1.000 (um mil) cidadãos da região (IEAA-UFAM, 2016, p. 13).

O que se sabe também é que o IEAA é um Instituto que tem como objetivo atender a demanda de formação de cidadãos e recursos humanos qualificados, gerando conhecimento científico nas áreas de educação, agricultura e ambiente, contribuindo para o desenvolvimento do sul do estado do Amazonas. E isso já se observou de forma positiva que o IEAA está com seus quatorze (14) anos de implantação em Humaitá e vem buscando auxiliar em várias questões que levam a este fim de querer ajudar na formação de cidadãos mais críticos e conscientes da sociedade que os cerca além de estar disponível para preparar os discentes ao mercado que os circunda (IEAA-UFAM, 2016).

SEÇÃO III

UM PASSO DE CADA VEZ: A LAF COM SUAS HISTÓRIAS E MEMÓRIAS

Mulheres! Não percamos nossas almas! A criação é o nosso poder: Escreva, dance, componha, plante, ame, ore, estude, pinte, cozinhe, capine, palestre, espiritualize-se, defenda a Terra, cuide-se, cuide dos animais, crianças, velhos e velhas, acaricie o mundo, beije as cicatrizes do mundo, cultive relações, cultive os amigos, cultive a família, enfim, seja... Esteja presente! Seja luz!

Eliane Potiguara

A construção desta seção intenciona mostrar, por meio de estudos feitos por mulheres e homens, acerca da luta das mulheres para que suas vozes não fossem mais silenciadas e suas intelectualidades fossem valorizadas em vários âmbitos. E, no caso desta pesquisa, na publicação de seus pensamentos e estilos temáticos em escrever e divulgar na sociedade seus anseios que, por muito tempo, ficaram aprisionados nos porões de uma sociedade sexista.

Na construção desta abordagem destaca-se a utilização de estudos bibliográficos que representam a possibilidade de verificar alguns argumentos disponíveis sobre a história da luta feminina que contempla a história de muitas mulheres. Desta forma, a sociedade, de modo geral, possui relatos históricos acerca das desigualdades sociais que afetaram e silenciaram, por muito tempo, pessoas que eram marginalizadas socialmente por conta da raça, gênero, orientação sexual, etnia e tudo que atingisse a moral e os bons costumes de cada época. Infelizmente não percebiam, ou não queriam perceber, o mal que faziam aos seus semelhantes ao negarem dignidade, liberdade ou simplesmente o direito de viver suas cidadanias.

Contra as desigualdades sociais, surgiram muitos movimentos que buscaram a liberdade de cada pessoa excluída por questões superficiais. Dentre estes movimentos, destaca-se, neste estudo, o Movimento Feminista que desde o final do século XVIII buscou trazer para o mundo a questão dos direitos das mulheres.

A escritora indiana Gayatri Chakravorty Spivak (2010) desenvolveu um estudo acerca da subalternidade de outrem e discorreu sobre a questão de que outros assumam essa posição de representatividade com a voz de quem está impedido de falar seja por ignorância dos fatos, força política ou social que os reprime de manifestar-se em sua própria causa. E a escrita das autoras tem essa carga de representatividade também como narrou a professora Simone de Beauvoir (2021) em sua entrevista:

Há uma obra que mudou minha vida, e ela se chama *O segundo sexo* de Simone de Beauvoir, antes de ler essa obra, eu acreditava que não merecia ser feliz, eu acreditava na cultura machista que me dizia que por ter sido mãe solo na adolescência, eu não era digna de amor. Lembro-me de chorar ao ler tantas páginas que me mostravam como funcionava o patriarcado, senti um alívio no peito. Mudou minha vida, me fez forte, ali nasceu a feminista em mim.

A professora expõe dor em sua fala quando diz que “acreditava que não merecia ser feliz” e pra uma pessoa chegar a essa conclusão, quanto deve ter sofrido, sido apontada por conta de uma gravidez na adolescência em uma cidade pequena e em volta a uma sociedade machista, excludente, prepotente em jogar e condenar a mulher que “dá o passo fora do padrão social esperado”. Tantas reflexões esta fala traz. E o pensamento de Spivak (2010) se enquadra nos sentimentos vividos pela docente em sua experiência de libertação ao ler a obra de Simone de Beauvoir que a fez enxergar que a maldade não era ela, mas a estrutura que a cercava e oprimia. Quão importante levar autoras que conversem com a dor, frustrações, dúvidas, desejos, alegrias, expectativas de outras mulheres.

Assim, Almeida (2010, p. 14) acrescenta que “Segundo Spivak, a tarefa de um intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido (a)”. Como o que aconteceu com a professora Simone de Beauvoir (2021) a partir do momento em que se libertou e tornou-se feminista levando esperança a outras mulheres e homens que passavam por qualquer tipo de subalternidade.

E isso, que a autora sugere, é um grande desafio tendo em vista que os donos do poder na sociedade oprimem os mais desprovidos de segurança e expostos ao sistema que os querem abaixo deles sempre. Como argumentou Almeida (2010) os espaços para o subalterno falar devem ser criados para que se possa combater toda forma de submissão ainda existente no sistema social vigente, mas que o discurso seja proferido por quem é marginalizado na sociedade. Como também ilustrou a professora Andréa del Fuego (2020) quando disse que as “mulheres proletarizadas” devem juntar-se em sindicatos, movimentos de mulheres e lutarem umas pelas outras para que todas vençam as barreiras sociais, econômicas, políticas, educacionais que circundam as mulheres de uma forma geral. E quando esta é pobre o peso é ainda maior numa sociedade capitalista.

Nesse contexto, a mulher encontra-se mais vulnerável que o homem apenas por questão de gênero conforme assegura Spivak (2010, p. 126) “O subalterno não pode falar.

Não há valor algum atribuído à ‘mulher’ como um item respeitoso nas listas de prioridades globais”. Assim sendo cabe à mulher lutar e se fazer ouvir em todas as instâncias a que tem direito, isto porque quem sabe de suas dificuldades e dores é quem passa por elas, pois nem todos que são levados a representá-las argumentam com sentida dor de quem sofreu. É necessária a identificação com a causa do outro e a busca por igualdade de direitos. Conforme Spivak (2010, p. 85):

A questão da *mulher* parece ser a mais problemática nesse contexto. Evidentemente, se você é pobre, negra e mulher, está envolvida de três maneiras. Se, no entanto, essa formulação é deslocada do contexto do Primeiro Mundo para o contexto pós-colonial (que não é idêntico ao do Terceiro Mundo), a condição de ser “negra” ou “de cor” perde o significado persuasivo (grifos da autora).

A autora salienta a questão de a mulher ser categorizada em pobre, negra e mulher. Mas adianta que no contexto pós-colonial a cor não interfere, mas sim a classe (pobre). De uma forma ou de outra há a marginalização citada por Spivak (2010) em vários pontos de sua obra. Assim como há também a denúncia de que a mulher é colocada em situação de subalternidade porque o sistema naturalizou assim, mas que as mesmas podem e devem rebelar-se contra essas correntes impositivas de quem estar segurando as chaves das correntes nas mãos. Assim, neste momento do estudo, faz-se importante entender um pouco mais das Revoluções Feministas que surgiram após a Revolução Francesa e chegaram ao Brasil trazendo reflexos significativos para a evolução do pensamento feminino na Literatura brasileira.

3.1 As Revoluções Feministas

O movimento feminista, de acordo com Duarte (2019, p. 25), é “um movimento legítimo que atravessou várias décadas e transformou as relações entre homens e mulheres” e neste período a luta das mulheres contra os mais variados tipos de violência foi muito difícil, mas necessário. Isto porque “pode-se dizer que a vitória do movimento feminista é inquestionável quando se constata que suas bandeiras mais radicais se tornaram parte integrante da sociedade, como o direito de a mulher frequentar a universidade, escolher sua profissão, receber salários iguais e candidatar-se ao que quiser” (DUARTE, 2019, p. 25). Isso foi o desejo de milhares de mulheres que se juntaram em prol de um único objetivo: serem valorizadas como seres pensantes e atuantes em uma sociedade.

O surgimento do movimento social aconteceu após a Revolução Francesa e propagou-se pela

Inglaterra onde foi fortalecido ainda no século XIX e, somente depois, chegou aos Estados Unidos no começo do século XX. Conforme Bonnici (2007, p. 86–87) o feminismo poderá ser definido:

[...] como uma crença e convicção na igualdade sexual acoplada ao compromisso de erradicar qualquer dominação sexista e de transformar a sociedade. Embora o termo “feminismo” não exista em muitas línguas (o termo começou a ser usado na França e na Inglaterra a partir de 1890 e no Brasil em 1905), atualmente seria mais adequado falar em “feminismos” por causa da extensa gama de definições dadas. De fato, o feminismo é um movimento internacional histórico e culturalmente muito diversificado. Ademais, o encaixamento de feminismos (DALY, 1978) no feminismo sugere um enorme quadro que possa englobar, entre outros, o ativismo político feminista, a teoria acadêmica feminista, os protestos contra bases nucleares e a guerra do Vietnã, a luta pelo voto, os protestos contra a *sati* na Índia e a clitorectomia ou circuncisão feminina na África e na Ásia, a luta por oportunidades iguais no emprego, a pornografia, a objetificação da mulher na propaganda veiculada na mídia, os direitos das mulheres negras em países industrializados e não-industrializados, os direitos das lésbicas, a luta pela autonomia corporal. De fato, são geralmente grupos formadores de consciência que moldam os temas políticos do feminismo contemporâneo, cuja pressão influencia decisões políticas para uma igualdade entre os sexos (grifos do autor).

Bonnici (2007) enfatiza a luta do movimento social que é o feminismo, uma vez que as mulheres vieram de uma esmagadora opressão machista de vários séculos perpetuando-se de geração para geração. E isso fez com que, para muitas pessoas, o feminismo soasse como algo oposto ao machismo o que não é verídico porque o feminismo busca a equidade entre pessoas com suas identidades sendo respeitadas enquanto que o machismo propaga agressão, discurso de ódio, opressão. São conceitos muito distintos.

Ao se falar na Revolução feminista vale ressaltar que houve fases/ondas e foram divididas em três conforme destacam Louro (1997), Zirbel (2007), Bonnici (2007), Silvestre (2007), Hollanda (2019) em que a primeira ocorreu no fim do século XIX e início do século XX; a segunda nas décadas de 1960 e 1970; a terceira se iniciou na década de 1990 e permanece até a atualidade. Assim, pode-se notar que são fases de lutas em busca de que olhares se voltassem para aquelas que estiveram marginalizadas pelo sistema em que as mulheres necessitavam mobilizar-se para quebrar muitos preconceitos e ideologias machistas que estavam arraigadas por muitos séculos na cultura de várias sociedades sexistas. Conforme a fala de Chimamanda Ngozi Adichie em sua obra *Sejamos todos feministas* (2015, p. 56): “A cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura, então temos que mudar nossa cultura”.

Assim, a Primeira Onda Feminista ocorreu após a Revolução Industrial que eclodiu na Inglaterra onde as mulheres obtiveram algumas conquistas significativas em espaços que antes eram destinados apenas aos homens como, por exemplo, diretorias de grandes empresas. Porém os direitos políticos da mulher ainda estavam cerceados e o sufrágio²⁰ foi mais uma conquista do movimento feminista. Conforme Bonnici (2007, p. 218 - 221) a Primeira Onda Feminista:

[...] abrange o ativismo literário, cultural e político a partir das décadas finais do século 18 até a luta pelo direito de voto feminino nas primeiras décadas do século 20. (...) Na Inglaterra, a questão feminina girava em torno da não-igualdade sexual na política, economia, educação e relacionamento social. O final do século 19 e o início do século 20 testemunharam uma luta pela igualdade das mulheres na Inglaterra. (...) Em 1903, Emmeline Pankhurst fundou a Associação Social e Política das Mulheres para lutar pelo voto feminino. As *suffragettes*, as sufragistas militantes pós-1905, amarravam-se aos portões do Palácio de Buckingham, incendiavam recintos públicos, danificavam obras de arte, cortavam fios telefônicos e interrompiam os debates do parlamento. Quando foram presas, faziam greve de fome e sofriam os horrores de serem forçadas a comer (MACKENZIE, 1975). Apesar disso, somente em 1918 foi concedido o direito de votar àquelas com mais de trinta anos. A igualdade política foi conquistada apenas em 1928 (LANE, 1978; LYON, 1922). Todavia, no início do século 20 iniciou-se o ressurgimento literário feminino inspirado por Virginia Woolf, cujos livros de crítica²¹ tiveram forte impacto no movimento feminista e influenciaram autoras britânicas e americanas na segunda metade do século 20. A primeira onda estadunidense, iniciada em 1840, foi, ao longo do século 19, dedicada à temperança, à abolição da escravidão e à representação feminina no Congresso dos Estados Unidos como inferência dos princípios da Declaração da Independência. A participação da mulher na ocidentalização da fronteira, na urbanização e na industrialização dos Estados Unidos na virada do século 20, e sua contribuição na I Guerra Mundial e nos difíceis anos seguintes fizeram com que ela adquirisse uma rápida, embora relativa, igualdade semelhante àquela fruída pelo homem. Além do crescimento do número de romances de autoria feminina a representação da mulher nos romances *A letra escarlata* (1850), de Nathaniel Hawthorne, *Sister Carrie* (1900), de Theodore Dreiser, e *O grande Gatsby* (1925), de Francis Scott Fitzgerald, mostra o progresso da reivindicação de direitos femininos durante esse período (grifos do autor).

Bonnici (2007) destaca um pouco, do muito que foi, esse início da luta das mulheres iniciada na Inglaterra e que depois assolou o mundo. Ele dá ênfase à autoria feminina reavivada por Virginia Woolf e seus escritos que foram inspiradores para que outras mulheres também escrevessem e publicassem. Além disso, os escritores masculinos citados por Bonnici

²⁰ Direito a exercer o ato político do voto cidadão.

²¹ Esses dois livros de Virginia Woolf: *A room of one's own* (1929); *Three guineas* (1938) serviram de referência e incentivo na luta das mulheres no início do século XX.

(2007) deram novas características as personagens femininas já sob influência das reivindicações das feministas. E, tais obras, até este século, ainda são muito comentadas.

É nesse período também que o movimento feminista tem a sua primeira mártir: Emily Wilding Daviso (1872 - 1913) que deu a vida lutando pelo direito das mulheres ao voto nas eleições. É importante enfatizar a questão do Brasil e o quanto nosso país demorou para que fosse atribuído o direito de escolha de governante às mulheres também. Neste período o Brasil teve uma participação constante em todos os eventos de mulheres brancas, escravas e alforriadas que faziam parte da sociedade colonial e “a atividade intelectual que deu origem a dois grandes movimentos abrangendo dois séculos foi *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*, por Nísia Floresta Brasileira Augusta, em 1832” (Bonnici, p. 211, grifos do autor). Ainda destaca-se neste período o movimento abolicionista que, por muitos estudiosos/as, é rotulado como “primeira onda feminista brasileira”, conforme Bonnici (2007, p. 251):

[...] Chiquinha Gonzaga, Elisa de Faria Souto, Elvira Pinho, Francisca Clotilde, Inês Sabino, Leonor Porto, Maria Amélia de Queirós e outras foram ativistas em várias regiões do Brasil para acabar com a escravidão no país. Após a proclamação da República, muitas abolicionistas mulheres enveredaram por uma luta semelhante àquela de suas colegas inglesas em fins do século 19 e início do 20, ou seja, para a participação no governo como cidadãs plenas pelo voto. O movimento sufragista, porém, deve ser entendido no contexto de reivindicações básicas exigidas pela cidadania, como a luta pela educação das mulheres (Branca Canta e Melo; Marta Alonso Abranches), pela prática da enfermagem (Ana Néri, Florisbela, Damas da Cruz Verde), pelo exercício da profissão de advogada ou médica (Antonietta Dias), pelo jornalismo (Amélia Carolina da Silva Couto), pelo direito de divórcio (Andradina de Oliveira).

Na virada do século estas manifestações contra as discriminações femininas deram mais forças para que a luta pelo voto fosse estendido às mulheres brasileiras. Várias mulheres instruídas como “Isabel de Sousa Matos, Isabel Dillon, Josefina Álvares de Azevedo, aproveitando-se de brechas na legislação contemporânea, pleiteavam o voto para as mulheres” (Bonnici, 2007, p. 221). Essa luta foi vencida após trinta anos quando foi inserido este direito às mulheres brasileiras no Código Eleitoral de 1932, porém elas tiveram realização deste feito somente em 1934²².

Então, observa-se que nesta primeira onda as mulheres conquistaram espaços valiosos para o seu levantar de vozes. E não parou por aí as lutas que as feministas travaram com o sistema, se organizaram em uma Segunda Onda Feminista que propiciou uma amplitude

²² E o sufrágio foi garantido na Rússia em 1917, na Alemanha em 1918, nos Estados Unidos em 1919, na Inglaterra em 1928, França, Itália e Japão em 1945.

muito maior que a primeira. Isto porque outras pessoas ficaram sensíveis às causas feministas e o movimento agigantou-se à medida que as mulheres falavam e eram ouvidas também.

Desta forma as mulheres passaram a exigir muito mais do que na Primeira Onda porque elas tinham direitos, mas não estavam sendo respeitados. De acordo com Louro (1997, p. 15): “será no desdobramento da assim denominada ‘segunda onda’ – aquela que se inicia no final da década de 1960 – que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas” e com isso estudiosas e militantes começam a debater o conceito de gênero como afirma Hollanda (2019, p. 9): “as reflexões sobre as questões da mulher entre nós começam simultaneamente à formação do ativismo feminista nos anos 1960–1970 com os chamados ‘grupos de reflexão’. Na realidade, esses eram grupos de conscientização”. E é justamente nestes grupos que as mulheres se reuniam para falarem de seus anseios, dúvidas e fazer leituras diversas sobre filosofia, política e feminismo, como informa Hollanda (2019, p. 10):

Os livros citados como leituras recorrentes e infalíveis nesses encontros de mulheres eram *A origem da família, da propriedade privada e do estado*, de Friedrich Engels; *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir; *A mística feminina*, de Betty Friedan; e *Política sexual*, de Kate Millet. Esses pilares do pensamento feminista internacional, no início dos anos 1970, trouxeram para os nossos grupos de mulheres provocações como o quase slogan “não se nasce mulher, torna-se mulher” (Simone de Beauvoir), a polêmica em torno da heroína doméstica (Betty Friedan) e o sexo como categoria política legítima (Kate Millet) que termina gerando a grande bandeira da época: “o pessoal é político” (grifos da autora).

É importante ressaltar, que no Brasil, as feministas vão lutar em pleno golpe militar que ocorreu em 1964. E aqui as mulheres se organizaram em ampla oposição ao regime militar e desta forma somaram forças com a Igreja Católica progressista. Porém uma série de conflitos em demandas importantes para o movimento feminista ocorreu como a defesa do direito ao aborto e demais temas relativos à sexualidade. Contexto complicado em que em lados opostos se posicionavam a forte repressão política e a consequente reação da esquerda e do outro lado estava a necessidade de conjugar os interesses propriamente feministas com a irrecusável e urgente necessidade do engajamento político em “tempos de chumbo”. “Com os estudos feministas, não foi muito diferente, de modo que tal contexto tenha marcado fortemente a dicção e as prioridades de suas pesquisas e análises” (HOLLANDA, 2019, p. 10).

Nesse período também tem ênfase o feminismo acadêmico que muitos dizem “ser anterior ao ativismo feminista no Brasil” (HOLLANDA, 2019, p. 11) e Saffioti (1987, p. 121

apud ZIRBEL, 2007, p. 35) confirma este feito quando destaca que as primeiras pesquisas sobre a condição feminina no país vêm do “trabalho pioneiro de Heleieth Saffioti de investigação sobre as operárias da indústria têxtil e professoras primárias realizado no ano de 1962”, mas conforme Hollanda (2019, p. 11) essas mulheres “comprovam a presença já na década de 1960 e início da década seguinte: Heleieth Saffioti, Eva Blay, Carmem Barroso e Neuma Aguiar e seus trabalhos em centros acadêmicos de excelência”. Com isso, a mulher brasileira ganha importante espaço, surgem os “estudos da mulher” (LOURO, 1997, p. 16) uma vez que passa a ser estudada em Conferências, Teses, Cursos de graduação, Seminários, enfim, a voz feminina se posiciona em um cenário brasileiro.

Nesta Segunda Onda a mulher lutou por questões que eram referentes à autonomia de seu corpo. É aqui que ela quer ter o direito ao aborto, ao uso de métodos contraceptivos, a punição para casos de agressões sexuais e violência de toda ordem física e psicológica, a equidade de gêneros, a liberdade sexual, enfim a mulher busca ser dona de si mesma e ser respeitada em suas escolhas. Ela passa a ter uma visão mais ampliada de seus espaços usurpados e que agora retornam advindos de lutas travadas pelas ativistas e seus seguidores. E, mesmo tendo o apoio das filósofas francesas com suas máximas aguerridas, a maioria destas e outras defensoras das causas das mulheres eram brancas. Assim, surge o movimento feminista negro que reuniu outras minorias para ter sua representatividade na luta das mulheres por seus espaços outrora negados.

Muitas resistências até no período atual ainda persistem lutando por essas/es que são marginalizadas/os na sociedade. E assim, surge a Terceira Onda Feminista que vem marcada pela luta da mulher contra a violência sofrida pelo fato de ser mulher. Conforme Bonnici (2007, p. 252):

Embora com restrições e não sem controvérsia, alega-se que, no início dos anos 1990, surgiu nos Estados Unidos a Terceira Onda Feminista (com suas manifestações em *Feminista*, *Riot girls groups* e *Third Wave Foundation*, entre outras), a qual pretende incorporar as jovens, nascidas nos anos 1970, cuja experiência de vida as afasta da experiência de mulheres que fizeram história da **Segunda Onda Feminista** (BAUMGARDNER; RICHARDS, 2000, 2005; ALFONSO; TRIGLO, 1997). Poderiam ser três as causas principais para o surgimento da suposta Terceira Onda Feminista: (1) uma proposta de profunda renovação do movimento feminista à luz de certos revezes legais nos Estados Unidos após 1982, especialmente a derrota do *Equal Rights Emendment*; (2) a crítica masculina de que, sob o pretexto de direitos iguais, as mulheres têm tirado muitos direitos dos homens; (3) a crítica conservadora de pós-feministas de que as mulheres têm todas as garantias sociais e legais necessárias para viver em paridade na sociedade contemporânea. Parece que a Terceira Onda Feminista é o produto da “estagnação” e do conservadorismo do **pós-feminismo** (grifos do autor).

A Terceira Onda Feminista ainda é bastante discutida, como disse Bonnici (2007) “embora com restrições e não sem controvérsias” as estudiosas, ativistas e outros mais têm suas visões do momento que se inicia a partir da década de 1990, mas é importante destacar quando Hollanda (2019, p. 19) diz que “A partir da chamada terceira onda feminista, que corresponderia aos anos 1990-2000, os estudos feministas entre nós se ampliam em pautas, questões e terrenos disciplinares, apesar de conhecerem certo refluxo entre as gerações mais jovens”, ou seja, a Terceira Onda vem trazer outras questões que dinamizam a luta das mulheres como Henry (2004); Heywood e Drake (1997) complementam ao relatarem que as ativistas da Terceira Onda visam uma luta pelo: “trabalho escravo feminino nas indústrias de países do Terceiro Mundo; direitos humanos na China; “apartheid” pela produção de diamantes na África do Sul” (apud Bonnici, 2007, p. 252) e Hollanda (2019, p. 19) acrescenta outros temas à agenda da Terceira Onda Feminista como:

[...] a conscientização negra, o pós-colonialismo, a teoria crítica, o transnacionalismo, a interpretação pós-estruturalista de **gênero** e de **sexualidade**, dando menor ênfase à opressão patriarcal e mostrando maior interesse na igualdade dos sexos (...) teorias decoloniais, queer, a desconstrução da noção de gênero. Além disso, a ideia de sexo biológico é duramente interpelada. Essa efervescência, bastante apoiada na bibliografia internacional e em novas revisões feministas das teorias marxistas, é bastante visível na academia (grifos da autora).

Ao relatar um pouco do muito que se discute na Terceira Onda Feminista, Hollanda (2019) e Bonnici (2007) vêm mostrar o leque de temas e quão polêmicos tais assuntos ainda são para a sociedade vigente. Mas também as autoras e autores que defendem a Segunda Onda Feminista e suas temáticas não aprovam alguns posicionamentos dos que defendem a existência de uma Terceira Onda e argumentam que:

Todavia, a luta por direitos iguais não se realiza em detrimento da **sexualidade**, ou seja, a **autoestima** sexual, a feminilidade, a alegria da própria sexualidade é uma forma de poder e energia. Além disso, não veem a competição como algo antifeminista, mas enfatizam a coexistência entre a competição e a cooperação feminina. Acreditam que a negociação e a contradição das diferenças são próprias do feminismo contemporâneo cuja identidade se caracteriza pela influência das feministas “marginalizadas” pela Segunda Onda, especialmente pessoas negras, hifenizadas, híbridas, migrantes, diaspóricas, não pertencentes à academia. Portanto, recusam definir cientificamente a Terceira Onda Feminista porque o **feminismo** nunca pode ser monolítico e unívoco, ou seja, é algo individual para cada feminista (SIEGEL, 1997; HIGGINBOTHAM, 2000), dando mais apreço ao

testemunho pessoal através de jornais informais (*zines*), mensagens eletrônicas e música (WALKER, 1995). BAILEY (1997), SHAH (1996), ORR (1996) e DAVIS (In: WALKER, 1995) criticam a Terceira Onda Feminista porque, além de não lutarem contra uma imagem distorcida do feminismo transmitida pela mídia, as ativistas da Segunda Onda sempre foram mais cooperativas na conscientização das mulheres e sensíveis aos problemas de diferença e da identidade pessoal (HENRY, 2004) (apud BONNICI, 2007, p. 25–253, grifos do autor).

Desta forma a Terceira Onda Feminista vem com uma gama de interesses e ao mesmo tempo ainda tem certas restrições às pautas levantadas pelas feministas da Segunda Onda e estas por sua vez levantam questionamentos acerca da Onda anterior. O fato é que a “voz feminista está se articulando numa multiplicidade de maneiras, ao salientar a importância do movimento feminista na política, educação e cultura” (BONNICI, 2007, p. 253) e isso reforça que a luta das mulheres desde a Primeira Onda vem surtindo efeito e poderá alcançar a muitas outras se houver organização e foco.

É fato que ainda existem questões como o machismo que continua intrínseco na sociedade e que faz com que a violência contra as minorias persista e a cada dia afeta suas vítimas. A este respeito Hollanda (2019); Bonnici (2007) salientam que a Terceira Onda evidencia as questões de diferença de gênero e põem em evidencia que tais questões precisam ser aceitas, respeitadas, empregadas. E todas as lutas, até então vencidas pelas mulheres através da luta em militância e resistência, devem ser celebradas. Porém, o sexismo persiste impregnado na sociedade e a luta ainda deve continuar para fazer acontecer, com educação, maestria e rigor, os direitos das mulheres como, por exemplo, a Lei Nº 11.340 que foi assegurada após Maria da Penha ter quase vindo a óbito pela violência sofrida por seu cônjuge.

Atualmente os grandes centros de atenção das feministas são os países em desenvolvimento, países muçulmanos e africanos porque ainda há mulheres que se encontram sofrendo com mutilações impostas em rituais religiosos ou sociais. Apesar do fator cultural de cada nação é necessário que haja um olhar para o ser humano. Ressalte-se que com o avanço da tecnologia e o conhecimento sendo disseminado com mais velocidade muitas visões estão sendo abertas. De acordo com Hollanda (2019, p. 19):

[...] na segunda década do século XXI, estimulado pelas novas formas do ativismo jovem na internet e nas ruas, esses estudos começam a voltar com força. Nas universidades, proliferam coletivos de mulheres que discutem o machismo no campo acadêmico, bem como se multiplicam os trabalhos universitários no formato de teses, pesquisas e trabalhos de conclusão de curso, agora não apenas exclusivos das ciências sociais, as áreas de letras,

belas-artes, comunicação e arquitetura são surpreendidas pela entrada maciça de pesquisadoras particularmente interessadas nas questões da desconstrução das noções de gênero e sexualidade, a diversidade dos feminismos – agora sempre usado no plural -, colocando em pauta o debate sobre “lugar de fala”, ou seja, o direito de autorrepresentação dos diversos segmentos feministas.

Como é importante ter essas discussões e ver que a mulher agora também é pauta para muitos estudos relevantes na sociedade. E, “passada a fase da presença do necessário radicalismo do feminismo, que pretendeu romper com as estruturas sólidas de uma sociedade na qual a mulher era tratada como um ser inferior, as feministas não mais pregam as ideias de igualdade entre os sexos, passando para uma nova fase” (SILVESTRE, 2006, p. 60) e esta fase de acordo com Branca Moreira Alves (2003, p. 56) tem como ideia central que “a hierarquia sexual não é uma fatalidade biológica e sim fruto de um processo histórico e, como tal, pode ser combatida e superada” (apud SILVESTRE, 2006, p. 60), porém, ressalte-se que esta visão diz respeito a Terceira Onda Feminista, pois a Segunda Onda crê que há muito que combater acerca do sexismo nas sociedades como um todo.

Com esse breve recorte histórico sobre as Revoluções Feministas, visto de uma forma geral, foram elencadas para este estudo algumas das conquistas que as mulheres foram conseguindo ao se organizarem pelo bem comum: a liberdade para serem mulheres como quiserem ser e não como a sociedade diz que deve ser. Desta forma, enfatiza-se a mulher brasileira que lutou por seu espaço de fala na sociedade.

3.2 A Mulher Brasileira fazendo História

A mulher há muito tempo vem buscando seu espaço que lhe foi negligenciado por ideologias machistas, preconceituosas e que faziam com que todas acreditassem que estavam realizando o que é certo. Muraro (1985, p. 9) acrescenta que “a mulher, a quem nos primeiros tempos estavam reservados o gozo e a fruição, foi castrada sob o capitalismo. Até o tempo de Freud e Helene Deutsch, a boa mulher, a mulher virtuosa, era a mulher frígida e masoquista”. Isto porque o recinto masculino era intocável para aquelas que, segundo a sociedade da época, nascera para ser a “rainha do lar”.

Desta forma, a mulher brasileira buscou protagonizar a revolução que a tornaria visível aos olhos da sociedade patriarcal do século XX. Como afirma Del Priore, na obra *História das Mulheres no Brasil* (2009, p. 669):

No século XX elas ganham visibilidade por meio de livros e manifestos de sua própria autoria, da mídia cada vez mais presente, dos sindicatos e movimentos sociais dos quais participam, das revistas que lhes são

diretamente dirigidas, dos números com que são recenseados.

Mas para que estas mulheres chegassem a esse patamar de conquistas, muitas pioneiras tiveram que aparecer em séculos anteriores. Estas que surgiram para lutar por direitos, que eram atribuídos somente aos homens, os quais Lygia Fagundes Telles (2009, p. 669) denominava “Primeiro Sexo”.

No século XIX, as mulheres aparecem em público, saindo da esfera do lar e surgindo em cafés, bailes, teatros e outros acontecimentos da vida social, porém sempre monitoradas por maridos ou seus pais. Tinham que aprender a “comportar-se em público, a conviver de maneira educada” (D’INCAO, 2009, p. 228). Conforme D’Incao (2009), em seu artigo denominado *Mulher e família burguesa* pode-se observar que a mulher estava abrangendo outros espaços: “As salas abriam-se frequentemente para reuniões mais fechadas ou saraus, em que se liam trechos de poesias e romances em voz alta, ou uma voz acompanhava os sons do piano ou harpa” (D’INCAO, 2009, p. 228).

Assim, a mulher inicia o processo de eclosão do casulo doméstico que a aprisionou por tanto tempo e começou a mostrar seus talentos para o público da sociedade burguesa do século XIX. Com isso lhe é atribuída uma nova função social, pois as mulheres casadas eram as responsáveis por zelar pela boa imagem e reputação de seus maridos. Como podemos confirmar no fragmento abaixo:

Mulheres casadas ganhavam uma nova função: contribuir para projeto social familiar de mobilidade social através de sua postura nos salões como anfitriãs e na vida cotidiana, em geral, como esposas modelares e boas mães [...] Num certo sentido, os homens eram bastante dependentes da imagem de que suas mulheres pudessem traduzir para o restante das pessoas de seu grupo de convívio. Em outras palavras, significavam um capital simbólico importante, embora a autoridade familiar se mantivesse em mãos masculinas, do pai ou do marido. Esposas, tias, filhas, irmãs, sobrinhas (e serviçais) cuidavam da imagem do homem público aparentemente autônomo, envolto em questões de política e economia, estava na verdade rodeado por um conjunto de mulheres das quais esperava que o ajudassem a manter sua posição social (D’INCAO, 2009, p. 229-230).

Desta forma, apesar de maior circulação na sociedade, a mulher deveria ser um exemplo de ética e representar a moral e bons costumes da época. Na realidade é mais uma corrente imposta às mulheres daquele período que têm um fardo para manter. Tal peso é a moldura que enquadra suas vontades, ações, desejos, emoções. As mulheres “serviam” para demonstrar o quanto os homens dominavam seu território sexista. Porém, com o passar do tempo, começaram a sair de suas casas e, com isso, iniciam-se como ótimas leitoras e

ouvintes. De acordo com D’Incao (2009, p. 229):

As leituras animadas pelos encontros sociais, ou feitas à sombra das árvores ou na mornidão das alcovas, geraram um público leitor eminentemente feminino. A possibilidade do ócio entre as mulheres de elite incentivou a absorção das novelas românticas e sentimentais consumidas entre um bordado e outro, receitas de doces e confidências entre amigas. As histórias de heroínas românticas, langorosas e sofredoras acabaram por incentivar a idealização das relações amorosas e das perspectivas de casamento.

Isto porque nas obras que lhes permitiam ler, o casamento sempre foi visto e imposto como a melhor ou a única opção. Assim, conforme D’Incao (2009) criava-se a imagem de que a mulher era um ser frágil e que deveria ser protegido por uma figura masculina. Muitos autores²³ desse período recorriam a essa narrativa para que suas obras fossem aceitas em meio à sociedade e com isso lucravam bastante.

Ressalte-se, porém, que “apenas 27.776 pessoas na província, de um total de 202.222 habitantes, eram alfabetizadas, e dessas pouco mais de 10.000 eram mulheres” (FALCI, 2009, p. 251). A autora não define a província, mas cita Maranhão e Ceará em seu artigo que retrata a preferência dada aos homens no que concerne à cultura letrada. Percebe-se que a mulher que dominava a leitura e escrita era aquela que vinha quebrar os tabus de sua época.

Assim, mesmo tendo posses, as mulheres não podiam aprender a ler ou por proibição familiar ou pela ideologia dominante difundida de que elas não precisavam desse conhecimento. A educação diferenciada causava inúmeros contratempos e mantinha a mulher dependente do homem, mesmo quando assumia os cuidados dos bens da família por herança. Conforme Falci (2009, p. 251) em seu artigo intitulado *Mulheres do sertão nordestino*, vem mostrar que mulheres com grandes dotes eram iletradas e dependiam do serviço de outrem para tudo que fosse referente à leitura e escrita, como

[...] muitas mulheres nobres e ricas, como a filha do visconde da Parnaíba, Maria Josefa Clementino de Sousa, eram analfabetas e deixaram expresso o fato em seus testamentos, procurações, cartas de alforrias de escravo, pedindo ao tabelião que assinasse, a seu rogo, ‘por não saber ler e escrever’. D. Maria Josefa teve de passar procuração para o capitão Benedito de Souza Britto resolver seus problemas com limites de terras. Em outra procuração, para José Reis, ela outorgava direitos para que se fizesse a venda de posses de terra herdadas em Picos, Valença, Jaicós. E, da mesma Josefa, encontramos ainda uma procuração para que recebessem dinheiro por ela.

²³ Um exemplo de escritor com essas características é Joaquim Manuel de Macêdo, autor de *A Moreninha* (1844) que vislumbrou o amor prometido e destinado entre dois jovens à sociedade burguesa da época. Leitura corriqueira e comum para este período.

Isso ocorria com a mulher brasileira do século XIX quando seus estudos eram limitados se comparados aos oferecidos ao homem. Neste período “a mulher de elite, mesmo com certo grau de instrução, estava restrita à esfera do espaço privado, pois a ela não se destinava o espaço da esfera pública do mundo econômico, político, social e cultural” (FALCI, 2009, p. 251). A esfera política pertencia ao homem que “sabia fazer negócios”, conhecia a economia e havia lido muitas obras que versavam sobre isso. Mesmo assim, as mulheres dos séculos anteriores ao XX revelaram-se fortes, destemidas, vanguardistas da grande revolução feminista que viria tempos depois. Assim sendo,

Mulheres ricas, mulheres pobres; cultas e analfabetas; mulheres livres ou escravas do sertão. Não importa a categoria social: o feminino ultrapassa a barreira das classes. Ao nascerem, são chamadas ‘mininu fêmea’. A elas certos comportamentos, posturas e até pensamentos foram impostos, mas também vieram o seu tempo e o carregaram dentro delas (FALCI, 2009, p. 241).

A autora revela que as mulheres que estiveram tão marginalizadas por tudo que faziam, agora começam a ultrapassar as classes impostas pela sociedade e, sendo aguerridas, foram mostrando-se como seres humanos inteligentes como os homens o são, femininas, perspicazes nos negócios e começaram a ajudar também na renda familiar. Contudo, isso não foi visto com bons olhos e o poder masculino julgou a capacidade criativa da mulher.

Isso também ocorreu na esfera da política, em que não eram tidas como “cidadãs políticas” (FALCI, 2009, p. 251) e nem deveriam intrometer-se nos negócios da esfera masculina. Não eram bem vistas aquelas que adentravam o “espaço masculino” porque a guerra, as revoltas e as questões políticas eram destinadas exclusivamente ao convívio dos homens. Norma Telles (2009, p. 407) em seu artigo *Escritoras, escritas, escrituras* diz que “as interpretações literárias das ações das mulheres armadas, em geral, denunciam a incapacidade feminina para a luta física ou mental, donde concluem que as mulheres são incapazes para a política”, os homens acreditavam que eram meros caprichos de meninas burguesas querendo um entretenimento. Observe o que diz Falci (2009, p. 251):

As mulheres de classe mais abastada não tinham muitas atividades fora do lar. Eram treinadas para desempenhar o papel de mãe e as chamadas ‘prendas domésticas’ – orientar os filhos, fazer ou mandar fazer a cozinha, costurar e bordar. Outras, menos afortunadas, viúvas ou de uma elite empobrecida, faziam doces por encomenda, arranjos de flores, bordados a crivo, davam aulas de piano e solfejo, e assim puderam ajudar no sustento e na educação da numerosa prole. Entretanto essas atividades, além de não serem muito bem-vistas socialmente. Tornavam-se facilmente alvo da maledicência por parte de homens e mulheres que acusavam a incapacidade

do homem da casa, ou observavam sua decadência econômica. Por isso, muitas vendiam o produto de suas atividades através de outras pessoas por não querer aparecer. Na época, era voz comum que a mulher não precisava, e não deveria ganhar dinheiro.

Esse mesmo contexto citado acima por Falci (2009) foi um dos entraves para a inserção da mulher no campo da literatura como autora e não apenas como objeto (personagem retratado ao gosto vigente da sociedade patriarcal). A luta dessas mulheres para mostrarem que eram tão competentes quanto os homens nos estudos, para aprenderem um ofício, administrarem negócios, ajudarem na renda doméstica, foi difícil, principalmente porque além da conquista por um espaço, precisavam adequar-se ao padrão do que era considerado feminino, sendo detentoras de sensualidade para despertar os desejos sexuais do outro (conforme a concessão da sociedade patriarcal). E assim sendo, a mulher seguiu sua luta para ter o direito de ir além do ato de escrever, mas também publicar e divulgar seus escritos para a sociedade.

3.3 A Luta da Mulher Escritora por seu espaço

Foram muitas as escritoras que vieram romper com o silêncio outrora imposto a todas aquelas que foram emudecidas por um sistema que não permitia a evolução das mulheres em qualquer área que ousasse sair do recanto “sagrado do lar” que foram introduzidas por séculos a lá estarem e assumirem essa postura de mulher recatada e do lar como natural e a única a que podiam usufruir. Em relação ao desejo da mulher de escrever sobre si mesma, Norma Telles (2009, p. 403) afirma:

Tal qual um Deus Pai que criou o mundo e nomeou as coisas, o artista torna-se o progenitor e procriador de seu texto. À mulher é negada a autonomia, a subjetividade necessária à criação. O que lhe cabe é a encarnação mítica dos extremos de alteridade, do misterioso e intransigente outro, confrontado com veneração e temor. O que lhe cabe é uma vida de sacrifícios e servidão, uma vida sem história própria. Demônio ou bruxa, anjo ou fada, ela é mediadora entre o artista e o desconhecido, instruindo-o em degradação ou exalando pureza. É musa ou criatura, nunca criadora.

Conforme se pode constatar a mulher é sempre abnegada do ato de criar, mas mesmo assim desafia a sociedade patriarcalista e começa a escrever sobre tudo que ver como direito seu. Então passa de criatura a criadora de sua própria história, porém a ideologia machista e opressora que ainda afeta mulheres do mundo inteiro, insiste em menosprezá-las e de acordo com Malvina Muszkat (1985, p. 13):

Mulheres de todos os *tipos*, tendo reconhecido a desigualdade de suas condições na cultura, se dispuseram, conscientemente, a lançar-se numa luta de liberação psicológica e social, questionando padrões antigos. O surgimento e uma espécie de irmandade estimula um número cada vez maior de mulheres a saírem em busca de novas maneiras de se conduzir existencialmente (grifo da autora).

Isso que Muszkat (1985) veio falando em seus escritos é a base da revolução feminista que lutou com todas as suas forças para que as mulheres fossem ouvidas de alguma forma. Todos os “tipos” de mulheres como realça a autora, mulheres que desejavam ardentemente a sua libertação e de todas as outras que nem sabiam que eram presas por este sistema sexista. E mesmo com todo um sistema machista ao seu redor, ditando regras de um modo geral e delimitando o espaço feminino, a mulher lutou para ser criadora de si mesma, de suas vontades e desejos outrora reprimidos. Então inicia sua escrita no século XVIII conforme Norma Telles (2009, p. 403) confirma:

[...] foi a partir dessa época que um grande número de mulheres começou a escrever e publicar, tanto na Europa quanto nas Américas. Tiveram primeiro de aceder à palavra escrita, difícil numa época em que se valorizava a erudição, mas lhes era negada educação superior, ou mesmo qualquer educação a não ser a das prendas domésticas; tiveram de ler o que sobre elas se escreveu, tanto nos romances quanto nos livros de moral, etiqueta ou catecismo. A seguir, de um modo ou de outro, tiveram de rever o que se dizia e rever a própria realização. Tudo isso tornava difícil a formulação do eu, necessária e anterior à expressão ficcional.

A mulher revela-se escritora, mostra a ótica feminina também em suas obras. E, com isso, surgem alguns manifestos femininos que, após a independência do Brasil, apoiaram não só a emancipação política do país, mas a inclusão das mulheres nos direitos que lhes foram usurpados desde sempre. Percebe-se aqui que as brasileiras, no mínimo, leram as ideias difundidas na Europa do século XVIII que versavam “sobre a posição da mulher na sociedade e suas reivindicações de igualdade” (TELLES, 2009, p. 405). Assim, no Brasil, a escritora inglesa Mary Wollstonecraft teve suas ideias também difundidas por Nísia Floresta. Conforme Telles (2009, p. 405):

Um desses livros, o da escritora inglesa Mary Wollstonecraft (1759-1797), ‘*Vindications for the rights of woman*²⁴, de 1792, foi traduzido livremente, a partir da versão francesa por Nísia Floresta e publicado em 1832. Teve mais duas edições, uma em Porto Alegre em 1833 e uma terceira no Rio de

²⁴ Reivindicações pelos direitos da mulher.

Janeiro pela Casa do Livro Azul, que anunciava na imprensa a venda por 500 réis em 1839.

Desta forma revelaram-se as escritoras no Brasil. Mulheres como “Nísia Floresta Brasileira Augusta era o pseudônimo adotado por Dionísia de Farias Rocha, nascida num pequeno sítio de propriedade dos pais em Papari no Rio Grande do Norte, localidade que hoje recebeu seu nome” (TELLES, 2009, p. 405). Revelaram-se outras escritoras como Maria Firmina dos Reis (1825-1917), Maria Benedicta Camara Bormann (1853-1895) e Júlia Lopes de Almeida (1862-1934) que escreveram sobre várias temáticas que envolviam a escravidão, o feminismo da época e seus anseios.

Essas vozes femininas, segundo Zolin (2003, p. 165) “romperam o silêncio e publicaram textos de alto valor literário, denunciadores da opressão da mulher, embora a crítica não os tenha reconhecido na época”. Isso demonstra que eram desbravadoras em busca de seus sonhos e abrindo espaços para as outras que viriam também. Falci (2009, p. 253) acrescenta que “Outras mulheres, contrariando as expectativas sociais, tornaram-se poetisas”. Dentre essas se identificou Narcisa Amália dos Campos (1852-1924), Cora Coralina (1889-1985), Gilka Machado (1893-1980), Cecília Meireles (1901-1964), Violeta Branca (1915-2000), para citar algumas das poetisas brasileiras que também foram as pioneiras na arte da escrita no Brasil. Escrita esta feita por aquelas que lutaram para serem valorizadas em uma sociedade que as excluía.

E, com isso, nesta seção são mostrados os passos conquistados pelas mulheres em outro setor masculinizado que é a Academia Brasileira de Letras²⁵ - AABL. Destaca-se aqui principalmente o estudo feito por Michele Asmar Fanini (2018) que fala sobre a primeira mulher barrada pela ABL e a obra organizada por Maria Regina Barcelos Bettiol (2018) que fala da trajetória das mulheres na ABL. Sobre a presença das mulheres nos 120 anos da ABL, Fanini (2018, p. 96) destaca que:

Em 1915, uma alteração no Regimento Interno da ABL – que se estendeu até 1976 – tornou oficial uma interdição que, até então, era tácita: a possibilidade de candidatura era restrita aos brasileiros *do sexo masculino*. Isso posto, ainda que muitas ausências femininas encontrem explicação na complicação “androcêntrica” da agremiação e, é claro, nesse impedimento regimental, e ainda que outras tantas ausências sejam sintomáticas, no limite, da “interiorização da dominação”, nos termos de Bourdieu (2003), é preciso redobrado cuidado para não incorrerem no erro de absolutizá-las (grifo da autora).

²⁵ Fundada em 20 de julho de 1897 na cidade do Rio de Janeiro e no ano de 2017 comemorou 120 anos de fundação.

Fanini (2018) destaca um ponto muito importante no regimento da própria ABL que era o de somente homens serem considerados os “homens das letras” em consonância com o modelo que seguiam da Academia Francesa de Letras. Assim, por mais talentosa que fosse uma mulher, não poderia ser cogitada como uma “imortal das letras” e somar com os homens que compunham a ABL. E é desta forma que Fanini (2018) destaca o preconceito imensurável, da maioria dos homens da ABL, para com a indicação de uma das maiores escritoras do primeiro período da República: Júlia Lopes de Almeida (1862 – 1934) a uma cadeira da “Casa de Machado de Assis” (BETTIOL, 2018, p. 14). Fanini (2018, p. 97) em seus estudos descreve que a escritora que protagonizou

[...] o primeiro e mais emblemático vazio institucional da ABL produzido pela barreira de gênero foi Júlia Lopes de Almeida (1862 – 1934), proeminente prosadora carioca, cuja expressiva produção literária ainda contrasta com a exígua frequência com que seu nome se vê incluído no repertório temático dos estudiosos e críticos da literatura brasileira. Com a intenção de melhor compreendermos os bastidores desse não ingresso e, assim conferirmos visibilidade a um episódio que, a despeito de sua densidade simbólica, permanecia à sombra dos registros historiográficos, acessamos pela primeira vez, em 2007, o arquivo pessoal da escritora. Inúmeras pastas, cuidadosamente organizadas, desfrutavam de “teto todo delas”: um espaçoso cômodo no casarão de seu neto, Claudio Lopes de Almeida, localizado em Santa Teresa, histórico bairro do Rio de Janeiro. Logo nas primeiras buscas documentais, complementadas por consultas ao acervo da ABL (Biblioteca Lúcio de Mendonça e Arquivo Múcio Leão, especificamente), localizamos um artigo publicado no Estado de S. Paulo, em 3 de dezembro de 1896, no qual Lúcio de Mendonça inclui o nome de Júlia Lopes de Almeida na lista extraoficial de membros fundadores da Academia. Até onde nos é dado saber, a tímida ressonância da indicação entre os demais postulantes, amparada na alegação pretensamente impessoal de que a agremiação estaria sendo concebida à imagem e semelhança de sua congênere francesa, a Académie Française de Lettres, em cujo Regimento Interno a expressão *homme de lettres* adquiriria sentido literal, culminou em um desfecho sugestivo, que viria a assumir os contornos de uma gentileza compensatória: o ingresso do cônjuge da escritora, o jornalista Filinto de Almeida, que passou a ser considerado por alguns como o “acadêmico consorte”.

Os homens, que eram amigos do casal, optaram pelo marido de Júlia Lopes de Almeida firmando o preconceito com as mulheres escritoras que sofriam estes silenciamentos. E assim, com essa mancha em sua história inaugural, a ABL começa a galgar passos rumo ao que se prolongaria por 80 anos sem ter mulheres compondo as cadeiras dos imortais. Isto porque os ilustres senhores seguiram os passos da Academia de Letras Francesa que possuía

quarenta lugares seletos para os homens das letras que se tornariam inesquecíveis na história escrita.

Sobre esta questão Bettioli (2018, p. 13-14) diz que a ABL “[...] foi um espaço cultural predominantemente masculino, destinado aos ‘brasileiros machos’ e fechado à participação feminina, ainda que os escritores como Machado de Assis não cansassem de louvar os grandes talentos femininos das nossas Letras”. A autora reforça que os imortais consideravam a intelectualidade masculina superior à feminina e que a palavra “brasileiro”, marcadamente no masculino não era genérica, mas exclusiva para os homens, não cabendo aí um espaço para a escrita feminina.

Mas as mulheres não se deixaram intimidar e tiveram aquelas que se candidataram, persistiram por uma vaga entre os imortais e destas desbravadoras mulheres destemidas destaca-se o nome de Amélia Freitas Beviláqua que em 1930 teve seu nome negado e entrou para a história por sua bravura e destemor em frente a tanto preconceito. Ressalte-se que quando a ABL foi criada, a carreira de escritor começava a ganhar os “ares” de profissão. Então, seria muito difícil uma mulher adentrar em um órgão público sendo que o que lhe era permitido estava no privado, mais especificamente, no lar. Escrever, publicar e ser aceita em meio a tantos homens das letras era algo inaceitável para a sociedade da época.

Realmente o que lhes competia desempenhar, estritamente relacionado ao âmbito privado (maternidade e afazeres domésticos). O peso do gênero sobre o destino social das escritoras era tal que aquelas que conseguiam transpor a barreira do anonimato, seja abrindo mão do escudo dos pseudônimos, seja desvinculando-se do estigma do amadorismo, eram, não raro, vistas como excepcionais, dotadas de um talento incomum. Sob o cintilante véu de uma aparente neutralidade, os rótulos de amadora e excepcional atuavam complementarmente como trunfos semânticos de deslegitimação, concorrendo para a atualização das distorções subjacentes à dinâmica mesma do campo literário, ao pressuporem que em apenas uma minoria de escritoras reluzia a “chama do gênio”, ou, então, que a produção autoral consistia em uma atividade eminentemente masculina (SIMIONI, 2008, p. 22 apud FANINI, 2018, p. 98).

Era impressionante o quanto a desvalorização da autora e seus escritos era algo comum. Como assinala Maria de Lourdes Eleutério (2005, p. 71): “no sistema cultural em formação, o trabalho intelectual da mulher soa estranho ao mundo masculino das letras, podendo ser admitido apenas excepcionalmente. Há formas veladas de deslegitimação e mesmo dúvidas recorrentes sobre se elas eram as verdadeiras autoras do que produziam” (apud FANINI, 2018, p. 98). Uma das fragilidades dessa época em que as mulheres ficaram à margem do processo, lutando para conseguir fazer parte do grupo dos homens das letras no

Brasil e sendo discriminadas como “pouco afeitas às atividades intelectuais”. Isso tudo para inibir as mulheres de buscarem seu espaço no reconhecimento de seus escritos.

Após tantos “nãos” em 1977 os “ilustres homens dos fardões” acolhem, por seu talento, Rachel de Queiroz para ocupar a cadeira n. 5 e esta marca definitivamente a história da ABL como sendo a primeira mulher brasileira a fazer parte da “Casa de Machado de Assis”. Este feito é o que Bettiol (2018) argumenta a favor da Instituição dizendo que a mesma esteve “atenta às transformações sociais e culturais” e ainda acrescenta que a mesma “reconheceu a crescente importância da contribuição feminina às Letras”. Logo depois vão segui-la outras imortais, mas que ainda são poucas se comparadas aos anos que a “Casa de Machado de Assis” possui. Assim, Bettiol (2018, p. 14) elenca as mulheres imortais da ABL: Dinah Silveira de Queiroz ocupou a cadeira n. 7 (1981) e Zélia Gattai, a de n. 23 (2002). As atuais ocupantes são: Lygia Fagundes Telles, cadeira n. 16 (1987); Nélida Piñon, cadeira n. 30 (1990); Ana Maria Machado, cadeira n. 1 (2003); Cleonice Berardinelli, cadeira n. 8 (2010) e Rosiska Darcy de Oliveira, cadeira n. 10 (2013) (FANINI, 2018, p. 98).

Todas essas mulheres demonstraram o que Rachel de Queiroz declarou sob sua entrada na ABL quando disse que havia ingressado para a Instituição “não simplesmente pelo fato de ser mulher, mas por ser escritora e pela qualidade estética de sua obra” (BETTIOL, 2018, p. 14). E esta declaração proferida por uma escritora veio em desagravo ao movimento feminista que não concordou com a fala da autora. Mas, Bettiol (2018, p. 14) acrescenta que “o critério de que o mérito intelectual deve prevalecer sobre o de gênero foi determinante para afirmação da presença feminina na Academia Brasileira de Letras e na sociedade brasileira de maneira geral”. Isto porque comprova que a mulher é tão capaz quanto o homem de fazer escritos de excelência estética, linguística e tudo o mais que pode compor uma obra como ilustra Bettiol (2018, p. 14) quando diz que:

Ao lermos a biografia das nossas escritoras, tomamos conhecimento de que, quando eleitas, já tinham expressiva trajetória intelectual, prêmios nacionais e internacionais, toda uma vida dedicada à literatura. Algumas das nossas escritoras conheceram, inclusive, as agruras do exílio, mas permaneceram fiéis intelectualmente ao nosso país, celebrando a literatura e a cultura brasileiras no exterior. Portanto, são todas filhas legítimas do Brasil, do livro e da imaginação, todas merecedoras das cadeiras que ocupam e honram com tanta distinção, todas dignas da consagração acadêmica que tiveram.

Com a fala acima de Bettiol (2018) pode-se constatar a qualidade intelectual daquelas que conseguiram entrar para o grupo seletivo dos homens intelectuais da sociedade brasileira, mas que agora passaram a ter ao seu lado em convivência fraterna, mulheres de igual ou superior intelectualidade se comparada a muitos deles e, ainda acrescenta que:

O ano de 1996 foi decisivo para a consolidação da presença feminina na Casa de Machado de Assis. Neste ano, a acadêmica Nélide Piñon tornou-se a primeira mulher, em cem anos, a presidir a Academia Brasileira de Letras. Em 2011, foi a vez da acadêmica Ana Maria Machado presidir a instituição, demonstrando que, mesmo em minoria, as mulheres chegaram para ocupar os lugares de saber e poder como forma de aperfeiçoamento da democracia. Em seu fraterno convívio com seus pares masculinos, no compromisso diário firmado com a história da instituição e com seu papel dentro da nossa sociedade, essas escritoras testemunham, pelo seu trabalho com a palavra escrita, a sua independência crítica, porém, mais do que isso, a independência crítica da Literatura Brasileira tão discutida por Machado de Assis. A admissão dessas talentosas escritoras é a prova cabal da nossa maturidade literária, de que a tradição sobrevive pela inovação, a qual essas mulheres brilhantemente souberam trazer para a ABL (BETTIOL, 2018, p. 14-15).

O que o Movimento Feminista mais queria que ocorresse era a equidade entre pessoas e o que vem acontecendo dentro da ABL, já se pode notar, que são avanços rumo a este caminho. Apesar de terem sido poucas mulheres a fazerem parte desta Instituição e apenas duas presidentas em meio a tantos homens que já presidiram²⁶ a mesma Casa, ainda assim, pode-se destacar como vitória do Movimento Feminista que espalhou pelo mundo inteiro ideias que buscavam o respeito pela identidade, cultura, intelectualidade, espaço do outro. Mas como disse Nélide Cuiñas Piñon (1996) em seu discurso de posse:

Vivemos, nesta Casa, sob o regime da memória. Uma memória que não se deixa abater pelas tentações do esquecimento, não se curva ao comando de que é necessário apagar as lembranças inaugurais a pretexto de erigir discursos triunfalistas, impregnados de inovações transitórias. Não cede à lenta erosão dos dias. Recordar é, para nós, o atributo da sobrevivência moral, sobretudo em face de uma sociedade em ebulição, sob o risco de dispensar registros, emblemas, galardões civilizatórios. Por força desta irrepreensível vocação para memorizar o mundo, a trajetória da Academia Brasileira de Letras confunde-se com a História do Brasil. Onde encontra-se esta Casa, o Brasil está sempre presente.

Na fala de Piñon (1996) percebe-se que o desejo de não esquecer quem fez história é gritante. Fala em não apagar o que ocorreu na inauguração da ABL, isso nos remonta ao “vazio institucional” que Fanini (2018) argumentou a respeito da exclusão de Júlia Lopes de Almeida como imortal. E Piñon ainda acrescenta que o ato de recordar é sobreviver, ou seja, a recordação de quem desbravou e foi injustiçado é ato de resistência, pois a história do Brasil confunde-se com a história da própria ABL quando esta se mantinha fechada para as

²⁶ Já presidiram a ABL cinquenta presidentes do sexo masculino desde 1897 até 2020.

mulheres, excluindo muitas intelectuais simplesmente por serem mulheres. O outro discurso que merece destaque é o da Ana Maria Machado (2011) quando esta tomou posse da ABL e disse o seguinte:

Voltados para o futuro e para esses territórios urbanos de incipiente recuperação para a cidadania neste momento, tentaremos compartilhar com eles a alegria das descobertas da leitura e o tesouro da literatura e da língua que nos vieram como herança, dando especial atenção a projetos de formação de novos leitores e apoio a espaços onde se incentive o acesso à cultura e à literatura nacional. Da mesma forma, continuaremos a estimular que ela seja bem estudada nas universidades brasileiras e estrangeiras, convencidos de que nestes tempos em que o mundo olha o Brasil com mais atenção, a literatura por nós criada e nosso pensamento crítico podem ser marcas pelas quais merecemos ser conhecidos. Devemos mostrar que temos protótipos culturais a oferecer ao mundo, algo muito mais fundo e significativo do que os estereótipos rasteiros que tantas vezes têm caracterizado alguns apressados olhares distantes.

A fala em discurso de Ana Maria Machado remonta ao ensino nas Universidades, mas não é qualquer ensino, antes de tudo é a valorização de nossa cultura brasileira transportada para as obras literárias. Desta forma, vêm à tona muitas situações gritantes das minorias marginalizadas e dentre estas a propagação da literatura escrita por mulheres. A autora diz para fugirmos de estereótipos culturais que muitas vezes são perpetuados dentro e fora do Brasil em leituras feitas sob um único prisma. É necessário ver outros olhares que também sabem e podem transpor para o papel seus talentos na palavra escrita.

Foi Ana Maria Machado a incentivadora para que a ABL, em 2017, na comemoração dos seus 120 anos, fizesse um reparo a alguns autores que não foram escolhidos para serem imortais, por vários motivos e muitos desses por puro preconceito. Autores e autoras como: Júlia Lopes de Almeida, Lima Barreto, Clarice Lispector. A retratação da ABL pela marginalização a autores e autoras não permitindo que estes compusessem o cânone dos célebres imortais da Literatura nacional, ainda em vida, foi muito significativo. E no próximo tópico que segue a linha deste estudo será visto um pouco da literatura no Amazonas e o desbravamento na escrita das mulheres que, como em todo o mundo, foram silenciadas.

3.4 A Literatura de Autoria Feminina no Amazonas

As lutas, vitórias e derrotas das mulheres no Brasil reverberaram nos estados brasileiros. E, para este estudo, é destacado o estado do Amazonas onde está o *locus* desta pesquisa. É nesta região que outras mulheres também romperam com a sociedade vigente e foram escrever suas angústias, alegrias, aventuras, desejos, telurismos. Fizeram suas

denúncias por entre as linhas de seus escritos. As vozes ressoantes da Literatura no Amazonas alçaram voo rumo à liberdade.

Uma das histórias que mais ecoou dentro e fora do Brasil foi sobre as lendárias Amazonas, por esta memória relata-se a literatura presente neste estado que, segundo Tufic (1983, p. 15):

Em muitos aspectos, o estudo da literatura amazonense, como a de alguns outros Estados brasileiros, tem sua origem no próprio estudo da literatura brasileira em termos de reflexo ou paralelo, haja vista o exemplo de Frei Gaspar de Carvajal, o Pero Vaz de Caminha do Amazonas, situado, para efeito cronológico, no período colonial da literatura amazônica. Incluindo na sua ‘Relação’ os eventos ligados à expedição de Francisco Orellana, entre eles o da existência das Amazonas, mulheres guerreiras da foz do Nhamundá, de onde provém o nome do nosso Rio.

Assim, Tufic (1983) salienta que a literatura no Amazonas teve sua origem junto com a literatura brasileira que iniciou com Pero Vaz e a amazonense inicia com as crônicas do Frei Gaspar de Carvajal com “reflexos ou paralelos” desta nos escritos dos autores que se juntaram para fazer literatura. Além disso, ressalta sobre as mulheres guerreiras que foram avistadas em tamanha expedição famosa que, de imediato, mostra um pouco do poder mítico dessa região amazônica e que ao mesmo tempo gera uma amostragem do poder feminino sendo representado nos feitos de uma tribo de índias guerreiras, fortes, destemidas, livres que são atreladas ao Rio que viria a receber o nome das índias avistadas e nunca mais esquecidas²⁷.

No início da Literatura Amazonense tinha-se na região uma literatura oral vinda pelas lendas e tradições orais passadas de geração para geração, conforme anuncia o historiador Mário Ypiranga Monteiro (1976, p. 41) havia “a noção primeira da existência de uma literatura oral bastante discutível ainda e quiçá inexpressiva, mas notadamente pura”. Essa literatura inexpressiva, dita pelo autor, trouxe uma característica muito forte para o/a escritor/a do Amazonas que ora fez marcações acerca do inferno verde, ora salientou a busca do Eldorado em muitas obras publicadas.

Desta forma, no Amazonas, a literatura progride com a de Informação ou Viajante a partir da carta do Frei Gaspar de Carvajal (1541 - 1542) que foi o primeiro cronista, perpassando por Barbosa Rodrigues (1887) e Brandão Amorim (1928)²⁸ estes que fizeram

²⁷ “Outros pesquisadores da história, sem fugir, por sua vez, à questão das Amazonas tupiniquins, asseveram a possibilidade de uma literatura oral antes do descobrimento do Grande Rio, cuja lenda, a das mulheres guerreiras, fora posteriormente recolhida por Barbosa Rodrigues” (TUFIC, 1983, p. 16).

²⁸ Barbosa Rodrigues publicou a obra “Poranduba Amazonense” em 1887; Já Brandão Amorim publicou a obra *Lendas em Nheengatu e português* em 1928. Ambos, com suas obras, irão contribuir bastante para a divulgação

seus registros dos contos primitivos da população amazônica. Como disse Tufic (1983, p. 17): “[...] recolheram sob a denominação genérica de ‘contos ou apólogos’ da infância da população amazônica, cuidadosamente detectados nos rios Tapajós, Amazonas, Madeira, Solimões, e, principalmente, nos rios Negro e Branco”. Observa-se que os autores têm todo o cuidado de preservar o que acontecia na região amazônica margeada por seus rios ricos em mistérios e, desta forma, tem destaque também Nunes Pereira (1893 - 1985) que segundo Rodrigues (1980, p. 5) “foi um dos primeiros a se apaixonar pela cultura amazônica e a mostrá-la para todos”. E, esse “todos”, relatado por Rodrigues (1980) engloba também as fronteiras internacionais que sempre tiveram muito interesse no que a região das Amazonas produzia.

O que se pode observar é que as mulheres nada escreviam ou publicavam neste período porque nestas expedições somente os homens iam. Elas estavam em casa, no recinto doméstico cuidando dos atributos que lhes eram impostos, como já se enumerou no texto acima. Muitas delas nem escrever sabiam para iniciarem seus manifestos.

Desta forma, a literatura no Amazonas foi caminhando, mas com os passos masculinos. Como afirma Monteiro (1976, p. 53) “O classicismo literário ingressa na atmosfera cultural amazonense circunstancialmente e evolui paralelo à literatura oral, mas não se servindo desta de modo absoluto, como seria de esperar-se”. E assim, segundo o autor, nesta fase de colonização o classicismo foi perdurando com o espanhol dom Francisco Requeña e com Bento de Figueiredo Tenreiro Aranha (1769 - 1811).

Já em outras regiões do país ecoava o Barroco que conforme Tufic (1983, p. 21) viria “resultante da Contra-Reforma” e se sustentaria “na região das Minas ao longo do séc. XVIII”. Em consequência, surge a Literatura Documental (teatros, diários e roteiros de viagens) em que os escritos de conteúdo histórico-documental, dessa fase da literatura amazonense, demonstraram preocupação em revelar aspectos da geografia, o clima, usos e costumes dos nativos, concentrando-se principalmente nos rios Negro, Madeira e Solimões (TUFIC, 1983). E, assim vem à tona a literatura denominada do período colonial representada pelo militar português, Henrique João Wilkens que foi o autor do poema épico *A Muhuraida* (1785)²⁹ e que fora publicado em Lisboa no ano de 1819. Enquanto em outras áreas do Brasil lutava-se pela independência do país ou adesão da mesma assim que foi proclamada

das lendas e feitos das tribos indígenas existentes naquele período, além da linguagem e outras características detectadas e transcritas para suas obras que anos mais tarde uma delas, a de Brandão Amorim, serviria de inspiração e até roteiro para os escritos de *Cobra Norato* de Raul Bopp e *Macunaíma* de Mário de Andrade.

²⁹ Esta obra foi publicada pelo padre Cipriano Pereira Alho em Lisboa no ano de 1819 e este poema heroico conta a história da catequização dos gentios muhras e a dominação do branco.

(1822), na região denominada província do Grão-Pará, da qual o atual Amazonas na época fazia parte, surgia a Cabanagem (1835–1840)³⁰ e as mulheres tiveram um papel muito significativo na Cabanagem, pois eram elas que usavam de artifícios para levar comida e também informações para os rebelados. E, conforme relata Ferreira (2003, p. 1), sobre a presença das mulheres na Cabanagem, destaca que:

Rastreando a presença da mulher, identifica-se logo uma forma de participação feminina através do suporte dado aos seus pares – pai, marido, filho, irmão, amigo, revelando a trama tecida em família. Esta desempenhou importante papel em meio ao processo de luta da Cabanagem. Em tempos de guerra, o homem atua na linha de frente, na batalha; a mulher na retaguarda, desenvolvendo ações imprescindíveis para o sucesso dos empedernidos combates. Nesse sentido, enquanto o homem estava no combate direto com as tropas legais, a mulher tinha seus pares envolvidos visceralmente no conflito, afastados de casa, lutando nas matas e rios, assumia os papéis de mantenedora e provedora da família, além de papéis como o de espia.

Ferreira (2003) faz uma varredura na história da Cabanagem e detecta que a mulher deu suporte para que os homens fossem lutar na guerra, além de cuidarem da retaguarda, que é outra forma de lutar, tão importante quanto o abrir caminhos, elas davam sustento para quem estava à frente. Assim sendo, a mulher nesta revolução, mas também nas várias que se espalharam pelo Brasil, apoiou, lutou e assumiu um posicionamento firme de sustentar a família em todos os âmbitos enquanto a guerra perdurasse. E essas mulheres eram mestiças, índias, quilombolas, ribeirinhas, fazendeiras que se uniam por um ideal de liberdade e reconhecimento enquanto cidadãs brasileiras. Isto porque segundo Ferreira (2003, p. 6):

As mulheres não eram consideradas cidadãs, elas dependiam da égide masculina, pois, na ausência do pai e/ou marido, o filho assumia a responsabilidade e o papel de mantenedor da família. Nessa imagem projetada para a sociedade, as mulheres seriam o elo frágil da cadeia produtiva, estando a sua exclusão ligada ao sexo. Deslocando-se da frente de batalha ou da retaguarda, o conflito desenrola-se em outras instâncias, e as mulheres também estavam presentes lutando agora em outro campo: o jurídico e institucional. Talvez escudada nessa imagem idealizada e normatizada de ser a mulher um ser frágil e dependente da égide masculina, foi que D. Bárbara Prestes, viúva do 1º Tenente da Armada Alexandre Rodrigues, ingressou a bordo da Fragata Campista, fundeada na Baía do Guajará, em frente à cidade, com a importante missão de libertar o líder cabano Francisco Pedro Vinagre preso em ferros nos porões da dita fragata.

Apesar de a sociedade insistir nesta fragilidade feminina, Ferreira (2003) apresenta as

³⁰ Foi uma revolta popular que recebeu esse nome porque os membros moravam em cabanas ao longo dos rios. O grande objetivo desta rebelião era a independência da região norte por vários motivos, inclusive por conta do descaso do governo regencial com esta região.

facetas das mulheres na guerra que se instalou na província do Grão-Pará, uma delas diz respeito a D. Bárbara Prestes que libertou, dos porões da fragata do inimigo dos cabanos, o seu líder que lá estava preso a ferros. A viúva usou de sua habilidade e inteligência para aproveitar da “fraqueza” que os homens julgavam que ela e outras mulheres tinham. Ela ludibriou a todos, libertou o líder cabano que já tinha engendrado fuga várias vezes com os homens de seu bando, mas em nenhuma obteve sucesso. Porém, a que uma mulher liderou e agiu à frente, conseguiu o sucesso porque os líderes do governo não viram nela ameaça alguma simplesmente por ser uma viúva e frágil mulher.

Depois de fazer esta abordagem acerca da Cabanagem e a presença das mulheres de forma significativa, volta-se a falar da literatura amazonense e seus passos masculinos, pois o homem é tido como o criador e as mulheres, até então, musas ou criaturas deste processo. Surge a fase Romântica no Amazonas que é marcada pelas obras *Simá* (1857) de Lourenço da Silva Araújo e Amazonas, publicada em Recife – PE; e *Os Selvagens* (1875) de Francisco Gomes de Amorim publicado em Lisboa. Percebe-se que, em relação à LAF, ainda não haviam revelado-se as autoras do Amazonas, mesmo porque as mulheres viviam à margem do processo de leitura e escrita.

E, ainda, existiam aquelas que estavam fixadas nas áreas ribeirinhas ou dentro dos seringais, como em muitas obras foram citadas as situações que as mulheres eram subordinadas a seus “donos”, vítimas da exploração sexual e tidas como moedas de troca pela escassez das mesmas nos centros de seringais como foi relatado, por exemplo, nos romances *Inferno Verde* (1908), do pernambucano Alberto Rangel que utiliza de metáfora entre a hevea brasiliensis no conto *Maibi* e leva o leitor a refletir profundamente ao descrever a crueldade que um seringueiro faz com a possível matriarca dos Muhraa cortando-a igual as marcas deixadas nas seringueiras; isto leva a pensar nas guerras entre os nativos e os seringueiros, no extrativismo desenfreado dos seringais que davam até sua última gota de látex, assim como a personagem principal do conto *Maibi*, dá sua derradeira gota de sangue e morre.

Desta forma, tanto na obra *Beiradão* (1958), de Álvaro Maia quanto na obra *A Selva* (1930), de Ferreira de Castro temos marcações muito fortes para a figura feminina em que são apresentadas como objeto de troca, membros de uma sociedade que tinha suas leis próprias em que a mulher não era ouvida, mas utilizada para os caprichos masculinos.

Com isso, o Amazonas, segundo Peregrino Júnior (1969) entra nessa composição Amazônica de autores que fizeram surgir quatro surtos literários. E, assim,

[...] o primeiro, marcado pela influência do naturalismo, deu-nos as obras de

Inglês de Souza e Veríssimo; o segundo, pela influência forte de Euclides da Cunha; o terceiro, de sentido ‘ufanista’ Raimundo Morais, Alfredo Ladislau, Jorge Henrique Hurly; o quarto, enfim, de orientação modernista. [...] Por fim, a fase, chamemo-la ‘modernista’: mais orgânica, mais direta e objetiva – o social, o humano, o documento, em vez da paisagem – nem tanto ao mar, nem tanto à terra. Isenta, honesta, realista (Abguar, Dalcídio, Cruls, Bopp, Peregrino). Ao lado desses, muitas figuras secundárias ou acessórias, de filiação difícil, que nem por isso deixam de ter sua parcela de interesse. Como se sabe, no regionalismo, muita coisa de escassa importância literária, tem grande importância sociológica, isto é, vale pela documentação e pela informação.

Peregrino Júnior (1969) faz um apanhado geral e encaixa a literatura amazonense dentro dos escritos amazônicos deixando à margem muitos nomes da literatura do Amazonas, mas justifica como sendo “escassa produção literária” e quando se vão analisar os documentos publicados por outros autores pode-se perceber que surgiram mulheres escritoras, mas que não foram citadas na análise de Peregrino Júnior (1969) como: Violeta Branca e Astrid Cabral, que já tinham publicações antes de 1969, quando a obra de Peregrino Júnior foi publicada. Mas são elencadas, por exemplo, na abordagem de Tufic (1983); Telles e Krüger (2004; 2010) e acrescentadas outras autoras que publicaram seus escritos depois das desbravadoras da autoria feminina no Amazonas.

E assim, são citadas de acordo com a ordem em que aparecem na literatura do Amazonas com suas obras de estreia: Violeta Branca Menescal de Vasconcelos – *Rythmos de inquieta alegria* (1935); Astrid Cabral Félix de Souza - *Alameda* (1963); Albertina Albuquerque – *Marari* – a Princezinha dos Manaus (1972); Maria José Hosannah – *Cantaria Verde* (1978); Rita Alencar e Silva – *Meu grão de poesia* (1981); Cacilda Barboza – *Alma Barranca* (1982); Etiane Ruas – *Não mais como antes* (1983); Elizabeth Azize – *E Deus Chorou sobre o Rio* (1984); Regina Lúcia Azevedo de Melo - *Pariência* (1984); Ana Célia Ossame – *Imaginei assim* (1986); Socorro Santiago – *Uma Poética das Águas* (1986); Darlene Fernandes – *Formas e Fragmentos* (1987); Aurolina Araújo de Castro - *Janela* (1990); Rosaline Pinheiro de Lima – *Pedaços de Mim* (1992); Maria Luiza Damasceno de Araújo – *O Eterno vigia dos meus* (1992); Cândida Maria da Silva Alves – *Todo corpo* (2000); Elizeth Serrão Rodrigues “Dedé Rodrigues” – *Orfeu no labirinto* (2002) e muitas outras mais que desventuram-se na LAF no Amazonas.

Estas mulheres, no Amazonas, tiveram sua origem na escrita desbravada por uma jovem de 19 anos que ousou contra os padrões de sua época (1935) e, com seus poemas, abriu caminhos até então nunca imaginados para sociedade manauara. Esta é Violeta Branca que surpreendeu a todos os homens das letras com sua poesia. Por conta de tal feito e assombroso

sucesso é que a Academia Amazonense de Letras - AAL a chamou para ocupar uma de suas 40 cadeiras e a tornou a primeira mulher a fazer parte deste recinto masculino, sinônimo da intelectualidade dos homens. Assim, no dia 14 de abril de 1937 a jovem Violeta Branca ocupou a cadeira número 28, na Academia Amazonense de Letras³¹, que fora ocupada anteriormente pelos renomados poetas Raimundo Monteiro, Hugo Bellar e Américo Antony, cujo patrono fora o poeta Annibal Theóphilo. E, mais tarde, torna-se também membro do Clube da Madrugada³², outro recanto masculino no Amazonas.

Para reforçar o quão importante é a presença da mulher nas obras escritas no estado do Amazonas, para este estudo foram destacadas as palavras de Elson Farias³³ (2017, online) quando fala da entrada da poeta pioneira da autoria feminina no Amazonas: Violeta Branca (1935) para a Academia Amazonense de Letras:

Em 1935, aos 19 anos, Violeta Branca lançava “*Ritmos de inquieta alegria*”, a primeira obra inteiramente concebida e realizada no Amazonas, seguindo as correntes estéticas do modernismo, o verso livre e a liberdade emocional. Que fez a Academia? Trouxe essa mulher notável para os seus quadros, quando contava apenas 22 anos de idade, sem preconceitos e no auge do espírito machista dominante na sociedade da época. Segundo se tem notícia, Violeta Branca foi a primeira mulher a ingressar numa Academia, em todos os tempos e em todo o planeta, mercê dos méritos de sua bela poesia e da visão intelectual dos membros do Silogeu.

De uma forma tão peculiar e marcante, Violeta Branca colaborou com a Literatura no Amazonas e, conseqüentemente no Brasil, trazendo para muitas discussões sua presença em meio aos homens da Academia de Letras e seu posicionamento latente em meio às velhas conjunturas de sua época, tendo em vista que representava a AAL junto à Federação das Academias de Letras do Brasil no Rio de Janeiro, cidade em que passou a residir após seu casamento. Uma vanguardista repleta de desejos e sensualidade pujantes, assim como o amor pela região onde nasceu. E, para dá continuidade a esta pesquisa não se pode deixar de falar sobre a literatura feminina presente dentro da Academia em Humaitá-AM. Desta forma, o próximo tópico versará sobre esta questão.

³¹ A Academia Amazonense de Letras (AAL) foi fundada em 1º de janeiro de 1918 na cidade de Manaus, capital do Amazonas. E é inscrita na Federação das Academias de Letras do Brasil.

³² Movimento renovador da Literatura Amazonense criado em 1954 cujos objetivos eram consolidar a proposta estética do Modernismo no Amazonas e modificar o cenário da literatura amazonense.

³³ Poeta e ensaísta oriundo de Itacoatiara – AM (1936), membro do Clube da Madrugada, ex-presidente da União Brasileira dos Escritores do Amazonas (UBE), membro da Academia Amazonense de Letras e do Clube de Poesia e Crítica de Brasília.

3.5 A Literatura de Autoria Feminina em Humaitá

Na cidade de Humaitá não há Academia de Letras e nenhum dos escritores humaitaenses, que têm livros publicados, são membros da Academia Amazonense de Letras. Infelizmente, até o momento atual, só há uma obra intitulada *A mulher e o poder na ficção de Milton Hatoum* (2015) que foi escrita e publicada por uma mulher, a professora do IEAA-UFAM, Joanna da Silva. Porém, a sua divulgação e reconhecimento, ficou restrito apenas ao Curso de Letras e alguns estudos que citam parte de sua obra.

Desta forma, a LAF no município de Humaitá, está pautada com mais forças dentro do IEAA-UFAM e suas atividades que envolveram a temática em questão. É no recinto das universidades que pensamentos vão sendo despertados, alimentados e expostos para discussões. Grandes pensadores e pensadoras da história iniciaram seus embates nos pátios, restaurantes, salas de aulas, corredores, auditórios... de universidades. Desta forma, dentro do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente *campus* da Universidade Federal do Amazonas presente no município de Humaitá também tem sua história para relatar que será visto em três partes: Biblioteca Setorial do IEAA, o Projeto Leia Mulheres e o Grupo de Estudos em feminismo na Literatura, projetos nascidos por mãos de professoras, egressas e acadêmicas do IEAA-UFAM.

3.5.1 Biblioteca Setorial do IEAA-UFAM

Neste estudo a questão da Biblioteca é bem instigante para saber a quantidade de acervo disponível à comunidade acadêmica do Curso de Letras no que concerne à LAF. Saber a frequência de entradas e saídas dessas obras e o público que mais as lê. E, para entender um pouco da estrutura da Biblioteca Setorial Marly Barros Costa, irá ser exposto alguns pontos sobre este espaço.

A Biblioteca do IEAA vem funcionando desde outubro de 2006 e atende ao *campus* todo e mais a comunidade externa que manuseia seus materiais nas consultas locais. Assim, a Biblioteca Setorial “atende os acadêmicos dos cursos de graduação, pós-graduação (*lato e stricto sensu*) e àqueles oferecidos à distância, além dos alunos do PARFOR e da comunidade externa” (PPCL, 2019, p. 166). Desta forma presta relevante serviço para todo corpo docente, técnico, estudantil do Instituto e seus visitantes. O PPCL (2019, p. 166) destaca que a Biblioteca:

Usa as Bases de dados da UFAM que são ABNT; DotLib Atheneu/Springer; Evolution (renovada recente pela UFAM), e VLEX (jurídica), além do

acesso ao Portal de periódicos CAPES dentro da Intuição e acesso remoto fora da Instituição, que exige o cadastro prévio no Portal CAPES. Não há, ainda acervo multimídia. Quanto ao acervo físico, os que possuem tombamento estão informatizados. Os acervos virtuais podem ser acessados pelo site biblioteca.ufam.edu.br, do Sistema de Bibliotecas da UFAM pelo Portal de Periódicos CAPES e outras bases de dados que a Instituição tem assinatura. Há o catálogo ON LINE do Sistema PERGAMUM, no qual os usuários podem consultar as obras existente no acervo da biblioteca. A Biblioteca do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente conta com um acervo de 1.182 títulos, com 8.071 exemplares. Dentre eles, estão 330 títulos, com 1.242 exemplares que são livros específicos do Curso de Letras do IEAA.

Assim pode-se perceber que a Biblioteca do IEAA tem seus acervos virtuais para consultas e o Curso de Letras tem 330 títulos disponíveis para estudos de seu corpo docente e discente. Mesmo assim, pelo número de disciplinas que o Curso tem e por ser uma dupla licenciatura este acervo acaba sendo deficiente para atender a demanda e o grau de importância das obras que não estão no acervo e que os professores e professoras buscam trabalhar com seu corpo discente. Por isso, muitas vezes, surge a necessidade de material em PDF, parte ou toda obra xerocopiada e isso gera um desgaste para o corpo docente e discente, além de mais despesas que seriam evitadas se houvessem mais variedades de títulos e exemplares suficientes para todos/as.

Essa questão toca tanto no docente quanto no discente e por isso mesmo, no novo PPCL 2019/2 os/as professores/as fizeram uma lista dos “livros desejáveis para compor a biblioteca de modo que as disciplinas do curso sejam operacionalizadas com qualidade para os discentes do curso” (p. 222). E assim, foram sugeridos 227 novos títulos para as disciplinas de: Literatura Inglesa, Literatura Norte-Americana, Literatura Regional, Língua Inglesa, Linguística, Prática de Leitura. Para entender melhor observe o quadro abaixo:

Quadro 8: Obras solicitadas para o acervo do Curso de Letras

Disciplinas	Total de obras solicitadas	Obras escritas por mulheres - LAF
Literatua Inglesa	71	12
Literatura Norte-Americana	92	17
Literatura Regional	44	06
Língua Inglesa, Linguística, Prática de Leitura	20	12
TOTAL	227	47

Fonte: A Autora (2021).

Nota: PPCL 2019/2 (p. 222-238).

É importante ressaltar que são títulos de obras de autores e autoras que vão enriquecer o Curso de Letras. Destaque-se, na coluna referente à LAF assim como a coluna em que estão todas as obras solicitadas, que o número não corresponde dizer que são, por exemplo, na Literatura Inglesa, doze autoras diferentes com suas obras de expressão, mas sim dez títulos de autoras que muitas vezes se repetem com obras de relevância para o Curso. Assim, dos 47 títulos escritos por mulheres e solicitados pelo Colegiado de Letras do IEAA-UFAM tem-se 36 escritoras. Mesmo assim, continua a hegemonia masculina em número de títulos e autores, nesta solicitação tem-se 180 títulos escritos por homens.

Por conta da pandemia da COVID-19, que afetou o mundo, muitos planos foram suspensos e neste estudo não foi possível adentrar fisicamente para manuseio das obras de LAF presentes na Biblioteca Setorial de Humaitá, verificar as que estavam realmente sendo mais lidas pelos estudantes, visitantes e docentes. O que fica para registro neste estudo é que dentro da área de Letras, nas estantes designadas para os estudantes, curiosos e docentes não se tem um número significativo de mulheres escritoras. Muitos nomes como Violeta Branca, Astrid Cabral, Conceição Evaristo, Adélia Prado, Nélida Piñon e outros têm apenas um exemplar disponível para leitura local. Outras obras como da Nísia Floresta, Maria Firmina dos Reis, Júlia Lopes de Almeida, Zélia Gattai nem por lá se fazem presentes. E não há uma prateleira exclusivamente para a LAF.

A ausência de LAF dentro da Biblioteca do IEAA-UFAM é uma realidade. O que se tem presente, muitas vezes ainda deficiente, é a literatura canônica em que a hegemonia masculina é gritante. E há a presença das consagradas autoras como Clarice Lispector, Cecília Meireles, Jane Austen, Rachel de Queiroz, Ruth Rocha, Ana Maria Machado em alguns de seus exemplares mais famosos. Por essa razão faz-se importante que neste estudo seja mostrado o que está sendo feito de dentro do IEAA para comunidade humaitaense. Desta forma duas ações vêm ganhando forças e podem ficar ainda muito maiores na região sul do Amazonas. No tópico seguinte será visto sobre o Projeto Leia Mulheres.

3.5.2 Projeto Leia Mulheres

Quando se começa a pensar em mulheres lendo mulheres é porque algo novo está acontecendo na sociedade que outrora não tinha ocorrido e agora se movimenta. Desta forma passa-se a um querer inovador em que as atitudes reverberam e outras pessoas proliferam o que fora pensado como atitude menor ou sem grandes pretensões. Isso foi o que ocorreu segundo Bertolani e Dalvi (2017, p. 265) com o clube de leitura “Leia Mulheres” que “tem

como intuito geral fomentar a leitura literária de obras escritas por mulheres”. Algo que era impensável há alguns anos atrás por conta de toda história que marginalizou muitas escritoras no Brasil e no mundo.

Esse projeto, conforme relata Bertolani e Dalvi (2017, p. 265) “surgiu em 2014, ocasião em que a escritora britânica Joanna Walsh propôs o projeto #readwomen2014 (#leiamulheres2014) que consistia em promover a leitura de mais escritoras” e, com isso, inicia-se uma ampla divulgação de livros de autoras de qualquer nação. Esta iniciativa chama atenção porque para muitas editoras a mulher como escritora não vende suas obras como os escritores. E como neste meio editorial tem o fator lucro seria uma estratégia para que a aceitabilidade e divulgação de autoras ocorresse de forma mais fluída.

Assim foi que em março de 2015, o Projeto Leia Mulheres surgiu no Brasil conforme Almeida e Lopes (2020, online), “mais precisamente em São Paulo, encabeçado por três mulheres: Juliana Gomes, Juliana Leuenroth e Michelle Henriques” e conforme o relato de Michelle Henriques (2020 apud ALMEIDA; LOPES, 2020, online): “conseguimos mudar o mercado editorial”. Um projeto que tinha por objetivo difundir livros de diferentes nacionalidades e assuntos, desde HQs a clássicos, passando por suspenses e poemas. Além disso, o trio fundador do Leia Mulheres busca tornar a leitura acessível, com exemplares que sejam disponíveis a todos – já que o grupo é gratuito e aberto a quem quiser participar (ALMEIDA; LOPES, 2020, online).

Neste ano o Leia Mulheres nacional completou seis anos “desde o primeiro encontro do projeto que abriu muitos olhos e corações para a leitura de autoras de diferentes gêneros e para aprendizados sobre a vida e a própria literatura” (ALMEIDA; LOPES, 2020, online) muitas outras mulheres foram identificando-se e aderindo a este projeto que se agigantou. Assim, conforme Almeida e Lopes (2020, online):

Elas contam que, no início, era algo pequeno, voltado apenas para amigos. Mas saiu de São Paulo rumo a Curitiba quando a tradutora Emanuela Siqueira, amiga das idealizadoras, levou o clube para a capital paranaense. Depois disso, muitas pessoas de diversas regiões do país começaram a se interessar pelo projeto, que viajou por todo o Brasil. Em 2019, após a adesão do Acre, o Leia Mulheres estava oficialmente em todos os estados e em 130 cidades brasileiras. O projeto ganhou força também no exterior com o contato de brasileiras que vivem em Portugal e na Suíça, por exemplo. Lá, o clube é coordenado por meio de uma parceria entre as criadoras no Brasil e as moderadoras internacionais. As parcerias são feitas com editoras, livrarias e instituições. Não existem intermediários sendo que o contato é feito diretamente via e-mail com a coordenação geral formada por Juliana Gomes, Juliana Leuenroth, Michelle Henriques.

E assim, o Leia Mulheres vem divulgando as autoras do passado, do presente e ajudando a todas aquelas que desejam escrever. E suas ações são divulgadas pelos meios eletrônicos como: twitter, facebook, instagram, telegram, whatsapp, sites, blogs. Desta forma os estados e países que divulgam mulheres escritoras pelo Projeto Leia Mulheres interagem e tornam-se multiplicadores.

A mediadora de Guarulhos, Lilian Bonfim (2020 apud ALMEIDA; LOPES, 2020, online) diz que: “com uma literatura abrangente, muitas autoras buscam dar voz à figura feminina. Há sempre uma identificação pelo fato de entender o que é ser mulher e que precisamos compreender umas as outras” e desta forma, conforme Lilian Bonfim (2020 apud ALMEIDA; LOPES, 2020, online): “Há casos, inclusive, em que a ficção de autoras se relaciona com a realidade, abordando injustiças sociais e levando ao conhecimento das diferenças. Isso faz com que o contato com a leitura seja transformador e proporcione uma expansão de olhares perante o mundo”. O que Almeida e Lopes (2020) narram, a partir da experiência de Lilian Bonfim, pode ser catalogado em muitos dos grupos do Leia Mulheres quando elas fazem seus depoimentos no site oficial do grupo em que se sentem bem ao ir para a roda de leituras e ouvirem outras mulheres também compartilharem, pela leitura ou outro gesto, programado pelo seu grupo, as suas vivências. Como elas dizem em seus depoimentos o Leia Mulheres vai além do que está escrito. Em relação ao formato do clube de leitura é interessante dizer que:

[...] nos parece necessário e viável, haja vista que, a experiência de participação e leitura se distinguem das vivências tidas durante o período de escolarização formal, no qual por uma série de fatores - entre eles o tempo hábil das aulas, por exemplo - impedem quase sempre a leitura de uma obra literária na íntegra ou a apresentação de livros que diferem do cânone literário (homens, brancos, classe média) e nos livros didáticos. Os clubes de leitura ainda são uma alternativa para uma melhor apropriação da leitura pois, em geral, são constituídos por um número limitado de participantes e vão além da leitura literária realizada em espaços formalmente constituídos, tais como as escolas e universidades. A diferença começa pela disposição física, em formato circular, de modo que não haja figura em destaque e todos consigam olhar uns aos outros. Cabe ainda mencionar que, o clube de leitura pressupõe apenas a leitura prévia do livro, sendo a participação completamente voluntária e livre de obrigações que não aquelas encontradas na escola, tais como as avaliações (BERTOLANI; DALVI, 2017, p. 269).

É instigante quando Bertolani e Dalvi (2017) expõem a importância de um Clube de Leituras como o Leia Mulheres quando os horários em sala de aula são tão limitados para um debate de uma obra com suas temáticas, histórias e o tanto que pode enriquecer a vivência de

seus estudantes, professores e sociedade quando esta para e reflete atitudes, muitas vezes corriqueiras, mas que quando analisadas com diálogos têm uma nova ótica. Um outro ponto que as autoras apontam é a da não obrigação da leitura, o participante lê porque gosta do tema e quer saber mais. Com isso a aptidão pela leitura se amplia. Zygmunt Bauman (2003) vem acrescentar que o

[...] principal desafio a ser enfrentado é a fragmentação da sociedade moderna, na qual a vida é percebida como uma série de acontecimentos autônomos. Para ele, isso leva a um “curto-termismo”, em que as informações se perdem mesmo antes de serem totalmente absorvidas. O livro teria o papel de proporcionar uma possibilidade de tornar um pensamento consistente e de longo prazo. Contudo, segundo o autor, a nossa sociedade cada vez mais tem renunciado a isso, e os livros mudam também, independente de seu suporte. Para ele, os livros têm se deslocado do “universo da iluminação para o universo do entretenimento”, tornando-se mercadorias, dependentes de seu poder de atração sobre novos consumidores, e a estratégia tem sido transformá-los em “acontecimentos”. Daí a expressiva presença do público em feiras e o culto pela lista dos mais vendidos, sem que isso altere o número de leitores. O importante é ter, segundo ele, o livro da moda em sua mesa da sala. Pensar a forma pela qual as sociedades têm se transformado deve vir antes da própria inquietação diante do mercado editorial e dos novos suportes do livro, conclui Bauman. A reflexão do sociólogo vai ao encontro de sua teoria principal sobre o modo consumista contemporâneo – a busca de satisfação instantânea – também em outras áreas, o que não deixaria de fora a instância do livro e da literatura (apud LEAL, 2008, p. 11-12).

O que Leal (2008) faz, através da fala de Bauman (2003), é levar o leitor a questionar-se se realmente é um leitor ou um colecionador de obras da “moda”. Isto porque muitos estão adquirindo livros por entretenimentos, por status ou apenas porque foram levados a consumirem algo que viram em forma de “um show de propaganda”. E estas razões vêm na contramão do que o Leia Mulheres tem por objetivo. Este projeto vai contra o consumismo exacerbado, busca estimular o consumo e a produção de livros de autoria feminina para ajudar outras pessoas a se identificarem com o que as autoras escrevem seja qual for a temática abordada. Por isso, em 2019, foi lançado um livro contendo contos de mediadoras do clube, além de autoras convidadas. Seis textos são resultado de concursos promovidos pelo Sweek, plataforma de compartilhamento de conteúdo literário. Os textos caminham entre vários gêneros e representam uma oportunidade de conhecer diferentes produções e visões de mundo (ALMEIDA; LOPES, 2020, online).

Conforme o relato de Margareth Atwood (2004): “a mulher que escreve é sempre vista com suspeita, e provavelmente ‘criticada’ por ser feminista: isto é, se você inclui em seus

livros personagens femininas que não sejam felizes nem (*sic*) homens que não sejam bons” (apud LEAL, 2008, p. 2). Leal (2008) destaca que é notório que Atwood (2004) usou da ironia para falar do que muitos leitores esperam que as mulheres escrevam ou o que devem exaltar nos gêneros. Mas Michelle Henriques (2020) descreve a trajetória do Leia Mulheres até hoje com a palavra “mudança”. Entende que o mercado editorial mudou e os leitores também. Percebe que editoras e livrarias dedicam mais espaço às mulheres e muitas iniciativas são criadas compreendendo isso. “Eu gosto de acreditar que a literatura também mudou”, completa (apud ALMEIDA; LOPES, 2020, online).

E é desta forma dinâmica e inovadora que o Leia Mulheres chegou a Humaitá, no Amazonas, em 2018. Conforme o site oficial do Leia Mulheres³⁴, através da professora efetiva do colegiado de Letras do IEAA-UFAM, Joanna Silva, que contactou o Leia Mulheres nacional e passou a ser a mediadora. Também convidou mais outras duas docentes efetivas do Colegiado de Letras e do de Pedagogia do IEAA-UFAM e mais duas egressas do Curso de Letras do IEAA, consolidando-se assim este Projeto dentro da UFAM em Humaitá.

Este relato é de uma docente efetiva do Curso de Pedagogia do IEAA-UFAM que trabalha com as disciplinas de Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização, Artes, Metodologia da Leitura e Literatura Infantil. E que assumiu o Leia Mulheres juntamente com a sua mediadora inicial. Desta forma, fala sobre a fundação deste projeto na UFAM de Humaitá:

Nasce em Humaitá em 2018 através da professora Joanna Silva que tem contato com esse projeto na UNB onde ela iniciou o doutorado e então começou a convidar pessoas para fazerem parte desse projeto que consiste em ler obras de autoria feminina. Ele veio de uma provocação que o mercado editorial já tem um cânone masculino. Então quando se perguntava para as pessoas quantas mulheres você já leu? A gente contava nos dedos e aí percebia de quanto masculinizada é a literatura. Então esse projeto nasce com esse intuito, esse objetivo de ler mulheres.

A professora relatora deste projeto em Humaitá demonstra que quando as pessoas eram questionadas sobre suas leituras de mulheres, percebia-se que poucas conheciam ou tinham lido uma obra escrita por mulher. E, como membro atuante deste Projeto, enfatizou a questão da masculinização da literatura publicada e divulgada, reforçando assim a importância do Leia Mulheres para que mais mulheres e homens sejam sensíveis a esta problemática que é a valorização da mulher escritora.

³⁴ <https://leiamulheres.com.br>

Os encontros presenciais em Humaitá são feitos mensalmente nos mais diversos ambientes, conforme o grupo acha melhor para a discussão da obra escolhida naquele mês. Em 2018 e 2019 eles foram mais frequentes, mas em 2020 e 2021, por conta da pandemia, infelizmente houve uma queda na frequência dos encontros presenciais. Houveram alguns feitos virtualmente, mas como a maioria do grupo não aderiu a esta forma de reunião, discussão das obras, então ainda não houve um retorno das atividades do grupo no ano de 2021.

No momento o grupo encontra-se em interação pelo facebook, com cento e cinquenta inscritos onde a mediadora motiva as pessoas que por lá interagem. E há também o whatsapp com trinta (30) participantes, sendo quatro homens e vinte e seis mulheres, inclusive a pesquisadora deste estudo também faz parte do Leia Mulheres em Humaitá. Os membros começam a fazer parte do Projeto através de convites informais para homens ou mulheres que queiram participar do grupo.

Conforme relato da professora informante e sua experiência nesses anos caminhando desde a criação do Leia Mulheres, em Humaitá, a frequência dos membros nos encontros presenciais mensais era ínfima. Ainda falta aquele engajamento comprometido como é visto Brasil a fora, mas o projeto continua e a mediadora sempre se faz presente para movimentar o grupo. Em relação às obras lidas pelo grupo, até o presente momento, foram debatidas as seguintes:

Úrsula – Maria Firmina dos Reis; *Hibisco Roxo* – Chimamanda Ngozi Adichie; *Ritmos de inquieta alegria* – Violeta Branca; *Antologia de contos* – Maria Lucia de Medeiros; *O Amante* – Marguerite Duras; *Outros jeitos de usar a boca* – Rupi Kaur; *Um útero é do tamanho de um punho* – Angélica Freitas; *Holocausto Brasileiro* – Daniela Arbex; *Eu quero ser eu* – Clara Averbuk; *A fada que tinha idéias* – Fernanda Lopes de Almeida; *Bisa Bia, Bisa Bel* – Ana Maria Machado; *Procurando firme* – Ruth Rocha; *Sejamos todos feministas* – Chimamanda Ngozi Adichie; *A Vegetariana* – Han Kang Persepolis.

O Leia Mulheres em Humaitá, até o ano de 2020, leu quatorze obras. E a professora relatora deste Projeto assumiu o Grupo por um determinado momento devido às atividades intensas que a professora Joanna vem fazendo para a escrita de sua tese de doutorado na UNB. Foi neste período que o Grupo fez leituras da literatura infantojuvenil, pois a professora informante estava ministrando a disciplina de Literatura Infantil para o Curso de Pedagogia do IEAA-UFAM e conciliou as obras das autoras com o Projeto. É importante destacar que o Leia Mulheres veio trabalhando algumas temáticas referentes à poesia de

mulheres da Amazônia, mulheres negras e a literatura infantojuvenil. Mas vem pensando em outras temáticas importantes como as mulheres da América latina, mulheres africanas, literatura asiática, ou seja, trabalhar com a literatura de continentes. Mesmo tendo este Projeto do Leia Mulheres, a professora relatora, argumenta que

Eu acredito que tenham muitas coisas sendo feitas, muitas pessoas escrevendo. No entanto isso não tem sido divulgado, não tem ganhado notoriedade. Na Universidade eu sei de pessoas que escrevem, sei de alunos que escrevem, escrevem coisas interessantes, meninas inclusive, mas que não têm o espaço. Eu acho que a gente enquanto universitário peca nesse aspecto de não dá visibilidade aos escritores humaitaenses. Dentro do IEAA não tem nenhum projeto de Extensão, nenhuma pesquisa voltada para o Leia Mulheres. A questão de trabalhos voltados para autoria feminina eu desconheço, mas sei que no Curso de Letras existem professoras/es que trabalham com investigações dentro do feminismo, mas do Leia Mulheres eu não tenho conhecimento.

O que a professora observa é a questão da notoriedade das autoras e autores humaitaenses, a divulgação dos escritos, descoberta de novos talentos, valorização dos mesmos e projetos que há na Universidade ou em outros meios da sociedade humaitaense é um ponto muito importante e que deveria ser mais debatido e amplamente movimentado nas Instituições superiores presentes no município de Humaitá. Assim como também nas escolas do ensino básico fomentar o incentivo ao ato de ler, escrever, criar, divulgar. No próximo tópico tem-se dentro do IEAA-UFAM um Grupo de Estudos em feminismo na Literatura que vem lendo, estudando e escrevendo bastante.

3.5.3 Grupo de Estudos em Feminismo na Literatura

Já foi visto em escritos acima a importância da luta feminista pelos direitos das mulheres em muitos pontos da vida social em qualquer parte do mundo. E a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi (2015, p. 57-58) relata que

[...] O feminismo faz, obviamente, parte dos direitos humanos de uma forma geral – mas escolher uma expressão vaga como “direitos humanos” é negar a especificidade e particularidade do problema de gênero. Seria uma maneira de fingir que as mulheres não foram excluídas ao longo dos séculos. Seria negar que a questão de gênero tem como alvo as mulheres. Que o problema não é ser humano, mas especificamente um ser humano do sexo feminino.

A autora ressalta a questão de o feminismo ir além dos direitos humanos, tocar na questão de gênero e mostrar que há exclusão em pleno século XXI em vários aspectos como

ela relata na obra *Sejamos todos feministas* em que reforça que a sua escrita literária sempre foi feminista porque acreditava na igualdade social, política e econômica entre os sexos (ADICHIE, 2015). E com este mesmo pensamento de equidade entre os gêneros é que foi formalizado em 19 de julho de 2019 o Grupo de Estudos em Feminismo na Literatura com sede no IEAA-UFAM que tem como líderes³⁵ do grupo as professoras Doutoras Elis Regina Fernandes Alves e Maria Isabel Alonso Alves.

As áreas predominantes de acordo com o CNPQ, onde este grupo está cadastrado, são: Linguística, Letras e Artes, Letras. E a Instituição do Grupo é a Universidade Federal do Amazonas – UFAM e a Unidade é o Conselho de Ensino e Pesquisa. O Grupo encontra-se certificado e seu último envio foi em doze de maio de dois mil e vinte e um (12/05/2021). Para esta pesquisa a prof^a. Dr^a. Elis Regina foi quem relatou como estão caminhando desde sua criação. Segundo ela, tal grupo tem por objetivo:

Aglomerar as pesquisas sobre feminismo (em âmbitos diversos) que já corriam no IEAA há anos, e que fortaleci quando retornei do doutorado em 2018. A união destas pesquisas poderia levar ao fortalecimento do feminismo entre alunas e alunos, mudando suas vidas de forma pessoal, mudando sua ótica de ensino, que poderia se voltar mais para as questões femininas, esquecidas em sociedades patriarcais como a nossa.

Conforme a fala da professora Elis há a preocupação com os gêneros e o entendimento em relação ao feminismo para que este seja difundido por homens e mulheres pesquisadores que teriam por missão fortalecer as ideias feministas em busca do espaço da mulher na sociedade humaitaense. Seria juntar as pesquisas que vêm sendo feitas pelo Instituto, divulgá-las para debates dentro e fora da Universidade. De acordo com a professora Dr^a. Elis:

O grupo tem realizado orientações de PIBIC, TCC e mestrado (professora Dr^a. Maria Isabel). Ocorre que a pandemia da COVID-19 impediu que palestras e eventos fossem realizados, por isso tais ações ainda não se concretizaram, mas são o objetivo do grupo, para difundir o feminismo. A professora Dr^a. Maria Isabel realizou uma fala remota na II Jornada de Estudos Teóricos na UNIR em 2020. Atualmente os debates estão apenas nos âmbitos da pesquisa de PIBIC, TCC e mestrado, justamente pelo impedimento de eventos devido a pandemia. Os debates são de viés social, pela professora Dr^a. Maria Isabel Alonso Alves e literários por mim. O literário envolve a discussão de ficção, mas o objetivo é justamente usar a literatura como meio de exemplificação do social, denúncia, crítica. As ações que envolvam a literatura de autoria feminina dentro do IEAA-UFAM são os PIBIC's, todos em autoria feminina na literatura de Língua Inglesa de autoras africanas. Em 2019 foram quatro PIBIC's concluídos em autoria

³⁵ Cf. em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6270467508853238

feminina europeia, africana e canadense. Em 2020 foram cinco PIBIC's, 2 de autoria canadense, 1 bangladeshiana e 2 africanas. Em 2021, serão autoras negras, para trabalhar o feminismo negro.

Os trabalhos que vêm sendo feitos sob a coordenação das professoras doutoras Elis e Maria Isabel são de suma importância tendo em vista que vêm despertando futuros professores do Curso de Letras (professora Dr^a. Elis) e do Curso de Pedagogia e PPGECH (professora Dr^a. Maria Isabel) para a temática do feminismo em vários setores na vida social que envolvem homens e mulheres. E com isso já foram publicados trabalhos em anais de eventos nacionais, regionais e também publicados quatro (04) artigos em revistas científicas no ano de 2020, frutos de PIBIC's de alunas que já estão almejando ir para o mestrado, ou seja, dá continuidade em suas pesquisas.

O Grupo é formado por doutores, mestres, especialistas, estudantes de graduação e mestrados e também pessoas com outras funções. E, em meio a estes membros, também se faz presente a pesquisadora deste estudo. Desta forma, o Grupo de Estudos em Feminismo na Literatura mantém o seu quadro de recursos humanos ativos e sempre almejando novos passos.

Quadro 9: Indicadores de recursos humanos do Grupo

RECURSOS HUMANOS DO GRUPO DE ESTUDOS EM FEMINISMO NA LITERATURA		
FORMAÇÃO ACADÊMICA	PESQUISADORES	ESTUDANTES
Doutorado	05	00
Mestrado	04	02
Especialização	01	00
Graduação	01	19
Outros	00	01

Fonte: A Autora (2021).

Nota: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6270467508853238>.

O Grupo de estudos em feminismo na literatura gostaria de ter feito eventos no ano de 2020 e ainda em 2021, mas não fez devido à pandemia da COVID-19. Qualquer evento presencial não seria viável. E os eventos remotos não são acessíveis a todos por conta da internet ser muito falha dentro do município de Humaitá e regiões próximas. Então, para evitar frustrações e riscos a saúde dos organizadores é que, por enquanto, nada vai ser realizado em 2021. Segundo a professora Dr^a. Elis: “atualmente, está em curso o plano para um minicurso de extensão sobre o feminismo no Mestrado em Letras de Manaus, por mim, bem caberia ministração de uma disciplina no mestrado, em feminismo literário”, essa é uma

informação que muito alegra a todos que levantam a bandeira do feminismo dentro e fora das universidades buscando a ampla divulgação do que é o feminismo, suas lutas, vitórias e ainda o que tem para ser vencido com os preconceitos vigentes no século XXI.

3.6 A Luta das Mulheres continua no século XXI

A mulher lutou e luta por seu direito de voz diante da sociedade em que vive. Mas ainda pode-se notar que há muito que vencer para progredir diante dos obstáculos que se tem por conta de muitos séculos de repressão em que, por exemplo, mesmo sendo maioria no eleitorado brasileiro ainda são poucas as mulheres que se candidatam para cargos públicos como vereadoras, prefeitas, deputadas, senadoras, presidentas de uma república que em sua história só teve uma mulher eleita para este cargo. É triste constatar que a maior parte das mulheres não dá valor ao seu voto que foi motivo de muita luta por feministas de vários lugares no mundo e que hoje as mulheres têm muita dificuldade para eleger outra mulher a um cargo político. Isso dificulta muito as aprovações de pautas que envolvem direitos da classe feminina e outras minorias. É necessário que se propague ainda mais os feitos das mulheres e que se incentivem outras mulheres a engajarem-se na luta. É o que confirma também o professor Andréa del Fuego (2020) em seu relato dado a este estudo.

A ideia da representação e da representatividade parece fundamental em nosso momento histórico. Haver uma literatura que precise se autointitular *como literatura de autoria feminina* tem sua importância para revelar as desigualdades, as contradições e os conflitos de nossa sociedade de classes. Acho que, em termos culturais, quanto mais mulheres escreverem, quanto mais pesquisadoras se formarem, quanto mais material crítico em torno da temática for forjado, melhor. Quanto mais literatura, melhor. A literatura ou a reflexão em torno da realidade não tem poder em si para transformar a realidade, mas, sem dúvida, ajuda a formar uma massa crítica, que, de forma política, militante, pode sim lutar pelas transformações (grifos do autor).

Apesar das mulheres conquistarem muitos espaços e buscarem mantê-los, ainda há muitos outros para serem vencidos, conforme o professor Andréa del Fuego (2020) destaca em sua fala. Mas também é importante a LAF está inserida neste contexto para que se tenham mulheres falando das lutas travadas por outras mulheres e que isso cause mudanças, engajamentos nas questões sociais em busca de direitos cerceados por outrem.

Um desses campos de batalha que há décadas as mulheres lutam por espaço é o de lecionar em universidades públicas e particulares, cursos masculinizados pela elite social e em cursos tidos como propícios às mulheres por conta do magistério. Independente desta questão, o que se discute neste estudo é a LAF sendo propagada nas Instituições superiores em seus

cursos de formação docente. E isto a professora Virginia Woolf (2020) ilustra em seu depoimento:

Claro que essa produção até, como eu falei, século XIX começo do XX é mais masculina não tem problema isso. Só que nós como mulheres temos que mostrar que a produção feminina é menor porque a mulher não podia escrever, porque a mulher não podia trabalhar, porque a mulher tinha que ser isso, tinha que ser aquilo. E aí a gente faz uma discussão sobre o que é a posição, o que foi a posição das mulheres, como que isso mudou, como que não mudou. Então, assim é nosso papel. São as mulheres que precisam reverter o desconhecimento sobre a literatura de autoria feminina no Brasil e no mundo. Ela existe, a produção é ótima, nós temos escritoras fantásticas. Só que falta a gente divulgar, eu acho que só isso que falta e é o nosso papel. Começando pelo Curso de Letras mesmo. O Curso de Pedagogia também pode fazer isso. Curso de Filosofia pode mostrar filósofas excelentes como a Simone de Beauvoir, por exemplo, então assim é nosso papel fazer essa reversão. E não adianta a gente esperar que nós iremos mudar a cabeça masculina, que a gente vai conseguir fazer com que homens, professores façam isso. É um ou outro. Agora na nossa formação, por exemplo, eu como professora, tendo poucos alunos homens eu tenho que fazer esses homens perceberem que é preciso mostrar as mulheres, as escritoras. É preciso falar sobre elas. Elas não podem ser silenciadas porque a história já as silenciou. Não somos nós que vamos continuar perpetuando esse silenciamento. Então, nesse sentido eu acho que o que falta é a divulgação e somos nós mulheres como professoras dentro da Universidade, depois dentro das escolas que vamos mudar isso.

As argumentações feitas pela professora Virginia Woolf (2020) são muito importantes para alertar sobre a função de ser professora ou professor dentro de instituições universitárias e de educação básica em que homens e mulheres, futuros professores, saiam sabedores das lutas femininas, valorizem, estudem e divulguem os escritos de autoras que são esteticamente e tematicamente tão bons quanto os dos homens da ABL. E afirmando o que já foi mencionado a professora Simone de Beauvoir (2021) diz que: “Quando lemos obras de autoria feminina, herdamos a força e coragem de mulheres que ousaram. Homens aprendem, mulheres se fortalecem, e deixamos a ignorância do patriarcado.” E, com isso a sociedade avança nas questões do ser humano e valorização da liberdade do outro de ser o que o faz feliz, bem.

Nelly Novaes Coelho (1993, p. 12) alerta as mulheres para o que está por vir, em seu artigo *A presença da mulher na literatura brasileira contemporânea*: “a preocupação especial que a literatura feminina vem despertando nos leitores e nos estudiosos se liga ao fato de que a metamorfose-em-marcha no medo de hoje tem na mulher a sua pedra-de-toque”. Sendo

assim Marina Colasanti (1981)³⁶, afirma que:

[...] Somos mutantes, mulheres em transição. Como nós, não houve outras antes. E as que vierem depois serão diferentes. Tivemos a coragem de começar um processo de mudança. E porque ainda está em curso, estamos tendo que ter a coragem de pagar por ele. [...] Saímos de um estado que embora satisfatório, embora esmagador, estava estruturado sobre certezas. Isso foi ontem. Até então ninguém duvidava do seu papel. Nem homens, nem muito menos mulheres. [...] Mas essa certeza nós a quebramos para poder sair do cercado (apud COELHO, 1993, p. 14).

Por fim, vale destacar que as mulheres lutaram e continuam lutando por seu espaço, sua voz nos mais diversos ambientes. Porém sabe-se que não foi e nunca será fácil ir contra ideologias, mas também as desbravadoras mostraram um caminho que hoje é seguido por inúmeras adeptas. E, com isso, a literatura avança porque a humanidade cresce no sentido de atentarem, devido às lutas das pioneiras, para a valorização da mulher.

³⁶ COLASANTI, Marina. *Mulher daqui pra frente*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1981.

SEÇÃO IV

A ESTRADA DA MEMÓRIA E O HORIZONTE DO ENSINO DA LAF

Eu quero a memória acesa depois da angústia apagada.

Cecília Meireles

4.1 Memória e Lembrança

Diversos autores falam e conceituam sobre a memória, mas dentro deste estudo serão expostas opiniões e conceitos de alguns sociólogos, historiadores, filósofos e antropólogos como Chauí (2006), Halbwachs (2006), Le Goff (1994), Rossi (2010), Ricoeur (2007) e outros mais que complementam os pensamentos destes que foram citados aqui. Vale ressaltar que a memória comporta diversos sentidos de acordo com a área em que se pesquisa por isso é que para este estudo optou-se pelos conceitos advindos desses autores.

Ao falar de algo que aponte para um passado distante, ou não, é necessário que se faça uso da memória como ajuda para recordar, enxergar detalhes não vistos antes, relembrar cores, ações, gestos, pessoas, enfim rememorar algo que está chamando a atenção no presente. Porém, tudo demanda de um passado sobre o estudo da memória e a professora Elis Regina Fernandes Alves (2017), em sua tese de doutorado intitulada *A memória da escravidão em The Longest Memory (1994) e Feeding The Ghosts (1997), de Fred D'Aguiar* demonstra que a memória advém de longa data.

Estudar a memória é tarefa realizada desde tempos remotos. O “boom” dos estudos da memória, como analisa Susanne Pichler (2007), ocorrido a partir dos anos 1980, é resultado de séculos e séculos de análise da memória e sua relação com diversos campos de pesquisa. Isso se evidencia quando entendemos que Platão, (427-347 a.C.), já discutia o conceito de memória em seus diálogos, dando voz a Sócrates (470-399 a.C.), por exemplo, como se nota em seu *Fedro* e no *Teeteto*. Ainda antes de Platão discutir a relação da memória com a imagem, o conhecimento e o esquecimento, os sofistas já debatiam a importância da memória, e o poeta Simônides de Queos (556-468 a.C.) é considerado por muitos como o “criador” da memória como arte, compilando técnicas de memorização, como se verifica em obras de Cícero (106-43 a.C.) e Quintiliano (35-95 a.C.) acerca das faculdades memorativas desse poeta. Mais tarde, seguindo os passos de seu mestre, Aristóteles (384-322 a.C.) também debateria a questão da memória, em seu *De Memoria et reminiscencia*, em que versa sobre as relações da memória com a reminiscência (RICOEUR apud ALVES, 2017, p. 50).

Alves (2017) discorre o pensamento de vários estudiosos que conceitaram a memória com base em Platão, Sócrates ou Aristóteles, ora concordando ora discordando ora

acrescentando mais alguma colocação acerca do que os grandes pensadores assim mencionaram. Vale destacar que os antigos gregos consideravam a memória uma entidade sobrenatural ou divina: era a deusa Mnemosyne, mãe das musas, que protegem as artes e a história (CHAUI, 2006). E desta forma o sentimento não era separado da memória que ecoava por séculos e séculos seus artistas que se pautavam nas musas, filhas da deusa Mnemosyne³⁷. É instigante saber o que os estudiosos falaram sobre a memória, porém nesta pesquisa o que vai ser destacado é o estudo feito sobre a memória pelo sociólogo Maurice Halbwachs (1877-1945) e alguns apontamentos da filósofa Marilena Chaui (1941).

Ao discutir sobre este tema Marilena Chaui (2006, p. 138) diz que “A memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi salvando-o da perda total.” Quando a autora aponta a questão de evocar, remete o leitor a uma sensação de chamado urgente e necessário para algo a ser respondido no presente. E, ela acrescenta que é uma capacidade humana, ou seja, são os seres humanos que guardam memórias para não perder o que já vivenciaram. É necessário ter memória para contar a história da humanidade e, sobre o fato do ser humano ter memórias, Ricoeur (2007) lembra que Aristóteles argumenta que os animais também possuem memória, mas não conseguem evocá-la como os seres humanos fazem através de suas lembranças. E, somado ao pensamento de Chaui (2006) o historiador francês Jacques Le Goff (1924-2014) diz que:

O conceito de memória é crucial [...] A memória como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. Deste ponto de vista, o estudo da memória abarca a psicologia, a psicofisiologia, a neurofisiologia, a biologia e, quanto às perturbações da memória, das quais a amnésia é a principal, a psiquiatria. Certos aspectos do estudo da memória, no interior de qualquer uma destas ciências, podem evocar, de forma metafórica ou de forma concreta, traços e problemas da memória histórica e da memória social (1994, p. 423).

O que Le Goff (1994) enfatiza diz respeito à conservação de informações passadas e que podem perdurar para outras gerações a partir da manutenção da memória e o quanto este estudo abrange várias áreas do conhecimento humano trazendo à tona discussões acerca da memória histórica e da memória social.

O historiador e filósofo italiano Paolo Rossi (1923-2013) argumenta que a memória é

³⁷ A deusa Mnemosyne tinha nove musas, filhas dela com Zeus: Clio ou Kleio (Musa da História), Euterpe (Musa da Poesia Lírica e Música), Tália (Musa da Comédia e Poesia Idílica), Calíope (Musa da Eloquência e da Poesia Épica), Erato (Musa da Poesia Amorosa e da Cítara), Melpômene (Musa da Tragédia, Alegria e Canto), Polímnia (Musa da Poesia Sacra), Terpsícore (Musa da Dança) e Urânia (Musa da Astronomia e da Astrologia).

uma técnica que visa organizar os conceitos dos diversos conhecimentos. Ele usa uma linguagem metafórica para justificar este seu ponto de vista em que “Num primeiro olhar, as ciências se apresentam como uma floresta desordenada. Por trás dessa confusão aparente existe uma árvore única, da qual partem ramos ordenados e a partir da qual podem ser exploradas as raízes ocultas” (ROSSI, 2010, p. 72). Assim, entende-se que a memória é esta árvore única que ordena todos os demais conhecimentos podendo aprofundá-los a partir do momento que estes estão encaixados em suas bases de sustentação.

Já para a Sociologia destaca-se o francês Maurice Halbwachs que publicou³⁸ em 1950 *A memória coletiva* e, com isso, passa a ser o grande responsável pelo estudo da memória nas ciências sociais porque, até então, este estudo era feito exclusivamente pela psicologia e pela filosofia e ele cria a categoria de “memória coletiva” (DA SILVA, 2016, p. 247). E esta memória coletiva será vista na subdivisão que trata sobre as modalidades da memória.

Também é válido que se entenda o que é a lembrança e é mediante a esta categoria criada por Halbwachs que a memória deixa de ter apenas a dimensão individual, tendo em vista que as memórias de um sujeito nunca são apenas suas ao passo que nenhuma lembrança pode coexistir isolada de um grupo social (DA SILVA, 2016). E assim, Halbwachs (2006, p. 30) diz que:

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem.

Essa seria a lembrança presente na memória coletiva segundo Halbwachs (2006) e já para Marilena Chaui (2006, p. 138): “a lembrança conserva aquilo que se foi e não retornará jamais. É nossa primeira e mais fundamental experiência do tempo e uma das obras mais significativas da literatura universal contemporânea é dedicada a ela: *Em busca do tempo perdido*, do escritor francês Marcel Proust.” Desta forma, a lembrança faz parte da memória humana, está atrelada a ela e ao tempo que se foi.

A memória é então movida por lembranças que servem para conservar o que já aconteceu. E para Ricoeur (2007, p. 61) diz respeito à imaginação e a memória que têm em

³⁸ É uma obra póstuma porque Maurice Halbwachs a estava escrevendo quando foi preso, deportado e assissanado pelos nazistas em 1945 em um campo de concentração de Buchenwald na Alemanha por ser há muitotempo adepto do Socialismo.

comum “a presença do ausente” e como diferenças “de um lado, a suspensão de toda posição de realidade e a visão de um irreal, do outro, a posição de um real anterior.” Assim, o filósofo e pensador francês Paul Ricoeur (1913-2005) enfatiza que trazer para o presente o que está ausente envolve a imaginação e a memória os colocando em ponto de igualdade, ou seja, ambos fazem isso. Mas não permanecem com os mesmos pontos de vistas sendo que a imaginação caminha para mostrar o que é irreal e a memória mostra um ponto real que ocorreu no passado.

O filósofo e diplomata francês Henri Bergson (p. 228 apud RICOEUR, 2007, p. 67 – grifos do autor) afirma que “*Imaginar não é lembrar-se.*” E o filósofo, escritor e crítico francês Jean-Paul Sartre (1905-1980) argumenta que “existe [...] uma diferença essencial entre a tese da lembrança e a da imagem. Se me recordo de um acontecimento de minha vida passada, não o estou imaginando, eu me *lembro* dele, isto é, não o coloco como *dado-ausente*, mas como *dado-presente* no passado” (SARTRE, 1986, p. 348 apud RICOEUR, 2007, p. 69 – grifos do autor). Ricoeur (2007) trás os pensamentos de Bergson e Sartre porque ambos reforçam que a imaginação não é uma lembrança e que o que está ausente no presente é o que estava real no passado, ou seja, foi algo que realmente ocorreu. A memória existe porque as lembranças retomam o que de fato ocorreu.

Um dado que Paolo Rossi (1923-2013) mostra a respeito da lembrança é que “muitos neurocientistas modernos ainda aceitam a ideia de que de algum modo o cérebro armazena lembranças fixas” (Rosenfield, 1989, p. 326 apud ROSSI, 2010, p. 93) e isso gera muita discussão entre diversos intelectuais da área e vários pontos de vistas são destacados sobre este assunto, mas tais questionamentos não cabem a este estudo.

Já Marilena Chaui (2006, p. 138) acrescenta que “para Proust, como para alguns filósofos, a memória é a garantia de nossa própria identidade, o modo de podermos dizer “eu” reunindo tudo o que fomos e fizemos a tudo que somos ou fazemos”. E assim o ser humano é uma construção de memórias que fazem com que tenham a sua identidade própria marcada por experiências vividas, sentidas e testemunhadas por seus atos e fatos de vida. A autora acrescenta que:

Como consciência da diferença temporal – passado, presente e futuro -, a memória é uma forma de percepção interna chamada **introspecção**, cujo objeto é interior ao sujeito do conhecimento: as coisas passadas lembradas, o próprio passado do sujeito e o passado relatado ou registrado por outros em narrativas orais e escritas. Além dessa dimensão pessoal e introspectiva (interior) da memória, é preciso mencionar sua dimensão coletiva ou social,

isto é, a memória objetiva gravada nos monumentos, documentos e relatos da história de uma sociedade (CHAUI, 2006, p. 138, grifo da autora).

Desta forma Marilena Chaui (2006) chama a atenção ao dizer que a memória tem suas dimensões que vão além da introspecção e da questão pessoal/individual indo para o lado social/coletivo. Sendo assim, é válido destacar neste estudo as modalidades ou tipos de memórias que a filósofa Marilena Chaui (2006) elencou em seu livro *Convite à Filosofia* e também as categorias apresentadas pelo sociólogo Maurice Halbwachs (2006) sobre a memória histórica, memória individual, memória coletiva e a memória social que têm discussões amplas em vários campos de estudo.

4.1.1 As Modalidades ou Tipos de Memória

A memória é vista no plural por muitos estudiosos dos mais diversos ramos de pesquisa. Isto porque são diversos saberes e estes estão em constantes estudos que demonstram o quão complexo é conceituar termos como memória coletiva, memória social, memória histórica, memória individual e outros mais.

4.1.1.1 Os tipos de Memória para Henri Bergson e Marilena Chaui

A autora Marilena Chaui (2006) dá ênfase aos estudos do filósofo francês Henri Bergson (1859-1941) que detectou dois tipos de memórias: memória-hábito e memória pura ou memória propriamente dita. Assim, segundo Chaui (2006, p. 141) a memória-hábito para Bergson é

Um automatismo psíquico que adquirimos pela repetição contínua de alguma coisa, como, por exemplo, quando aprendemos alguma coisa de cor. A memória é uma simples fixação mental obtida à força pela repetição da mesma coisa. Assim, basta iniciar um gesto ou pronunciar uma palavra para que tudo seja lembrado automaticamente: recito uma lição, repito movimentos de dança, freio o carro ao sinal vermelho, piso na embreagem para mudar a marcha do carro, risco uma palavra errada que escrevi, giro a chave para a direita ou para a esquerda para abrir uma porta, etc. Todos esses gestos e essas palavras são realizados por nós quase sem pensarmos neles ou até mesmo sem pensarmos neles. O automatismo psíquico se torna um automatismo corporal.

Com isso a memória-hábito é aquela em que há a memorização pela repetição sem precisar parar, refletir e pensar, mas tudo vai acontecendo automaticamente porque é um hábito. Diferente da memória pura ou memória propriamente dita que para Bergson, conforme Chaui (2006, p. 141) é aquela que:

Não precisa da repetição para conservar uma lembrança. Pelo contrário, é aquela que guarda alguma coisa, fato ou palavra únicos, que não podem ser repetidos e que são mantidos por nós por seu significado especial afetivo, valorativo ou de conhecimento. É por isso que guardamos na memória aquilo que possui maior significação ou maior impacto em nossa vida, mesmo que seja um momento fugaz, curtíssimo e que jamais se repetiu ou se repetirá. É por isso também que, muitas vezes, não guardamos na memória um fato inteiro ou uma coisa inteira, mas um pequeno detalhe que, quando lembrado, nos traz de volta o todo acontecido.

Esta memória seria o que de mais importante cada ser humano tem e guarda em suas lembranças podendo ser fatos alegres ou não. E, pela explanação de Chauí (2006) nem todas as lembranças são histórias inteiras, mas pequenos fagulhos de memória que ao lembrar traz todo o ocorrido. Então, essa é uma memória espontânea que traz à tona fatos significativos da vida de quem a recorda. Marilena Chauí (2006, p. 141) também acrescenta mais outras modalidades/tipos de memória como: a memória perceptiva ou reconhecimento, a memória social ou histórica, a memória biológica da espécie e por fim, a memória artificial das máquinas.

Em relação a estas modalidades de memória citadas por Chauí (2006) destaca-se que a memória perceptiva ou reconhecimento é aquela que possibilita identificar coisas ou pessoas ou lugares em uma vida diária. Isto porque muitas vezes há a sensação de que por um objeto você lembra um local e desta forma você estaria exercitando a sua memória perceptiva.

A autora fala também da memória biológica da espécie que segundo ela é “inconsciente e puramente física” porque consiste na “gravação genética das diferentes espécies de vida e que permitem a repetição da espécie pela transmissão de suas qualidades, propriedades, traços e aspectos” (CHAUI, 2006, p. 141). Chauí também pontua sobre a memória artificial das máquinas que tem por base a estrutura do cérebro humano sendo puramente técnica, visto que não tem como enxertar em uma máquina os sentimentos humanos, mas memórias artificiais que auxiliam os seres humanos nas mais diversas funções.

E, por fim, Marilena Chauí diz que a memória social ou histórica é objetiva porque está conservada em objetos que estão fora de cada indivíduo (CHAUI, 2006), ou seja, é externa. É esta memória que vem explicada por mitos, registros, documentos, monumentos históricos, danças, datas, nomes de desbravadores, enfim, que traz sentido para a vida coletiva do povo que tem em suas memórias o fato comum pelo qual viveram e juntos remontam toda história passada. Enquanto Chauí (2006) usa desta forma a nomenclatura para a memória

social ou histórica, outros autores como Jacques Le Goff (1994), Gondar (2008), Halbwachs (2006) fazem a separação entre os conceitos de memória social e memória histórica. E tem aqueles que acreditam está equivocada a junção dos termos memória e história.

Quem deu origem ao termo memória social foi Halbwachs (2006) que afirmava ser este tipo de memória a essência do conhecimento coletivo. E a professora do Programa de Pós-Graduação em Memória Social da UNIRIO, Jô Gondar (2008, p. 1) em seu artigo intitulado “*Memória individual, memória coletiva, memória social*” também confirma esta essência dita por Halbwachs e acrescenta que “é um produto do entrecruzamento de diversas disciplinas, não constitui um território unívoco, mas um território polissêmico”. Tendo em vista que a memória social é o passar do auditivo para o visual o que para muitos estudiosos seria o que é exterior ou o que se torna palpável para que a memória torne-se perene. Por isso muitos relacionam a memória social a memória histórica.

Gondar (2008) também mostra que, dependendo de quem está argumentando o conceito sobre memória ou memória social ou memória coletiva ou memória individual tem uma conotação diferente. Assim, segundo ela, “o historiador Jacques Le Goff aplicará o termo memória social às sociedades onde a escrita já tenha se instalado e terá como testemunhas os documentos escritos, inexistentes entre os povos de cultura exclusivamente oral” (GONDAR, 2008, p. 1-2). Desta forma fica evidente que este pensamento é o mesmo da filósofa Marilena Chaui (2006) que associa a memória social ao meio externo e tudo que ele pode concretizar na história vivida por um povo.

O próprio Le Goff (1994, p. 426) afirma que a memória social é “um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento.” Assim, é importante verificar na fala de Le Goff que há uma certa inquietude ao afirmar que a memória social, em determinados períodos da história silencia-se, retraindo-se e em outros esbanja tudo o que pode. O porquê disso é o que muitos estudiosos argumentam e neste estudo será importante mostrar mais adiante sobre os silenciamentos e esquecimentos da memória.

4.1.1.2 Halbwachs e suas Categorias de Memória

Maurice Halbwachs (2006) em seu livro *A memória coletiva* traz discussões acerca das memórias históricas, individuais e coletivas e aqui serão expostos seus conceitos a respeito destas categorias/modalidades da memória. Conforme Alves (2017, p. 59) o interesse do francês Maurice Halbwachs pela memória começou

Quando ainda era estudante e travou contato com Henri Bergson e se aprofundou quanto mais se aproximou da sociologia e de Émile Durkheim. Em 1925, publica *Os contextos sociais da memória*, no qual esboça grande parte das ideias que seriam mais desenvolvidas em *A memória coletiva* [...] Por ter sido publicada postumamente, a obra possui alguns trechos em que as notas bibliográficas não estão claras, como esclarece a tradutora Beatriz Sidou. Porém, a ideia base, a da memória coletiva, encontra-se bastante explicada e aprofundada.

É imprescindível que se observe a mudança de visão de Maurice Halbwachs (2006) quando sai da linha filosófica de Bergson e aprofunda-se ao mundo sociológico de Durkheim. Com isso sai do prisma interior da memória e passa a ter uma visão externa, social do que hoje se estuda sobre a memória. Neste estudo, por conta das narrativas dos/das entrevistados/as, serão vistos três conceitos trabalhados por Halbwachs: memória histórica, memória individual e memória coletiva que ajudarão a entender os posicionamentos dos sujeitos desta pesquisa no que concerne a suas memórias sobre a LAF.

4.1.1.2.1 A Memória Histórica

Muitos fazem confusão entre os termos memória e história e, mesmo que elas dialoguem e que uma seja fonte para outra, os significados são distintos. Enquanto a história seria um estudo crítico do passado em que há um trabalho intelectual que visa restaurar as memórias, interpretá-las, entender como as fontes a usam ou como foram criadas utilizando teorias como meios para que se tenham estudos que certifiquem as pesquisas dos historiadores. Tem-se por outro lado a memória que representa o conhecimento do passado guiado pelo presente. Esta que vem arraigada por lembranças dos indivíduos, por jogos de poder e de interesses, muitas vezes escusos, que podem ser fundamentais ao domínio de um grupo. Nem sempre a memória passa por críticas, fontes, pesquisa ou qualquer meio científico e isso é uma praxe para que a história tenha valor a outras gerações. É importante perceber o que pensadores como o historiador francês Pierre Nora (1931) escreveu sobre estes dois temas. Em sua obra *Entre memória e história: a problemática dos lugares*, Nora (1993, p. 9) argumenta que a

Memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, atual, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é reconstrução sempre problemática e

incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória estala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem, que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo.

Para Nora (1993) a memória é sempre atual, presente e já a história é pautada no passado, em algo que já não existe e que muitas vezes sofre recortes e varia de opinião conforme a lente de quem a lê ou a escreve. Portanto, está claro para Pierre Nora que história e memória são conceitos distintos. E que a função da história não é ficar glorificando o passado, mas analisá-lo e buscar compreendê-lo de forma crítica, com respaldo teórico e metodológico. Já a memória é um conhecimento do passado guiado pelo presente que normalmente glorifica ou demoniza o passado ou parte deste. Assim, a memória é uma reconstrução do passado que normalmente serve pra atender interesses e visões de mundo do presente que podem ser culturais, políticas, econômicas e etc, isso tudo sem muito senso crítico, sem método.

Depois de vê o que Nora (1993) explanou sobre os termos história e memória faz-se necessário saber o que Maurice Halbwachs tem a relatar sobre a memória histórica. Será que existe uma memória histórica? Halbwachs (2006, p. 100-101) vai dizer que a memória histórica é uma nomenclatura equivocada, não muito feliz porque une dois termos opostos em mais de um ponto. E ainda acrescenta que

A história é a compilação dos fatos que ocuparam maior lugar na memória dos homens. No entanto, lidos nos livros, ensinados e aprendidos nas escolas, os acontecimentos passados são selecionados, comparados e classificados segundo necessidades ou regras que não se impunham aos círculos dos homens que por muito tempo foram seu repositório vivo. Em geral a história só começa no ponto em que termina a tradição, momento em que se apaga ou se decompõe a memória social.

Halbwachs (2006) é muito firme ao dizer que a história reúne os fatos mais significativos para humanidade conforme suas necessidades e os reagrupa em outras

categorias que podem perder muito da tradição oral outrora mais significativa para as gerações se manterem fiéis aos seus pensamentos. Desta forma é que Halbwachs afirma que a tradição se perde ou se aparta da memória social de seu povo. E Le Goff (1994, p. 49) reforça os pensamentos de Pierre Nora e Maurice Halbwachs em seu livro *História e Memória* ao afirmar que: “O mesmo acontece com a memória. Tal como o passado não é a história mas o seu objeto, também a memória não é a história, mas um dos seus objetos e simultaneamente um nível elementar de elaboração histórica.” E, com isso, Le Goff (1994, p. 52) acrescenta que “a cultura (ou mentalidade) histórica não depende apenas das relações memória-história, presente-passado”. Isto porque para ele “a história é a ciência do tempo”. Não é válido confundir história e memória, ambas tem funções distintas em que o passado é objeto da história assim como também a memória o é.

Pierre Nora (1978³⁹ apud LE GOFF, 1994, p. 472-473) se opõe “quase termo a termo à memória histórica como se opunha antes a memória afetiva e a memória intelectual”. Isto porque a história, segundo Le Goff (1994, p. 52) “está estritamente ligada às diferentes concepções de tempo que existem numa sociedade e são um elemento essencial da aparelhagem mental dos seus historiadores”. Mas, apesar dessas colocações de Halbwachs (2006), Le Goff (1994), Nora (1993), da “filosofia grega” que “nos seus maiores pensadores, não reconciliou a memória e a história” (LE GOFF, 1994, p. 439), ainda assim, existem aqueles que permanecem com o uso desta nomenclatura de “memória histórica”.

4.1.1.2.2 Memória Individual

Na visão de Halbwachs há a memória individual, porém esta sempre receberá uma influência do meio onde vive o indivíduo. Assim, conforme Alves (2017, p. 60), “a memória individual poderia ser entendida como uma espécie de ponto de convergência ou de articulação das variadas influências sociais que recebemos ao longo da vida”. Desta forma, a memória individual ocorre com base na memória coletiva em que por mais que pareça está sozinha a pessoa vem carregada de lembranças de outras situações, pessoas, leituras, enfim, em seu livro ele dá alguns exemplos e um deles diz respeito a uma pessoa que viaja sozinha (aparentemente), mas por onde passa recorda-se de conselhos, estudos, pinturas, mapas que viu para viagem. E assim, Halbwachs (2006) diz que: “aparentemente só, mas mentalmente bem acompanhado por memórias coletivas”.

³⁹ NORA, Pierre. *Mémoire collective*, em J. Le Goff, R. Chartier e J. Revel (org.), La nouvelle histoire, Retz, Paris, 1978.

Em seu estudo Alves (2017, p. 63) argumenta que Halbwachs “levanta a discussão acerca da possibilidade de haver memórias que sejam puramente nossas, realmente individuais” e logo, na sequência, Alves (2017) explica que:

Ele não acredita ser isso possível, pois embora algumas lembranças pareçam constituir-se como individuais na medida em que afigurem abranger sensações só nossas, sentimentos experimentados apenas por nós diante de certos fatos, nelas estão misturadas imagens que nos ligam a outras pessoas ou grupos que nos cercavam (ALVES, 2017, p. 63).

Confirmando a colocação de Alves (2017), acerca de não haver para Halbwachs a memória individual por si só, mas sim atrelada à memória coletiva, o autor diz: “não há lembranças que reaparecem sem que de alguma forma seja possível relacioná-la a um grupo” (HALBWACHS, 2006, p. 42). E, justifica seu pensamento ao indagar sobre a memória na primeira infância quando argumenta que “não nos lembramos de nossa primeira infância porque nossas impressões não se ligam a nenhuma base enquanto ainda não nos tornamos um ser social” (HALBWACHS, 2006, p. 43). E assim, sem ter um contato com os outros seres, não há como ter memória segundo Halbwachs e o que muitas vezes o ser humano diz recordar, nestas fases do desenvolvimento humano, são as memórias de seus familiares que, de tanto contarem, confundem-se na cabeça do indivíduo como sendo suas memórias.

Em seus escritos Alves (2017, p. 63) expõe que “a teoria de Halbwachs foi mais tarde estudada por especialistas da memória, como psicólogos e psiquiatras e chamada de amnésia infantil” porque, segundo os próprios estudiosos da memória, essa também é denominada de memória fictícia podendo ser falsa ou não. Isto porque, muitas vezes, a recordação que se tem vem de familiares que ilustram as situações e a pessoa cria imagens que vão fixando-se em sua mente e depois as reconta como unicamente suas. Porém, os profissionais dizem que pode haver as excepcionalidades, mas que a chance disso acontecer é muito remota.

Então, a afirmação de que as memórias individuais para Halbwachs (2006) existem e que são alimentadas por situações coletivas é válida porque o ser humano necessita de convívio social e é desta convivência que há o compartilhamento de diversas memórias como o próprio Halbwachs (2006) assegura, em seus estudos, ao garantir que um indivíduo necessita de que outros completem as lacunas que ficam em suas lembranças. E, isto ocorre porque essas memórias são recomeçadas “[...] não apenas pela mesma pessoa, mas por muitas” (HALBWACHS, 2006, p. 29). Conforme Alves (2017, p. 60): “[...] A memória individual poderia ser entendida como uma espécie de ponto de convergência ou de

articulação das variadas influências sociais que recebemos ao longo da vida”. E assim, conforme os estudos apresentados por Halbwachs (2006) as lembranças individuais sempre estão atreladas à memória coletiva.

4.1.1.2.3 Memória Coletiva

Depois de ter sido explanado sobre o que é a memória individual para Halbwachs (2006) este estudo irá mostrar o que Maurice Halbwachs e outros autores explicam por memória coletiva que de repente pode ser confundida com a memória social/histórica descrita acima por Chauí (2006) quando diz que “esta só existe na mente ou imaginação da coletividade” (CHAUI, 2006, p. 141) e isso remete ao conceito que Halbwachs faz de sua categoria denominada de memória coletiva. Conforme Ricoeur (2007, p. 130):

Deve-se a Maurice Halbwachs a audaciosa decisão de pensamento que consiste em atribuir a memória diretamente a uma entidade coletiva que ele chama de grupo ou sociedade. Na realidade ele já havia forjado o conceito de “quadros sociais da memória” antes de *A Memória coletiva*. Na época, era na condição de sociólogo puro, e na esteira de Émile Durkheim, que ele designava a memória em terceira pessoa e lhe atribuía estruturas acessíveis à observação objetiva. O passo dado em *A Memória coletiva* consiste em desimplicar a referência à memória coletiva do próprio trabalho da memória pessoal enquanto se recorda de suas lembranças.

Ricoeur (2007) traz em sua colocação a palavra “audaciosa”, isto porque Halbwachs sai da linha de estudos de Bergson e passa a seguir os passos de Durkheim. Migra da filosofia para a sociologia e, com isso, associa a memória aos grupos sociais que compõem a sociedade. Antes dos estudos de Halbwachs acreditava-se que o indivíduo era o único responsável pelo resgate de seu próprio passado, ou seja, que a memória era regida exclusivamente por leis biológicas, mas as pesquisas feitas pelo sociólogo Maurice Halbwachs mostraram que a memória possui fator social em que há a relação íntima entre o individual e o coletivo (BOSI, 1979). Já a memória de um indivíduo cujas lembranças foram vividas ou passadas não serão necessariamente só dele, podendo ser propriedade de uma comunidade ou grupo, constituindo-se, portanto, na memória coletiva. Esta última, poderá fundamentar a própria identidade de um grupo que tende a se apegar a um evento fundador bem como a imagens e paisagens (SILVA; MACIEL, 2009). Assim, surge o que Halbwachs denominou de memória coletiva que conforme Da Silva (2016, p. 252):

[...] é compreendida/defendida por Halbwachs como processo de reconstrução do passado vivido e experimentado por um determinado grupo

social. Desse modo, a obra deste sociólogo, oferece contribuições pertinentes para o trabalho com a memória, visto que sua categoria de memória coletiva permite compreender que o processo de rememoração não depende apenas do que o indivíduo lembra, mas que suas memórias são de certo modo, partes da memória do grupo a qual pertence.

O que Da Silva (2016) destaca acerca do que é a memória coletiva ao mesmo tempo mostra também a memória individual para Halbwachs. Isto ocorre porque, conforme o estudo realizado por diversos autores, não há a memória individual se não houver a memória coletiva com seus testemunhos e compartilhamentos de memórias. Ricoeur (2007, p. 404) enfatiza que “[...] a diferença é marcada com intensidade: entre memória individual e memória coletiva, o vínculo é íntimo, imanente, as duas espécies de memória se interpenetram”. E, desta forma, a memória coletiva é base para que aconteça os compartilhamentos da memória individual.

Pierre Nora (1978 apud LE GOFF, 1994, p. 472) afirma ser a memória coletiva “o que fica do passado no vivido dos grupos, ou o que os grupos fazem do passado” e esta colocação retoma o que acima foi citado por Da Silva (2013), Bosi (1979), Ricoeur (2007) no que diz respeito ao conceito da memória coletiva. E Olga Simson (2003, p. 14) afirma que, conforme seus estudos nesta área, “a memória coletiva é formada pelos fatos e aspectos julgados relevantes pelos grupos dominantes e que são guardados como memória oficial da sociedade mais ampla”. Desta forma, esta memória de um povo pode ser manipulada pela história escolhida por quem detém o poder.

Como Halbwachs (2006, p. 29) categoricamente explanou em sua obra ao dizer que “Se o que vemos hoje toma lugar no quadro de referências de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptam ao conjunto de nossas percepções do presente. É como se estivéssemos diante de muitos testemunhos”. Halbwachs ao criar esta categoria denominada de memória coletiva, procurou juntar fatos e aspectos tidos como relevantes para serem armazenados pela sociedade como memória legítima de um povo. E estas memórias são consolidadas nos memoriais, obras literárias, expressões artísticas, datas comemorativas, enfim, no que Pierre Nora chama de lugares da memória. E Nora (1978 apud LE GOFF, 1994, p. 473) diz que a História fermenta

a partir do estudo dos ‘lugares’ da memória coletiva. ‘Lugares topográficos, como os arquivos, as bibliotecas e os museus; lugares monumentais como os cemitérios ou as arquiteturas; lugares simbólicos como as comemorações, as peregrinações, os aniversários ou os emblemas; lugares funcionais como os manuais, as autobiografias ou as associações: estes memoriais têm a sua história’. Mas não podemos esquecer os verdadeiros lugares da história,

aqueles onde se deve procurar, não a sua elaboração, não a produção, mas os criadores e os denominadores da memória coletiva: ‘Estados, meios sociais e políticos, comunidades de experiências históricas ou de gerações, levadas a constituir os seus arquivos em função dos usos diferentes que fazem da memória’.

Nora (1978) citado Le Goff (1994) destaca os diversos lugares da memória coletiva e pontua com veemência os “verdadeiros lugares da história”. Estes que fazem a diferença no que se torna legado histórico para outras gerações e o que gera esquecimento. E é esta memória coletiva, segundo Simson (2003, p. 15) que “exprime a versão consolidada de um passado coletivo de uma dada sociedade”. Le Goff (1994) trás Nora (1978) que fala muito bem desses lugares da memória e, dependendo de quem os selecionar para as futuras gerações, são direcionados para mostrarem uma história e uma memória coletiva que jamais foi a única versão. E, Simson, baseada nos lugares da memória de Nora, diz que há as instituições-memória que são aqueles lugares como:

[...] os museus, arquivos, bibliotecas e centros de memória que, segundo critérios previamente estabelecidos realizam o trabalho de coletar, tratar, recuperar, organizar e colocar à disposição da sociedade a memória de uma região específica ou de um grupo social, memória essa retida em suportes materiais diversos. [...] As instituições-memória realizam a produção racional e organizada de uma **memória perdida**, ao invés de se constituírem como depositários de uma **memória-vivida**, a qual só pode existir nos grupos sociais que apresentam intensa vivência coletiva e forte identidade cultural (SIMSON, 2003, p. 16-18, grifos da autora).

Simson (2003) fala das instituições-memória, que vêm tomar o lugar, em muitas sociedades, da memória oral/tradição oral passada especialmente pelas pessoas mais idosas de um grupo social. Isto acontece porque, segundo o que Nora (1978 apud LE GOFF, 1994) disse existem os “criadores e denominadores da memória coletiva” que são aquelas pessoas que detêm o poder e que também, muitas vezes, ajudam a sociedade a alijar a cultura de um povo ao excluir seus idosos e suas tradições culturais. E um povo sem cultura acaba sendo um povo sem memória ou com pouca memória. E estas instituições-memória acabam suscitando as memórias perdidas de um povo e onde há uma sociedade que vive intensamente sua coletividade/partilha da memória, a identidade cultural é forte. E assim, as instituições-memória, nesses locais, são memória-vivida e estas instituições são denominadas de guardiãs da memória.

É importante mencionar que na história existem os traumas, silenciamentos e esquecimentos que podem ser úteis ou muito prejudiciais à sociedade e sua identidade. E, por

falar em identidade é imprescindível abordar sobre a memória e a identidade. Isto porque o ponto chave do conceito de memória coletiva para Halbwachs (2006) é a noção de marco ou quadro social, basta lembrar que as memórias individuais estão sempre marcadas socialmente porque o que o ser humano lembra está conectado com a sociedade na qual vive e os marcos sociais que estão ao seu redor.

Importante ressaltar que os marcos sociais carregam representações da sociedade, das necessidades, valores, da moral da sociedade onde vivem os seres humanos. E isso, para Maurice Halbwachs, significa que a humanidade só pode lembrar quando é possível recuperar a posição dos acontecimentos passados nos marcos da memória coletiva e isso implica o social mesmo nos momentos mais individuais. E desta forma para Le Goff (1994, p. 476, grifos do autor) “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia.” Por esta razão que é imprescindível falar sobre a identidade e a memória. Elas trazem à tona a busca do ser humano por sua marca, sua identificação para que tenha a própria história pontuada com suas impressões únicas.

Poder lembrar alguma situação do próprio passado é algo que sustenta a identidade de um povo e existe uma relação de constituição mútua, pois nem as memórias, nem as identidades são materiais que você encontra ou perde. Mas são pontos que levam os grupos ou indivíduos a pensarem e, por isso, elas não existem fora da política social que engloba as relações sociais e o encadeamento de histórias que podem vir dos períodos de crises políticas internas em que são justamente os momentos em que há a reinterpretação da memória onde se presta mais atenção às nossas próprias identidades.

Esses períodos costumam vir acompanhados por alterações de sentimento de identidade coletiva e na memória tem espaço pra uma volta ao passado que muitas vezes é completamente irreal, mítico, imaginário que leva ao visionismo e reinterpretações falseadas que rediscutem, redefinem a própria identidade do grupo. Por isso se deve ter muito cuidado ao repassar uma memória para que não se esteja falsificando ou omitindo dados muito importantes para o entendimento dos próximos que irão ouvi-la.

Dentro da memória coletiva há estudos que tratam justamente dessa questão de apagamentos da memória ou, se preferirem, do esquecimento e silenciamento de tais memórias. E é o que será visto, de forma breve, na próxima subseção.

4.2 Memórias, Traumas coletivos, Silêncio e Esquecimento

A memória coletiva é bastante ampla e dentro dela cabe ressaltar as memórias de traumas coletivos que são aqueles eventos que muitos sujeitos/grupos não experienciaram, mas que por crença religiosa, posicionamento político, filosofias, ideologias, dentre outros, sentem-se afetados com tudo que já ocorreu. Ricoeur (2007, p. 93) afirma que “É sempre com perdas que a memória ferida é obrigada a se confrontar.” A afirmação de Ricoeur reforça que esses traumas coletivos vêm de geração para geração em que tais memórias são guardadas, comparadas e vivenciadas por todos aqueles que sentem a dor vivida pelos antepassados, seja pela questão das colonizações indígenas, o tráfico e escravidão de negros, o subjugamento das mulheres, as ditaduras militares, o holocausto aos judeus, as guerras mundiais, enfim, muitas pessoas sofreram traumas que se tornaram memórias compartilhadas e divulgadas por seus familiares, simpatizantes ou militantes.

Halbwachs (2006) afirma que não basta realizar a reconstituição do contexto histórico de um acontecimento na vida dos seres humanos para que isso se constitua uma lembrança. A lembrança só permanecerá se, junto ao fato histórico relacionado, alguma impressão, alguma memória coletiva daquele acontecimento de nossa vida, tiver se fixado em nossa mente. E, esta colocação de Halbwachs corrobora com o pensamento de Ricoeur porque trata de memórias feridas e Simson (2003) complementa a fala de Halbwachs ao dizer que:

[...] existem as **memórias subterrâneas ou marginais** que correspondem a versões sobre o passado dos grupos dominados de uma dada sociedade. Estas memórias geralmente não estão monumentalizadas e nem gravadas em suportes concretos como textos, fotografias, CD roms, obras de arte e só se expressam quando conflitos sociais as evocam ou quando os pesquisadores que se utilizam do **método biográfico** ou da **história oral** criam as condições para que elas emergem e possam então ser registradas e analisadas. Depois desse processo, elas passam então a fazer parte da memória coletiva de uma dada sociedade. Essas memórias subterrâneas geralmente se encontram muito bem guardadas no âmago de famílias ou grupos sociais dominados nos quais são cuidadosamente passadas, de geração a geração, através de relatos, músicas, quadras poéticas (SIMSON, 2003, p. 15, grifos da autora).

A colocação de Simson (2003) mostra que as memórias marginais são aquelas que muitas vezes a história não conta porque foram selecionadas por poderes muito fortes dentro de um grupo social. Causaram traumas, provocaram silenciamentos visando o total esquecimento que não ocorre totalmente porque ainda há pesquisadores que buscam tais indícios para contar o outro lado da moeda. Simson toca em outra questão que também é argumentada por Nora (1993) quando este vem discutir sobre a transmissão geracional que

estaria ligada as memórias coletivas onde os membros, que partilham tais memórias, devem sempre tomar cuidados para que não sejam manipulados a partir do que sentem ou percebem na visão do dominador. Somando a esse pensamento juntam-se Halbwachs (2006) e Ricoeur (2007). Cada um a seu modo tem um posicionamento referente à memória transgeracional, sendo que Ricoeur (2007, p. 405), destaca em especial a família que vive a “transição entre a história aprendida e a memória viva” e Halbwachs (2006) traz à tona a memória dos avós de cada família porque são eles que fazem essa transmissão de vidas passadas, como Bosi (1979) cita em sua obra *Memória e Sociedade: lembranças de Velho* em que destaca as memórias daqueles que são excluídos da sociedade capitalista.

E isso não fica reduzido somente àqueles que fazem parte de grupos de minorias ou grupos étnicos, mas de outros grupos que se sentem ameaçados e unem-se por um trauma em comum. Cria-se uma memória compartilhada que conforme Ricoeur (2007, p. 92):

Pode-se falar em traumas coletivos e em feridas da memória coletiva, não apenas num sentido analógico, mas nos termos de uma análise direta. A noção de objeto perdido encontra uma aplicação direta nas “perdas” que afetam igualmente o poder, o território, as populações que constituem a substância de um Estado.

E é nesta fala de Ricoeur (2007) que se pode notar que os traumas coletivos são somados a “feridas da memória coletiva” isto porque são marcas muito significativas na história-vivência de pessoas que buscaram lutar por algo que iria melhorar a situação de um povo naquele período e por isso foram banidas ou vidas foram perdidas. O que hoje a sociedade diz é que esses seres humanos que lutam/lutaram por justiça social, igualdade, respeito, não morreram, viraram sementes justamente porque outros irão continuar o que os desbravadores iniciaram. E quando se fala em poder legitimado, territórios conquistados têm-se na memória coletiva os traumas das guerras que de acordo com Ricoeur (2007, p. 92):

[...] não existe nenhuma comunidade histórica que não tenha nascido de uma relação que se possa comparar sem hesitação à guerra. Aquilo que celebramos como acontecimentos fundadores são essencialmente atos violentos legitimados posteriormente por um estado de direito precário. A glória de uns foi a humilhação para outros. À celebração, de um lado, corresponde a execração, do outro. Assim se armazenam, nos arquivos da memória coletiva, feridas simbólicas que pedem uma cura.

Com isso, Ricoeur (2007) trás para discussão o que normalmente a sociedade rememora como momento festivo no hoje a dor sofrida do passado e os silêncios que muitos

foram obrigados a fazer em suas vidas. Como bem diz o autor “a glória de uns foi a humilhação para outros” e isso reafirma a questão dos traumas coletivos, das memórias feridas em que hoje ainda se luta para que ocorra a cura.

Na memória humana não cabem todas as informações que o sujeito vive. E, conforme Simson (2003, p. 15): “O outro lado da função de memorizar é esquecer. Uma não se dá sem que a outra esteja presente. Não podemos manter em nossa memória todas as experiências que vivenciamos ou das quais tomamos conhecimento num dia comum de nossas vidas” e, desta forma, é necessário que ocorra o selecionamento do que vai ser mantido e repassado para outras gerações. Este ato de selecionar é o que Simson (2003, p. 15) descreve como “aquelas informações que possuem significados para nossas futuras tomadas de decisão”, ou seja, são muito importantes e devem ser passadas de geração para geração.

Faz-se importante que os grupos permaneçam vivos, atuantes em suas posições, culturas, memória viva para que ocorra o que Alves (20017, p. 73) afirma: “que a memória coletiva de um fato existe enquanto aquele grupo que vivenciou o fato existe” e que isso se prolongue porque a memória prolifera para outros a propagarem mais ainda. Sobre esta questão das memórias coletivas continuarem vivas, Halbwachs (2006, p. 101) diz que a forma de conservá-las é a de “fixá-las por escrito em uma narrativa, pois os escritos permanecem, enquanto as palavras e os pensamentos morrem” é o que Simson (2003) falou sobre as instituições-memória ou guardiãs da memória. Destaque-se, portanto o que Alves (2017, p. 80-81) argumenta:

Já vimos que a história seleciona fatos que se tornarão oficializados, pois não consegue abranger todos os acontecimentos, o que faz com que a imensa maioria das memórias coletivas não se torne história, mas se perca conforme o grupo que retém tais memórias se desfaça. Vimos, também, que a história não é, nunca, contada de forma inocente, pois o historiador é fruto de seu meio social, sendo por ele influenciado, o que lhe tira qualquer possibilidade de imparcialidade. Além disso, a história precisa estudar a totalidade dos eventos, dividindo os séculos e seus fatos mais significativos, “pulando” de uma geração a outra. (...) A memória coletiva também é seletiva, porém de forma diversa, pois estende-se ao máximo que puder, mas se perde conforme os membros do grupo que tem a memória coletiva morrem ou se dispersam. Importa compreender como a seletividade da história e os esquecimentos da memória coletiva podem se constituir como meios propositais de silenciamento de fatos.

O que Alves (2017) argumenta é que a “maioria das memórias coletivas não se torna história” ora porque os grupos que as detêm se perdem ou se dispersam com o tempo ora porque o historiador é imparcial sendo envolvido por seu meio social ora porque é necessário

dividir a própria história em períodos. Tudo isso é levado em consideração buscando entender como acontece a seletividade da história e também os esquecimentos que levam aos silenciamentos. Simson (2003) traz a informação de que na sociedade atual, por ter um ritmo acelerado com trabalhos e rapidez tecnológica faz com que o ser humano tenha informações diversas, muitas vezes de forma acrítica, não tendo os cuidados seletivos que é uma das funções da memória humana que guarda as lembranças de fatos importantes. E acrescenta que “A perda do exercício desse poder de seleção nas sociedades atuais, constitui o fator fundamental para a formação do que os profissionais da informação chamam de sociedades do esquecimento” (SIMSON, 2003, p. 15). E tais sociedades na atualidade estão vivendo sem ter “tempo” para recordar, para ouvir, prestar atenção, enfim, muito do que Bosi (1979) relata quando fala da marginalização dos guardiões da memória e sua exclusão do convívio social. Fala-se de questões de descartes em que o que não está sendo “útil” no momento não servirá. E esses descartes trazem marcas muito profundas a quem sofre esses “cortes”. Na visão de Halbwachs (2006, p. 103) tal selecionamento da história “obedece a uma necessidade didática de esquematização” em que ele não enxerga que ajam “por má vontade, antipatia, repulsa ou indiferença que ela esquece uma quantidade tão grande de fatos, personalidades antigas, é porque os grupos que guardavam sua lembrança desapareceram” (HALBWACHS, 2006, p. 105). Já para Ricoeur (2007, p. 403), o esquecimento tem que ser estudado em grande escala assim como o fazem com a memória e a história para que ocorra o “apaziguamento da memória”. São feridas que devem ser revistas porque há um poder em dominar a história e contá-la a seu modo como argumenta Le Goff (1994, p. 426):

[...] a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desse mecanismo de manipulação da memória coletiva.

Desta forma Le Goff (1994) deixa transparecer sua posição a respeito dos apagamentos ou silenciamentos das memórias coletivas em que se pronuncia, pois crê que há sim uma disputa por quem domina as memórias coletivas e sua institucionalização como memória porque, assim sendo, quem detém a história é dono do poder. E, conforme Pichler⁴⁰ (2007, p. 3 apud ALVES, 2017, p. 84): “Grupos sociais dominantes, nações e estados, por

⁴⁰ PICHLER, Susanne. *The sea has a memory: Memories of the Body, the Sea and the Land in Fred D’Aguiar’s Feeding the Ghosts (1997)*. Acta Sci.Human Soc. Sci. Maringá, v. 29, n. 1, p. 1–17, 2007.

exemplo, muitas vezes controlam o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido” e com isso, as ideologias do poder dominante são as que prevalecem e moldam vários outros discursos, camuflam a real história como aconteceram em ditaduras, colonizações, holocausto, revolução feminista, escravidão, guerras mundiais, enfim, memórias coletivas que foram apagadas e silenciadas ao longo de muitos anos de sofrimentos. E, como disse Reinhardt⁴¹ (2006, p. 8 apud ALVES, 2017, p. 85): “um povo sem memória é como uma árvore sem raízes” porque fica faltando o início de tudo, as explicações para muitos porquês, muitos vazios. E, como acrescenta Ricoeur (2007, p. 294): “As coisas passadas são abolidas, mas ninguém pode fazer com que não tenham sido” e essas injustiças contra vários povos, silenciamentos, traumas coletivos e imposições a um esquecimento ocorreram em vários cantos do mundo, são reais e nunca devem ficar disfarçados em bondades advindas de quem dominou.

Pensadores como Le Goff (1994) e Rossi (2010) têm a visão de que as narrativas a partir do século XX, dos que foram marginalizados, têm um peso autorreflexivo muito significativo e com isso trazem estudos da memória daqueles que outrora haviam sido amordaçados pelo poder que os dominava. É o que Simson (2003, p. 18) revela acerca da utilização de um método biográfico na construção dos conjuntos documentais quando afirma que “são muitas versões captadas, a partir de diferentes atores sociais, o que nos permite relativizar posições, compreender o contexto político cultural do período e nuançar com vários tons de cinza um passado que não pode ser reconstruído somente em tons de branco e negro”. Muito marcante quando ela expõe uma metodologia cabível para fazer valer a voz de quem não tinha e ainda acrescenta em sua fala duas questões fortes de dominados e dominadores quando diz “branco e negro”, optando pelo cinza, ou seja, o que vale é a mistura, a coletividade, a memória de um povo que traz a história e a identidade de uma nação. Conforme Le Goff (1994, p. 475-476):

[...] a memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das dominadas, lutando todas pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção. (...) A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.

O autor vem destacar as brigas por sobrevivência e a memória junto a tudo isso se entrelaçando com a história em busca de que não haja esses esquecimentos, mas resgates,

⁴¹ REINHARDT, Catherine. A. *Claims to Memory Beyond Slavery and Emancipation in the French Caribbean*. New York: Berghahn Books, 2006.

salvamentos do passado para que se entenda o presente em que se vive e se prepare um futuro em que a memória coletiva seja a libertação e nunca mais escravize, silencie e traumatize pessoas. Como reforça Oliveira (2013, p. 92) sobre a memória coletiva para Halbwachs em que afirma: “Não se trata de reviver o passado tal qual ele pudesse ter sido realizado, mas de um esforço de reconstrução desse passado diante de nossas atuais possibilidades. Ninguém melhor que o velho, pondera Halbwachs, para exercer a função social de lembrar”. E mais uma vez a memória dos idosos é requisitada nesse mundo de exclusões para que o ser humano reaprenda que a cultura é memória.

4.1.3 Memória e a Teoria do Conhecimento

A teoria do conhecimento é algo que preocupou muitos estudiosos no passado (a.C) e ainda preocupa na contemporaneidade (d. C.) sendo motivo para estudos e aprofundamentos. Nesta pesquisa vai se falar da teoria do conhecimento porque toca na questão da memória em que, segundo esta teoria a memória possui as funções de:

- retenção de um dado da percepção, da experiência ou de um conhecimento adquirido;
- reconhecimento e produção do dado percebido, experimentado ou conhecido numa imagem, que, ao ser lembrada, permite estabelecer uma relação ou um nexos entre o já conhecido e novos conhecimentos;
- recordação ou reminiscência de alguma coisa como pertencente ao tempo passado e, enquanto tal, diferente ou semelhante a alguma coisa presente;
- capacidade para evocar o passado a partir do tempo presente ou de lembrar o que já não é através do que é atualmente (CHAUI, 2006, p. 142).

Por conta dessas funções, citadas por Chauí (2006), é que a memória torna-se elemento crucial na elaboração da experiência e do conhecimento científico, filosófico e técnico (CHAUI). E isto é por meio da memória que dá ao ser humano a capacidade de recordar e lembrar espontaneamente seus atos já ocorridos. Sendo assim, Marilena Chauí (2006, p. 142) acrescenta que a memória

Não é um simples lembrar ou recordar, mas revela uma das formas fundamentais de nossa existência, que é a relação com o tempo, e, no tempo, com aquilo que está invisível, ausente e distante, isto é, o passado. A memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente (mas fazendo ou podendo fazer parte dele) e do futuro (mas podendo permitir esperá-lo e compreendê-lo).

Neste ponto a autora coloca uma visão a mais acerca da memória em sua relação

temporal, ou seja, é a memória que dá sentido ao passado o distinguindo do presente e do futuro. Desta forma vale ressaltar que ter conhecimento pode levar o ser humano a saber usar melhor a sua memória.

4.1.4 Memória e Narrativa

Ao juntar a memória com a narrativa se tem muitas provocações para o leitor porque estas levam a uma dimensão reflexiva que permite alguma identificação, ou não, com o que se está lendo. Isto ocorre porque já faz muito tempo em que o ser humano utiliza-se da memória para narrar suas alegrias, dores, expectativas, visões, enfim, como alerta Alves (2017, p. 104): “A memória tem sido utilizada como componente de narrativas literárias há muito tempo, visto a literatura, desde sempre, falar sobre o passado, sua rememoração” e esta assertiva evoca para o passado e ao mesmo tempo lança a memória e a narrativa para o presente que prepara um futuro. Alves (2017, p. 104) ainda acrescenta as formas que essa narrativa se incorpora ou se apresenta como: “[...] narrativas históricas, além de outras peças literárias e das autobiografias que apenas tematizam a memória ou dela se utilizem para a tessitura narrativa” e há muitas outras formas porque a literatura é dinâmica e está sempre em movimento.

Dentro das narrativas o que tem grande importância, além do conteúdo/história que será contada e a forma que será narrada, é quem conta tal história. Quem é o narrador ou narradora que por muitas vezes terá mais a atenção do leitor do que as personagens. E isso ocorre porque há narrativas que necessitam de um narrador que explique para quem lê o que está acontecendo, os caminhos da história. Como está escrito no *Dicionário de Termos Literários* de Massaud Moisés (2004, p. 315) o narrador é alguém “confiável” ou “inconfiável” e Gérard Genette (1972, p. 267⁴² apud MOISÉS, 2004, p. 315) acrescenta que: “O verdadeiro autor da narrativa não é somente aquele que a conta, mas também, e por vezes com vantagem, aquele que a escuta”. E assim o leque é estendido também ao leitor que por vezes será o narrador em algum momento de sua vida ao repassar tal história lida com atenção. Neste estudo não se entrará no âmago das questões com tipos de narradores e aplicações dentro do texto, mas somente para mostrar o quão importante é o papel deste dentro de uma narrativa.

Ao se falar de narrativa, vem à tona a etimologia desta palavra: “do latim, narratio, onis, ação de narrar, relatar” (MOISÉS, 2004, p. 314) um agir que pede o ato de contar. A

⁴² GENETTE, Gérard. *Figures III*. Paris: Seuil, 1972.

narração tem duas acepções que podem ser de caráter ficcional, presente na prosa de ficção que se define como a exposição pormenorizada dos fatos ou a de cunho voltado para o seu enquadramento na arte oratória (MOISÉS, 2004, p. 314). Já para Flòres⁴³ (1972, p. 12) “se caracteriza antes de mais nada pela sua *função social*, pois que é a outrem de uma informação, na ausência do acontecimento ou do objeto que constitui o seu motivo”. E aqui, ainda tem a intervenção da “linguagem, ela própria produto da sociedade” (apud LE GOFF, 1994, p.424, grifos do autor). Ou seja, a narrativa envolve contar fatos, ficção, fazer oratória e ainda tem uma função social porque está passando uma mensagem que é ela mesma sendo produto de uma sociedade. Desta forma, Henri Atlan⁴⁴ (1972, p. 461) fala que existe uma linguagem em nossa memória, isto porque

[...] estudando os sistemas auto-organizadores, aproxima *linguagens e memórias*: A utilização de uma linguagem falada, depois escrita, é de fato uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento da nossa memória que, graças a isso, pode sair dos limites físicos do nosso corpo para estar interposta quer nos outros quer nas bibliotecas. Isto significa que, antes de ser falada ou escrita, existe uma certa linguagem sob a forma de armazenamento de informações de nossa memória (apud LE GOFF, 1994, p.425, grifos do autor).

Assim, memória e narrativa estão sempre juntas como Atlan (1972) destacou “linguagens e memórias” que se emaranham criando possibilidades de sair da memória a linguagem falada e depois passar a ser escrita, divulgada. É importante ressaltar que existem vários tipos de narrativas e que o autor/autora é quem vai dá o seu estilo e fazer a diferença na composição de sua narrativa. Assim, Bonnici (2007, p. 190) apresenta a narrativa de procura, que segundo ele é:

A narrativa linear, ou seja, a narrativa de sequência temporal e, portanto, de causa e efeito nessa mesma ordem, é uma estrutura dominante narratológica ocidental nos séculos 19 e 20. De fato, esse tipo de narrativa tem uma carga ideológica porque privilegia a sequência linear e descarta ou ignora a narrativa de fluxo de consciência ou a narrativa circular. Há diferenças significativas na maneira como os protagonistas masculinos e feministas realizam a *procura* nas narrativas tradicionais. Nessas narrativas não-feministas (...) o herói tem a iniciativa de realizar a *procura*, vencer as dificuldades e sair vitorioso sobre os inimigos. A protagonista geralmente é passiva, é o próprio objeto da *procura*, sofre humilhações e adapta-se às demandas das circunstâncias mediadas pelo homem (grifos do autor).

⁴³ FLORÈS, C. *La mémoire*. Presses Universitaires de France, Paris. 1972

⁴⁴ ATLAN, H. *Conscience et désirs dans des systèmes auto-organiseurs, em Morin e Piattelli Palmarini, 1974*. 1972. p. 449–465.

Essa narrativa trazida por Bonnici (2007) é bastante comum em muitos textos por apresentar uma sequência temporal, mas existem outras formas bem interessantes também de escrever uma narrativa, porém o que vai chamar a atenção na fala do autor é quando ele menciona o modo como a protagonista feminina e o masculino fazem a sua “procura” no enredo da história narrada. Ele destaca que são narrativas “não-feministas”, ou seja, o protagonista masculino é o herói, luta, vence as dificuldades e inimigos conforme a tradição sexista com o homem que “sai de casa, vai à rua, provém o sustento do lar”. E a protagonista feminina é aquela mulher que sofre humilhações, é recatada, passiva e que se adequa as situações de convívio de “seu herói”, aquele ideário que é tão combatido pelas feministas até nos dias atuais. E, esse tipo de narrativa ainda é muito aceita por diversos leitores. Neste estudo foi apontado, mas o que será visto nas análises são as narrativas autobiográficas dos docentes que poderão trazer características de muitos estilos testemunhais, masculinos, femininos, neutros, traumáticos, indiferentes, ficcionais ou outro que ainda possa ser detectado na análise.

E tendo por base a narrativa autobiográfica dos sujeitos desta pesquisa, Jovchelovitch e Bauer⁴⁵ (2002, p. 110 apud ABRAHÃO, 2003, p. 91-92) mostram algumas características das narrativas por conta da realidade ou representação desta no meio social, assim, observa-se que:

- 1) A narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história; 2) As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo; 3) As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço. 4) As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes.

Abraão (2003), ao citar Jovchelovitch e Bauer (2002) destaca que há a valorização da realidade narrada pelos que contam a história, não importando se é ficção ou não porque há a interpretação particular de cada um/uma ao escrever o que sente ou pensa e não cabe juízo de valor porque cada uma tem a sua verdade pelo ângulo que enxerga e a narrativa deve estar sempre dentro deste contexto social-histórico.

Alguns autores também trabalham com a expressão literatura de testemunho que é

⁴⁵ JOVCHELOVITCH, S. & BAUER, M. W. A Entrevista Narrativa. In: Bauer, M. W. & Gaskell, G. *Pesquisa Qualitativa com texto Imagem e Som – um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90 – 113.

muito utilizada nos livros e outros tipos de trabalhos. Ela é um tipo de escrita que se desenvolveu na década de setenta. Conforme Alfredo Bosi⁴⁶ (1995, p. 309), tal nomenclatura surgiu por meio de jurados de um concurso latino-americano que fora financiado pela Casa de las Américas de Havana e, estes resolveram adotar tal termo para qualificar um tipo de escrita que desde os anos setenta não cessa de crescer. A escolha do termo obedeceu à necessidade de acolher um alto número de originais que se situavam na intersecção de memórias e engajamento. Nem pura ficção, nem pura historiografia; testemunho (apud ALVES, 2017, p. 105). E seguindo esta linha do pensamento citado por Alves na fala de Bosi (1995), Seligmann-Silva⁴⁷ (2005, p. 77 apud ALVES, 2017, p. 105-106) afirma que:

[...] também ela [a literatura] pode testemunhar – se não mais o passado longínquo da tradição – ao menos o presente. E a literatura no século XX foi em grande parte uma literatura marcada pelo seu presente traumático. Cabe a nós aprendermos a ler esse teor testemunhal: assim como aprendemos que os sobreviventes necessitam de um interlocutor para seus testemunhos. A literatura de uma era de catástrofes desenvolveu também a nossa sensibilidade para reler e escrever sua história do ponto de vista do testemunho.

Uma das maneiras que se tem para reviver memórias tão doloridas é através dos testemunhos que vêm nas narrativas com cunho memorial ou de engajamento, mas que se tenha o desejo de escrever e mostrar a outros a memória outrora silenciada, marginalizada, esquecida. E assim como as memórias, os testemunhos também possuem vários conceitos. Seligmann-Silva (2005, p. 86) traz com mais detalhes essas questões:

A questão dos diferentes conceitos de ‘testemunho’: na teoria literária, podemos perceber, nos últimos anos, grosso modo, dois grandes campos de discurso sobre o testemunho que têm se aproximado cada vez mais ultimamente. De um lado, a noção é pensada, no âmbito europeu e norte-americano, a partir da experiência histórica dessas regiões e países, de outro, o conceito de “testimonio” tem sido pensado a partir da experiência histórica e literária da América Latina. Antes de mais nada, os próprios eventos que estão na base dos discursos sobre o testemunho definem as características que cada um deles assume. Se, no primeiro âmbito, o trabalho de memória em torno da Segunda Guerra Mundial e da Shoah determina em boa parte as discussões, na América Latina, o ponto de partida é constituído pelas experiências históricas da ditadura, da exploração econômica, da repressão às minorias étnicas e às mulheres, sendo que nos últimos anos também a perseguição aos homossexuais tem sido pesquisada. O testemunho latino-

⁴⁶ BOSI, Alfredo. *A escrita do testemunho em Memórias do Cárcere*. Estudos Avançados. v. 9; n. 23, São Paulo, Jan./Abr. 1995. p. 309 – 322.

⁴⁷ SELIGMANN-SILVA, Márcio. *O local da diferença: ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução*. São Paulo: Editora 34, 2005.

americano introduz objetos que foram também se tornando cada vez mais importantes, sobretudo nos EUA a partir das lutas pelos direitos civis e com paralela expansão dos Estudos Culturais. Daí se perceber hoje em dia uma ampla utilização dos conceitos de testemunho, não apenas para se tratar de sobreviventes da Shoah, mas também para sobreviventes de outras guerras, de genocídios e para qualificar o discurso, ou contradiscurso, das mulheres, das minorias, dos soropositivos, etc (apud ALVES, 2017, p. 106).

Há narrativas autobiográficas que mostram muitos testemunhos doloridos de seus autores e por isso, existem aqueles que não querem falar de seus traumas como afirma Benjamin⁴⁸ (2012) quando se refere que a arte de narrar, contar histórias pode está em extinção porque as pessoas andam tão machucadas, ricas em experiências, mas não movem os lábios, estão incomunicáveis e assim, sem trocar fala com ninguém não há diálogo, narrativa e a pessoa guarda tudo para si. E, desta forma conclui-se que a melhor narrativa é a experienciada pela memória coletiva em que há a troca de comunicação e esta passada de geração para geração. Assim, Benjamin (2012, p. 221 apud ALVES, 2017, p. 110) acredita que: “Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas” e isto foi discutido com Halbwachs (2006) na subseção acerca da memória coletiva.

As mulheres que no decorrer dos anos foram silenciadas e que conseguiram publicar suas obras para que estas fossem difundidas a homens e mulheres em vários lugares no mundo levaram sua narrativa inteligente, traumática, fêmea, militante, telúrica, saudosa, engraçada, esperançosa, erótica, sensual, criativa, feminina, enfim, usaram de suas experiências para que outras pessoas pudessem ler o que elas estavam sentindo com tudo que lhes acontecia. Como Seligmann-Silva (2005, p. 87 apud ALVES, 2017, p. 110, grifos do autor) expôs: “O testemunho possui um papel de aglutinador de um grupo de pessoas (...) que constroem a sua identidade a partir dessa identificação com essa *memória coletiva* de perseguições, de mortes e dos sobreviventes.” E, assim, apesar das feridas que as lutas pelo direito das mulheres precisou travar, as autoras tiveram forças para fazer narrativas e espalhar ao mundo o quanto cada uma é forte o suficiente para ser independente, empoderada, múltipla, sensível e muito mais sem precisar menosprezar a dor de ninguém, mas buscar sempre a justiça para que outras mulheres se identifiquem com o poder que emana de cada uma para galgar seu espaço.

⁴⁸ BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 103 – 149.

4.3 Memória Docente e Ensino da LAF

Nenhuma outra forma de ler o mundo dos homens é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite.

Nelly Novaes Coelho

Neste momento do estudo serão feitas mais algumas inserções das falas dos/das docentes a respeito da memória docente, ensino da LAF e formação docente. Também aqui é destacada a revisão de literaturas feita para este estudo no sentido de apresentar alguns apontamentos importantes, acerca do que foi elencado, a partir de toda pesquisa feita na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ocorrida de meados de agosto de 2019 a maio de 2021.

O tempo delimitado foram de doze anos e os descritores designados como: D1 – Ensino de Literatura Feminina em que foram encontrados 05 trabalhos e D2 – Memória Docente com 30 trabalhos encontrados. Muitas buscas foram feitas, mas constatou-se que “Memória de docentes em Letras” e “Ensino de LAF no ensino superior” não tem nenhum trabalho publicado na BDTD. E são pontos muito importantes neste estudo.

Destaque-se que a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) está cadastrada neste site e que não há nenhum trabalho registrado com a temática desta pesquisa o que a coloca como inédita. Vale ressaltar que é muito importante fazer a revisão de literatura, como diz Romanowski e Ens (2006, p. 37): “este tipo de estudo, usual em outros países, foi ampliado na última década no Brasil, com a realização de estados da arte tais como os desenvolvidos pelo Inep”. Desta forma, fazer uma revisão de literatura é imprescindível para conhecer se outros pesquisadores tiveram a mesma ideia ou algo parecido e como fizeram para realizar o estudo e a que resultados chegaram.

Assim sendo, os estudos que são desenvolvidos nas instituições de pesquisa, centros ou universidades são de extrema importância para a formação de novas/os pesquisadoras/es e docentes, tendo em vista as reflexões decorrentes do cotidiano, da realidade, dos fatos sócio históricos e que podem ter como consequência um imediato impacto nas políticas públicas que refletem diretamente na sociedade como um todo (MÜLLER, 2015).

Sobre a questão de fazer revisão de literatura, Ferreira (2002) diz que: “As pesquisas do tipo ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’ seriam pesquisas bibliográficas que visam mapear e discutir certa área de produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento”. Assim, quando foram selecionados os descritores e depois refeita essa seleção pôde-se perceber que houve acréscimos de trabalhos na plataforma da BDTD, pois já estão

presentes mais trabalhos defendidos de setembro de 2019 até maio de 2021, mesmo assim, ainda não havia nenhum com a temática deste estudo.

A revisão foi feita e os trabalhos encontrados passaram por critérios de exclusão e inclusão de acordo com os critérios como: período de doze anos e o assunto de acordo com a pesquisa/descriptor estipulado. Ao final a divisão da pesquisa ficou assim estruturada: I - Mapeamento por Instituições de ensino superior, modalidade, ano e quantidade de trabalhos produzidos. II – As Instituições superiores e os programas de Pós-Graduação. III – As aproximações com este trabalho através dos itens: objetivos, referencial, campo teórico, metodologias. Desta forma pretende-se mostrar o quanto um estudo como este pode vir a enriquecer um trabalho de pesquisa de pós-graduação e dar mais segurança para o que está sendo pesquisado, além de apontar possíveis aproximações ou não com o trabalho em construção.

Assim, após os critérios de exclusão e inclusão, dois trabalhos se aproximaram mais do que se almeja, neste estudo, para memória docente e o ensino da LAF. Tais trabalhos apresentaram resquícios em suas metodologias, campos teóricos e referências que conversam com esta pesquisa: o estudo feito por Eudma Poliana Medeiros Lisbon (UFES - 2018) *A mulher e o feminino em livros didáticos contemporâneos de Literatura para o ensino médio* e o outro escrito por João Vicente Pereira Neto (UNB - 2019) *Femininas Áfricas: narrativas de escritoras africanas contemporâneas e o ensino de literatura em língua francesa*, apontam pontos bem específicos, pois o de João Vicente traz o ensino da literatura de autoria feminina em suas práticas, mas o da Eudma Poliana não faz essa abordagem.

Ambos falam da importância da leitura, mas somente o de João destaca o letramento literário. Em relação à identidade e voz feminina nas escritas/imagens dos textos literários e a importância de fazer uma revisão de literatura, assim como este estudo em questão trabalha, ambos estudos também fizeram em seus textos. Desta forma, feita esta breve explanação acerca da revisão de literatura, o estudo caminha para suas análises diretas das falas dos/das docentes desta pesquisa.

4.3.1 Memórias Docentes no contexto de experiências escolares e não escolares

Aqui se busca na memória dos docentes do Curso de Letras as lembranças que estes têm da literatura escrita por mulheres e o que eles/elas fazem com estas memórias na hora de lecionar para futuros professores. E, os que já são egressos do Curso, como estão repassando o que aprenderam, sobre a LAF, nas escolas onde lecionam. Este foi um tópico muito procurado nas análises dos trabalhos que, de alguma forma, apresentaram a temática

“memória docente”, mas nenhum deles fez essa abordagem, nem falaram sobre a literatura de autoria feminina.

Desta forma, os elementos que constituem as narrativas dos/das professores/as partem de suas memórias individuais, coletivas e/ou históricas que aliadas às experiências de formação escolar e não escolar trazem para este estudo materiais significativos para as análises que buscarão mostrar indícios da constituição da identidade cultural e docente desses/as professores/as. Assim, a ideia de memória aqui apresentada é a de Halbwachs (2006) que suscita discussões acerca da memória histórica, individual e coletiva que muito corroboram para a valorização do ensino da LAF, especialmente na educação básica e superior. Outro ponto que as narrativas mostram é o poder da cultura dominante e o quanto os Estudos Culturais abarcam esses temas que envolvem a identidade cultural, cultura, a luta dos movimentos sociais e neste estudo o destaque para as lutas feministas.

Ao se falar em identidade cultural é importante ressaltar a figura de Stuart Hall (2006) em que salienta que esta identidade é transicional, está em constante deslocamento e relacionada ao que constitui cada sujeito, grupo ou cultura. Assim, a cidade que é *locus* desta pesquisa vive uma cultura híbrida em que, por estar no sul do Amazonas e possuir estradas terrestres, aquáticas e rotas aéreas tem um fluxo de viajantes muito grande. A miscigenação em Humaitá é real. Isto é notório na linguagem, vestuário, projetos arquitetônicos, festas tradicionais, estilos musicais, enfim, em vários âmbitos da sociedade humaitaense tem-se essa identidade cultural híbrida.

Para ilustrar esta fala o escritor humaitaense Raimundo Neves de Almeida (2005, p. 144 - 147) destaca as festas populares vividas em Humaitá como “as de caráter religiosos, destacando-se a festa da Padroeira da cidade, Nossa Senhora da Conceição [...] nesses dias a cidade acolhia pessoas vindas de vários lugares, principalmente do interior do município” e ainda continua seu relato quando fala das festas no interior, na área ribeirinha em que tinham seus próprios apetrechos musicais como “eletrola que funcionava à corda, tocando aqueles LPs antigos e pesados”. Também resalta as festas dançantes na cidade com os clubes e no interior em que passava “a noite inteira” e no dia seguinte ainda serviam “as refeições, à base da carne de porco, de galinha caipira ou de animais silvestres e o café com biscoitos caseiros”. Quanto às festas folclóricas o autor relata “as festas juninas, com quadrilhas e o famoso boi-bumbá” e ainda diz que o boi-bumbá de Humaitá tinha “importante influência indígena [...] apesar deste ser originário do nordeste. As fantasias feitas com belíssimas penas de pássaros e o nome de alguns de seus personagens, como Caboclo Real, Pena de Arara e os instrumentos da batucada, eram de origens indígenas”.

E hoje ainda tem-se muito de tudo isso e mais um pouco porque com o advento da migração de sulistas para a região incorporou-se às festas de Humaitá a EXPOHUMA (Exposição Agropecuária de Humaitá) que é a popular Festa de Rodeio; com as tecnologias vieram às músicas eletrônicas nacionais e internacionais; Carnavais com trios elétricos e cantores em nível regional/nacional. Então, só a título de exemplificar, a cultura de Humaitá é muito ampla, diversificada e isto reflete na educação básica e superior tendo em vista que o município é polo da educação superior tanto da UFAM quanto da UEA, além de ter o 54º Batalhão de Infantaria de Selva (BIS) que transita com seus oficiais e familiares pelos setores sociais, econômicos, educacionais da cidade.

Uma outra marcação muito significativa na cultura humaitaense é a do poder dominante que perdura na política local e em vários segmentos que afetam decisões em que o professor, o estudante, a estrutura da escola acabam sendo prejudicados. Como foi relatado pelo professor egresso Clarice Lispector (fevereiro de 2021) ao narrar sua memória individual que tratava de sua educação na área ribeirinha: “foi bem conturbada, uma vez que estudei em escola rural a qual não tinha uma boa estrutura física, apenas alguns professores tinham formação na área atuante, faltava merenda, diesel para transportar os alunos, não tinha materiais didáticos como: livros, pincéis, sulfite, etc”. E isto remonta a todo um poder que veio desde o “achamento” de Humaitá em 1869 pelo seu “fundador” que era um português dono de seringal, que trouxe o cristianismo para o “seu” local e, com seu poder aquisitivo inaugurou uma vila e depois a cidade de Humaitá. É simplória esta explicação, mas é isso, que resumidamente, Almeida (2005) relata em seu livro trazendo um pouco da memória histórica do município.

Humaitá é uma terra que foi colonizada pelo Comendador José Francisco Monteiro em que o próprio Almeida (2005, p. 34) diz que “era amigo, benfeitor e pai de todos os que lhe rodeavam. Dedicou-se de alma e corpo à cidade, cujos alicerces ele plantara [...] era grande devoto de Nossa Senhora da Conceição, cuja devoção ele implantou no povo humaitaense”. Esta cultura do poder dominante é tão arraigada que o próprio autor não se percebe colonizado. Uma vez que tudo que era do “fundador” ficou como benfeitoria a Humaitá. Não se questiona quantos indígenas morreram, os maus tratos aos seringueiros, as mulheres em que condições viviam naquela época. Nada disso é narrado nessa “conquista” de Humaitá na obra de Almeida, mas ele cita Ferreira de Castro e sua obra *A Selva* que relata a “crueldade para alguns” dos seringueiros (ALMEIDA, 2005, p. 47) e mais adiante fala de um outro tipo de seringal denominado de “seringais de altos rios” em que a “lei era a bala” e diz:

Assim eram chamados os que ficavam no centro da mata, quase sempre às margens de pequenos igarapés, muito distantes das margens do rio Madeira para aonde, só se ia de canoa ou a pé, às vezes transpondo cachoeiras ou escalando serras. Esses ficaram todos fora do atual limite do Município, muitos estão dentro do Estado de Rondônia e noutros municípios. Nesses a vida era difícil, a justiça era feita à bala e o direito, quase sempre, era do mais forte. As mercadorias eram bem mais caras que nos seringais de margens e os problemas, principalmente de doenças eram mais agravantes. Havia seringueiros que concordavam plenamente com as atitudes do patrão, e assim eram respeitados e até serviam de carrascos aos seus companheiros, mas a maioria vivia revoltada e não perdia a oportunidade de fuga, o que era muito perigoso, pois se assim, alguém fosse encontrado, era liquidado pelos capatazes. Muitos deixaram a família no nordeste para depois buscá-la e nunca mais tiveram a felicidade de vê-la, e bem poucos tinham o prazer de receber uma carta. Os que levavam a família consigo, essa quase sempre, era dispersa, e frequentemente à força. Já ouvimos contarem casos de que o chefe da família que não produzia o suficiente para satisfazer o patrão, era lhe tirada a mulher e dada a outro que produzisse muito. [...] Em meio a tudo isso, os patrões, senhores dos seringais, engordavam as suas economias, constituindo-se em “barões” ou “coronéis de barrancos” como eram chamados popularmente (ALMEIDA, 2005, p. 50-51).

Era uma realidade de dois seringais “os de margens e os de altos rios” (ALMEIDA, 2005, p. 47) e os mais próximos a Humaitá eram: o Seringal de Três Casas, o Seringal Paraíso e o Seringal Bom Futuro. Nesses, segundo Almeida (2005, p. 47-50) os seringueiros eram bem tratados e havia harmonia com os indígenas. Destaque-se, porém, que todos esses “coronéis de barrancos” mandavam na cidade porque detinham poder econômico e político. Por muitos anos quem administrou Humaitá foi o Comendador Francisco Monteiro e na política municipal até os tempos atuais os descendentes destes coronéis é que de forma direta ou indireta “controlam” o município.

Então, o que o professor egresso Clarice Lispector (2021) relata de sua memória individual, que é ao mesmo tempo coletiva e histórica, é uma realidade vivida ainda neste século XXI em que o poder cultural, o poder político e econômico sobrepõem à justiça para que não ocorram concursos públicos no município e os professores sejam subservientes a esta política que subalterniza a educação de tal forma que falta o essencial para que os alunos tenham sua educação respeitada e valorizada seja na cidade, dentro das aldeias, na área ribeirinha, nas vicinais e estradas. Esse tipo de cultura que ainda é forte em Humaitá remete ao que Hall (2006) chama de cultura nacional em que “as identidades nacionais são fortemente generificadas [...] as mulheres exercem um papel secundário como guardiãs do lar e do clã, e como “mães” dos “filhos” (homens) da nação” como o que ocorreu dentro dos seringais de altos rios em que as mulheres ficavam em casa guardando o lar, esperando o marido e sendo objetificada como bonificação para quem mais produzisse. Uma realidade

cruel, patriarcal em que o poder de um grupo se sobrepõe aos demais.

E essa questão da mulher em situação inferior ao homem é o que o Movimento Feminista veio com muita força buscar desvencilhar esta imagem que maltrata o ser humano do sexo feminino como se fosse algo natural. Aqui, neste estudo, é dada visibilidade as autoras que escreveram LAF's e estas trazem consigo vozes outrora apagadas em vários âmbitos escolares e não escolares. Os sujeitos desta pesquisa trazem relatos de suas vidas escolares, acadêmicas e de pós-graduação que enfatizam a presença de um poder masculino dominante no que concerne a literatura canônica, mas também trazem relatos de suas descobertas com a Literatura de Autoria Feminina. Em sua memória individual a professora egressa Ana Cesar narra sobre sua formação educacional o seguinte:

Para ser muito sincera, minha formação escolar poderia ter sido melhor. É claro que devemos levar em consideração o fato de quando entrei no fundamental I até sair do Ensino Médio, em 2008, os tempos eram outro. Não tínhamos todos os recursos de hoje como a internet, por exemplo, que ajuda bastante na formação tanto escolar quanto acadêmica dos alunos. Naquela época, nem todos os professores tinham um método de ensino que alcançasse a todos. Tinha bastante dificuldade nas disciplinas de exatas, história e geografia, uma vez que os conteúdos destes dois últimos eram trabalhados, grande parte do tempo, em forma de resumo. Explicava-se muito pouco, o processo de aprendizagem era quase que completamente jogado no colo dos alunos. Ao chegar ao ensino superior, tive bastante dificuldade, o sentimento de não pertencimento àquela realidade foi muito grande, pois cheguei muito “crua” em um nível de ensino que exige mais conhecimento do que eu tinha. Comecei o curso de Letras em 2008 e me formei em 2013. Dentro de todas essas disciplinas chegamos a estudar sim obras de autoras mulheres, mas a grande maioria das obras eram de produção masculina. Na disciplina de Literatura Infantojuvenil é que vimos um pouco mais de obras femininas em relação às outras disciplinas de literatura (ANA CESAR, fevereiro de 2021).

Ao falar de sua experiência escolar, em Porto Velho-RO, a professora Ana Cesar mostra que sua formação no ensino básico foi falha também por apresentar aqueles professores que não a incentivavam em sua aprendizagem utilizando uma metodologia que não visava facilitar o processo de acompanhá-la em suas dificuldades, era uma educação que reproduzia o conteúdo e o aluno decorava para passar. Esta era conhecida como educação bancária que foi duramente criticada por vários estudiosos da área. Porém, ela mesma relata que os tempos eram outros sem a presença da tecnologia que hoje é tão intrínseca na sociedade que parece que já está presente desde a origem do universo.

E, com todas as suas deficiências, concluiu o ensino básico e chegou à educação superior sem está preparada para o nível acadêmico, como ela relata “cheguei muito crua”

porque a educação básica falhou em seu papel de formadora. Como Mello (2010, p. 179) destaca que há muitas causas para a falha no sistema de ensino e uma delas é a “falta de hábito para leituras, é normal que os jovens cheguem aos cursos de Letras e Pedagogia sem um repertório desejável para quem objetiva ensinar literatura” e por conta dessas falhas que estão presentes em vários cursos do ensino superior que é imprescindível que haja o letramento acadêmico. Pois, como disse a professora Ana Cesar que chegou “crua” ao ensino superior, muitos jovens e adultos encontram-se desta mesma forma diante da “alta literatura” que a academia exige.

A formação dessa professora e de outros sujeitos desta pesquisa, conforme relataram em suas narrativas, não se deram somente no âmbito escolar, mas estiveram aprendendo e ensinando também na esfera não escolar. Como disse Novaro (2012, p. 10) “A escola não é o único espaço de produção de conhecimento, é importante não perder de vista que os sujeitos são educados em outras instâncias além da escola” (apud ALVES, 2018, p. 159).

Sendo assim, a professora Ana Cesar (2021) passou por muitas dificuldades para concluir seus estudos igualmente a professora formadora Virginia Woolf (2020) que trabalhava na graduação e também enquanto estava fazendo o mestrado. Não diferente ocorreu com o professor egresso Florbela Espanca (2021) que narrou sua história assim: “Apesar das várias provações [...] alcancei meu sonho que foi terminar uma faculdade, passei cinco anos, pois tive que trabalhar para ajudar minha família e, por conseguinte, terminei no ano de 2018”. Três realidades de superação em que uma precisou vencer a si mesmo e letrar-se para concluir seus estudos e as outras ajudar no sustento da família, cursar graduação e pós ao mesmo tempo.

Quanto aprendizado essas pessoas tiveram e enriqueceram-se como seres humanos porque tinham que desdobrar-se para dar conta de funções que exigiam muito de suas capacidades. Enquanto formação educacional essas pessoas maximizaram-se para aprender nas mais diversas situações extraclasse. Mello (2010, p. 179) relata esta problemática da seguinte forma: “trabalhos, aulas presenciais, sobra pouco tempo nos quatro anos de licenciatura para os discentes dedicarem-se à leitura literária, sobretudo porque, normalmente vindos de uma camada baixa de renda da sociedade, precisa trabalhar para ajudar no orçamento doméstico”. E muitos outros acadêmicos passam ou passaram por esta situação, faz parte do sistema vigente político e econômico no Brasil que não sustenta o sistema educacional como prioridade e pouco ou quase nada investe em políticas públicas para ajudar no desenvolvimento das classes menos favorecidas. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008, p. 53) dizem que:

O ensino médio, visto como transição para o superior ou término da etapa estudantil para aqueles que não podem ou não querem cursar a faculdade, constituiu (e ainda constitui) um grande problema para a elaboração de um currículo que pudesse beneficiar ambas as modalidades, já que sempre emerge no horizonte a questão do trabalho. [...] a escola, deverá ter como meta o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, não importando se o educando continuará os estudos ou ingressará no mundo do trabalho.

E essas orientações dadas pelo MEC a todos e todas que fazem a educação acontecer são válidas no sentido de que é necessária uma atenção maior para as transições que ocorrem em várias etapas do ensino e esta do ensino médio para o superior requer maior atenção porque envolvem muitas questões não escolares de sobrevivência e até de deficiência do ensino escolar. Então, desenvolver o lado humano, intelectual e pensamento crítico com a “barriga vazia” e “dívidas a vencer” sem perspectiva de sustento, não tem como. O corpo precisa sustentar todo o resto e deve-se pensar mais ainda nesses jovens e adultos que precisam ajudar nas despesas de suas famílias.

Quando se retorna para a realidade escolar vivida pelo professor egresso Clarice Lispector (fevereiro de 2021) em que destaca que sua formação na educação básica foi bem conturbada e que faltavam muitas coisas básicas ao ensino na área ribeirinha abre um leque de discussões que envolvem outras realidades que também “gritam” por solução como afirma Antonio Candido (2004, p. 169): “[...] aumentamos o conforto até alcançar níveis nunca sonhados, mas excluimos dele as grandes massas que condenamos à miséria; em certos países, como o Brasil, quanto mais cresce a riqueza, mais aumenta a péssima distribuição dos bens” e assim faz-se necessário que ocorram mudanças para que a educação básica venha a ser atendida como merece.

E, em relação a essa falha no ensino de Literatura, a memória individual da formação escolar partilhada pelo professor egresso Sylvia Plath (fevereiro de 2021) é a de que “No ensino fundamental tínhamos quase nada de literatura, no ensino médio não víamos as obras, apenas descrição dos períodos literários” que difere da formação vivenciada pela professora egressa Carolina Maria de Jesus que disse: “Minha formação escolar foi boa, na medida do possível, estudei na rede pública do município de Humaitá, tive ótimos professores e outros não tão bons assim, mas busquei me dedicar ao máximo para aproveitar o ensino que estes me ofereciam” e assim, relativo à educação básica os professores egressos demonstraram persistência em querer algo melhor porque foram muitos os empecilhos e a vontade de querer vencer essa batalha foi maior. Então, concluíram o ensino básico e entraram no ensino superior

sedentos por novas experiências que pudessem sanar as deficiências, até então, vivenciadas. O que chama atenção nessas falas são as colocações a respeito do ensino de Literatura e não saber, até então, da importância da mesma para formação humana de cada estudante. Conforme destaca Antonio Cândido (2004, p. 175): “a literatura é o sonho acordado das civilizações” e como a sociedade precisa sonhar com uma realidade melhor em que todos se sintam bem, acolhidos, valorizados por ser pessoa e colaborar para que tudo flua bem. E Candido (2004, p. 180) continua falando sobre a Literatura ser um fator de humanização:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Como é importante a fala de Candido (2004) sobre a Literatura e o quanto ela abarca o ser humano em vários aspectos. Por essa razão é tão imprescindível ler textos literários também para identificar-se com a natureza humana, conhecer a sociedade que o cerca e com isso aprender a olhar o outro cidadão com olhos de humanidade. A escrita das mulheres traz isso para que outras se sintam representadas em seus textos com diversas temáticas porque são muitas mulheres com identidades distintas e ricas por conta disso também. Como afirma Nelly Novaes Coelho (1993, p. 11) “a preocupação especial que a literatura feminina vem despertando nos leitores e nos estudiosos se liga ao fato de que a metamorfose-em-marcha no mundo de hoje tem na mulher a sua pedra-de-toque” e estas devem aproveitar seu espaço para fazerem-se ouvidas, vistas e respeitadas.

No que concerne ao ensino de Literatura Regina Zilberman (2008, apud GALVÃO; SILVA, 2017, p. 210) destaca que identificou uma crise no ensino de Literatura que ocorre por conta de que:

[...] este perdeu a eficácia pedagógica pretendida pela classe burguesa, em decorrência do projeto educacional elaborado nas últimas décadas do século XX, o qual pensava a escola como instituição formadora de mão de obra para abastecer novos postos de trabalho decorrentes do processo de industrialização. Uma concepção que se pode entender como uma “preparação apressada”, com a assimilação de regras educacionais elementares. [...] um dos sintomas dessa “crise” é a falta de leitura por parte dos estudantes e seu desconhecimento do patrimônio literário nacional. Esse contexto tem esvaziado de sentido as aulas de literatura, onde a finalidade

desse ensino na escola é posta em questão, por alunos e professores.

O que Galvão e Silva (2017) trazem com a fala de Zilberman (2008) é a justificativa para essas inquietações, que muitas vezes, os discentes e professores passam por conta do ensino de Literatura, principalmente como disciplina no ensino médio, é preocupante porque mais uma vez constata-se a influência externa que oprime o ensino dentro das escolas e aliena a educação com outras ideologias de metas que não fazem boa parte do corpo estudantil e, os próprios educadores, enxergam que a leitura literária está sendo posta em outro plano, um plano marginal aos processos de ensino e aprendizagem. Como alerta Vieira (2008 apud GALVÃO; SILVA, 2017 p. 210-211): “a formação de alunos leitores é um dos principais objetivos do ensino médio, e o contato intenso com textos literários contribui para que se alcance esse objetivo”, mas o que ocorre, segundo o relato dos próprios sujeitos desse estudo, é que não está havendo a leitura literária e nem é incentivado o letramento literário que poderia vir a ajudar neste processo como alerta Rildo Cosson (2014, p. 139):

Dentre as muitas e diversas maneiras de constituição explícita ou formal de comunidades de leitores, isto é, de grupos de leitores que se reconhecem como parte de uma comunidade específica, o círculo de leitura é uma prática privilegiada. Primeiro, porque, ao lerem juntos, os participantes do grupo tonam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um grau maior de consciência, quer seja para reforçar ou para desafiar conceitos, práticas, tradições [...] Depois, porque a leitura em grupo estreita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas [...] Por fim, porque os círculos e leitura possuem um caráter formativo, proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e diálogo em torno da obra selecionada.

E esta prática citada por Cosson (2014) é amplamente vivenciada pelos Clubes de Leituras, como neste estudo foi apresentado o Leia Mulheres. Mas também é uma atitude que pode ser vivenciada com os alunos, sem precisar tomar o tempo das aulas semanais, mas de repente, ser preparado algo como incentivo a leituras entre amigos, grupo de estudos e assim por diante. Desde que não tenha o peso da cobrança por notas ou resultados que devam ser comprovados para estatísticas de recompensa do governo. A liberdade para a leitura literária é fundamental.

A professora egressa Ana Cesar (fevereiro de 2021) disse que foi despertada para a LAF na universidade quando fez seu Curso de Letras e ainda ressalta que conheceu mais autoras na literatura infanto juvenil do que as autoras presentes em outras Literaturas como a

Literatura Regional, Brasileira, Norte-Americana, Portuguesa e Inglesa. E, por mencionar as autoras presentes na Literatura Infantojuvenil os demais professores/as sujeitos dessa pesquisa se manifestaram sobre uma questão que aparece em comentários de livros, artigos científicos ou até mesmo em aulas que dizem ser a Literatura Infantojuvenil uma literatura menor e que muitas vezes é nesta literatura que os adultos lembram-se de mulheres como escritora. Aqui serão expostos alguns recortes das falas dos/das professores/as egressos/as e dos formadores/as para ilustração.

É um argumento preconceituoso. Diminuí o valor da Literatura Infantojuvenil e também da autoria feminina. Como se mulheres só pudessem escrever para crianças, e não é isso. A mulher pode escrever qualquer tema que ela quiser, pois ela tem capacidade pra isso. A Literatura Infantojuvenil é tida como uma literatura mais simples por ter uma linguagem e tema para crianças, mas isso não diminui sua importância, ela é assim porque ela precisa ser assim, e não porque é menos importante (EMILY BRONTË, fevereiro de 2021).

Essa afirmativa significa que a literatura feminina ainda é minimizada, assim como a literatura Infantojuvenil (JANE AUSTEN, fevereiro de 2021).

Eu discordo desta afirmativa. Vejo preconceito em dizer que é considerada uma literatura menor. Eu sou professora desses tempos atuais e a presença de autoras mulheres na minha vida e na minha memória *não se deu com a literatura Infantojuvenil* (KATE CHOPIN, fevereiro de 2021, grifos da autora).

Literatura menor? Para mim é tão importante quanto as outras e, talvez seja até mais desafiador produzir literatura para esse público, pois considero difícil conquistar a atenção dos pequenos e dos adolescentes. É uma responsabilidade enorme para qualquer autor/autora de literatura infantojuvenil. O primeiro contato da criança será com essa literatura, a primeira obra literária que ela lerá (ANA CESAR, fevereiro de 2021).

Não concordo, veja bem. Se não fosse as obras de Harry Potter⁵¹, talvez nem chamaria minha atenção a leitura de um bom livro. Foi essa coleção que me incentivou a gostar de ler, quero dizer que a Literatura Infantojuvenil tem sua importância e apesar de haver outras literaturas de maior relevância, considerada por críticos da Literatura, sempre há um começo (FLORBELA ESPANCA, janeiro de 2021).

Um assunto com muitas opiniões e neste estudo não é objetivo conceituar a Literatura Infantojuvenil, mas mostrar um ponto em que a memória individual/coletiva/histórica da LAF é associada diretamente a Literatura Infantojuvenil. Assim sendo, percebe-se pela fala desses professores e professoras que eles/elas consideram a Literatura Infantojuvenil muito importante tanto quanto qualquer outra categoria que seja altamente valorizada pelos

⁵¹ Escritas pela autora britânica Joanne Kathleen Rowling.

estudiosos da área. E a professora egressa Kate Chopin (2021) diz que a memória dela de LAF não se inicia com a literatura infantojuvenil. Também é interessante a fala da professora Ana Cesar (2021) que diz “talvez seja até mais desafiador produzir literatura para esse público, pois considero difícil conquistar a atenção dos pequenos e dos adolescentes” e ainda tem a questão de que é, para muitos estudantes, o primeiro contato com um livro.

Por isso mesmo há aqueles/as professores/as que concordam com a afirmativa de que seu primeiro contato com autoras foi com alguma obra da Literatura Infantojuvenil, como relatou o professor egresso Sylvia Plath (fevereiro de 2021) que além de concordar que a Literatura Infantojuvenil é uma literatura menor disse que: “Geralmente lembramos das escritoras de literatura infanto como Cecília Meireles, alguns contos de Clarice Lispector, Ana Maria Machado, Ruth Rocha” e o professor egresso Florbela Espanca (2021) não concorda com a questão de ser uma literatura menor, muito pelo contrário, acha de alta relevância e afirma que por causa desta leitura passou a considerar as outras obras importantes. E, com isso infere-se que o início de suas leituras foi com uma literatura infanto juvenil também.

A professora formadora Virginia Woolf (2020) e o professor formador Andrea del Fuego (2020), trazidos para estes recortes, colocam pontos bem interessantes em suas falas quando dizem que:

Nunca tinha ouvido nada parecido, e mais uma vez posso falar somente da minha experiência, no curso de Letras que trabalhei, a literatura infantil e juvenil e nunca foi vista como menor. Eu quase cheguei a lecionar literatura infantil e juvenil de língua inglesa, e havia no meu plano de ensino mais obras de autoria feminina, mas não fiz as escolhas de forma consciente (VIRGINIA WOOLF, dezembro de 2020).

Posso falar como estudante, professor. Não tenho memórias da autoria feminina em relação à literatura infantojuvenil. Essa relação só se estabeleceu em minha cabeça quando virei professor universitário. Nunca tinha pensado nisso antes (ANDREA DEL FUEGO, dezembro de 2020).

A professora formadora Virginia Woolf (2021) é enfática em dizer que esta Literatura Infanto Juvenil não é menor, ou seja, tem um grau de relevância muito grande para o ensino. E o professor formador Andrea del Fuego (2021) diz que não tem a memória de Literatura Infantojuvenil como também a professora egressa Kate Chopin (2021) relatou em sua fala. O que se pode verificar é que ter ou não uma memória da Literatura Infantojuvenil é muito subjetivo e a memória abre espaço para isso quando fala das lembranças, apagamentos, esquecimentos, traumas coletivos que podem ter ocorrido e dissimulado com tais memórias ou simplesmente não aconteceram ou não foram significativas para serem fixadas como

lembranças (BERGSON; HALBWACHS).

Desta forma, percebe-se pelas narrativas dos professores egressos e formadores que há a presença contundente da memória individual quando estes narram suas experiências “aparentemente únicas, isoladas”, mas também neste mesmo contexto estão as memórias coletivas quando nota-se que as lembranças coexistem apoiadas em um grupo social ou experiências coletivas que muitas vezes precisam do testemunho de outrem para que se complete uma lembrança (HALBWACHS, 2006).

Enquanto uns tiveram seu primeiro contato com a LAF na Literatura Infantojuvenil, outros foram ter esse contato na vida acadêmica e alguns ainda relatam até a metodologia que os professores e professoras empregavam em suas aulas. Assim,

Já na faculdade é que fui intensificar meu conhecimento sobre a literatura. De maneira geral, os professores trabalhavam em equilíbrio, tanto com escritores homens, quanto mulheres. Eram excelentes. Tínhamos leituras variadas em ambas as literaturas, líamos Violeta Branca, Cecília Meireles, Emilly Dickson, Jane Austen, Clarice Lispector, Raquel de Queiroz, entre outras. Eram debates em sala de aula, comentários sobre a escrita feminina, suas peculiaridades. Minha formação acadêmica foi muito boa, tive a oportunidade de aprender com professores muito bons, que tinham ampla experiência, além de despertarem o interesse pela paixão com que desempenhavam o vício. Saí da UFAM em janeiro de 2015. (SYLVIA PLATH, fevereiro de 2021).

Minha formação educacional foi muito boa! Saí no ano de 2019 e vivenciei o ensino de literatura na Graduação. No ensino fundamental não lembro, pois faz tempo que concluí. Mas na graduação as aulas de literatura de modo geral eram muito boas, prazerosas e divertidas. Com isso, nos levava a conhecer um mundo de coisas novas da literatura, era muito gostoso assistir aulas de professores tão competentes e sábios como os professores: Douglas, Raquel, Elis Regina e entre outros. Eu amava as aulas de literatura Infantojuvenil. Também haviam professores que levavam obras de autoria feminina. Então, nas aulas de literatura brasileira conheci algumas escritoras e obras brasileiras como: Clarice Lispector, Rachel de Queiroz, Cecilia Meireles... As aulas sempre ocorriam com a apresentação da autora e biografia. Geralmente nos perguntavam se conhecíamos alguma obra se a resposta fosse positiva a gente compartilhava sobre a mesma em seguida adentrávamos mais para o interior do assunto (KATE CHOPIN, fevereiro de 2021).

Minha formação acadêmica em nível superior foi ótima tanto em âmbito profissional, quanto pessoal. Concluí a graduação em 2017. A formação básica não me proporcionou um encontro produtivo no que se refere à literatura, comecei a ter contato com literatura na Universidade. O meio acadêmico me apresentou várias possibilidades de enxergar a literatura como construção social e cultural. Minha formação literária foi bem justa no que diz respeito ao valor da fala feminina frente à fala masculina, ou seja, não há distinção entre ambos os gêneros no que se refere a politização de um tema. Em todas as literaturas os professores apresentavam obras de autoras

mulheres, discutíamos os textos e sempre enfatizávamos a importância da fala feminina nas aulas de literatura (CLARICE LISPECTOR, fevereiro de 2021).

Entreí na UFAM em 2014 e saí em 2018. Em relação à autoria feminina, vi somente no ensino acadêmico. Lá sim, se discutia na sala sobre a importância dessa equidade entre escritores e escritoras. Nas aulas de Literatura, independente de qual delas, eram sempre ressaltadas autoras mulheres. Os professores sempre tinham essa preocupação. Uns mais, e outros menos. Não sei como eles faziam as escolhas das obras, mas lembro que ressaltavam que havia também autoras femininas, uma ou duas (EMILY BRONTË, fevereiro de 2021).

No ensino fundamental e no ensino médio não foram apresentadas autoras feministas, conheci algumas autoras apenas no Curso de Letras. Apesar do pouco convívio com tais autoras sempre gostei de que houvesse a equidade entre os sexos com relação a obras apresentadas em nossa grade enquanto graduando. Nas aulas das respectivas disciplinas sempre havia apresentação de autores de ambos os sexos, mesmo assim havia uma enorme diferença entre autoras femininas e autores masculinos. (FLORBELA ESPANCA, janeiro de 2021).

As narrativas feitas pelos/as professores/as egressos/as demonstra que a formação inicial foi objetiva em apresentar a LAF para todos e todas que quiseram aventurar-se pelo mundo da Literatura escrita por mulheres. O que os sujeitos da pesquisa relatam demonstram que a formação inicial do professor e da professora é fundamental para que este processo fique mais visível e a grade curricular dos egressos é a de 2006/2 que não tinha o acréscimo que agora tem a de 2019/2 com a “Introdução à leitura de textos literários, Leitura em Língua Inglesa, Metodologia do Ensino de Língua e Literatura, duplicação da Literatura Inglesa e Norte-Americana” além das optativas como:

História da Literatura, Literatura Universal, Literatura e cinema: introdução aos estudos da adaptação, Literatura Infantojuvenil de Língua Inglesa, Introdução as Literaturas Africanas de Língua, Literatura Comparada, Crítica Literária, Literatura e Feminismo, Literatura Pós-colonial, Literatura, Memória e História, O Conto Amazônico, Poesia Amazônica, Letramento, Literatura Parnasiana e Simbolista, Linguística Textual, Literatura Latina (PPCL, 2019, p. 30).

A grade curricular de 2006/2 não tinha esse olhar para a LAF em suas disciplinas e ementas, mas conforme a narrativa dos egressos, que agora estão docentes na rede pública de ensino, os professores formadores usando de suas metodologias encaixavam essa problemática e traziam para as aulas a LAF que era, de alguma forma, apresentada aos discentes em formação. E sobre isso Oliveira acrescenta: “O que implica afirmar que será necessário que o(a) docente, por vezes, espere, indique percursos e auxilie os(as) discentes na

superação dos obstáculos” (2021, p. 33). Foi o que ocorreu com os próprios docentes formadores ao trazerem para suas aulas o que estava faltando em sua grade curricular e também o que aconteceu com alguns dos sujeitos que relataram suas dificuldades e, ao que tudo indica, a força interior deles/delas aliada ao bom acompanhamento de seus formadores os/as levou a colação de grau e hoje atuam como docentes também.

Vale destacar que no IEAA têm outros cinco cursos de graduação e é de suma importância que as mulheres e homens que estão neste processo formativo inicial também tenham acesso a este tipo de formação para que se abram outros prismas e também deem oportunidade para que a LAF possa auxiliar no processo identitário de outras pessoas. É um desafio, com certeza, pois ir contra um sistema que exclui é, por vezes, colocar-se como alvo para este que ataca. E em relação à identidade é de suma importância ter e reconhecer-se em sua(s) identidade(s), conforme Hall (2006, p. 9): “Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX.” E com isso “está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais.” E agora se configura outra identidade chamada de pós-moderna que já deixou para trás a identidade do sujeito do iluminismo e do sujeito sociológico.

A identidade pós-moderna é descentralizada e as pessoas são atravessadas por diversas culturas porque o mundo está em constante evolução tecnológica, midiática, intelectual, com movimentos sociais, políticos, mudanças comportamentais, estruturas religiosas que se ampliam, enfim, não se tem mais em mente aquele trabalho para uma vida inteira, como era no tempo do sujeito do iluminismo em que se nascia escravo e deveria ser sempre serviçal.

Hoje a busca por espaços, inalcançáveis anteriormente, é possível. Os casamentos podem ser para sempre ou não. Ninguém tem mais a obrigação de carregar consigo outra pessoa apenas por conveniência social, como muitas mulheres sofreram. O ser humano na pós-modernidade tem múltiplas identidades porque ninguém é uma “coisa só”. Por exemplo, uma professora, pode ser mãe, conselheira na igreja que participa, ciclista, membro do sindicato dos professores, líder de bairro, além de ser filha, amiga, esposa e assim por diante. São muitas identidades e nem todas são para sempre, mas transitórias como afirma Hall (2006).

Sobre esta parte é importante salientar que rememorar questões pessoais e profissionais com os/as professores/as egressos/as e os/as formadores/as do curso de Letras do IEAA, que trabalham com a Literatura, Linguagem e Língua Portuguesa vivem essa identidade pós-moderna quando se observa que eles/elas exercem múltiplas funções pessoais,

sociais e profissionais no seu dia-a-dia com jornadas gigantes, que por conta da pandemia, tornaram-se inteiramente disponíveis para seus alunos porque o whatsapp e a internet facilitam, mas também criam essa dependência.

E, mesmo com essa correria que está sendo este período de pandemia, vale destacar que alguns dos sujeitos desta pesquisa estão conseguindo fazer mudanças em suas salas de aulas com a aplicação da LAF, outros almejam implementá-la em breve. E eles/elas ainda relatam sobre o porquê de levar as autoras para suas aulas e quais as vantagens de tê-las neste processo. Desta forma, serão postos os recortes de suas falas para que se possam identificar essas afirmativas e aqui inicia-se esta parte do estudo com as narrativas das memórias docentes dos sujeitos que trazem algumas respostas aos questionamentos deste estudo como a professora formadora Virginia Woolf (2020) sobre sua memória acerca da LAF em sua caminhada educacional em que relatou:

Bom... ao longo da minha vida eu tive curiosidade de ler autoras, mas era uma curiosidade de alguém leigo, de uma pessoa que não entende essa coisa de autoria feminina. Assim, sobre a literatura de autoria feminina, falando primeiro das coisas que eu li ao longo da minha vida, já durante a minha adolescência eu comecei a ler muito, ler tudo! Tudo que eu achava na biblioteca e aí eu comecei a ler algumas autoras que na época eu era muito nova pra saber quem era, mas eu comecei a ler Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles e algumas outras autoras, mas assim espaçadamente. Nada que fosse uma leitura constante, nada que eu refletisse sobre a escrita feminina. Essa reflexão começou com um pouquinho mais de força durante a graduação porque eu comecei a ter professoras de Literatura que levaram obras de autoria feminina. Então, por exemplo, eu tive a disciplina de Contos, de Literatura Anglo-Americana porque eu fiz a Literatura Inglesa e Norte Americana tudo junto. E, para disciplina de Contos eu tive uma professora que levou várias autoras femininas! Uma delas que me marcou muito foi a Kate Chopin da Literatura Norte-Americana que até hoje eu levo pra os meus alunos porque foi muito marcante ver uma escritora de 1890 falando de independência sexual feminina, por exemplo, e isso foi extremamente marcante. Depois eu tive a Charlotte Perkins Gilman que escreveu *Papel de parede amarelo* e essas histórias, esses contos ficaram muito marcantes na minha graduação. Também tive a disciplina de Romance e todos os professores foram levando a autoria feminina. Só que nada neste período foi muito refletido, pensado como: Olha a autoria feminina! Olha como as mulheres escrevem! É engraçado que a minha graduação ela foi extremamente tradicional, tradicionalista neste sentido. A gente não tinha essa reflexão sobre a autoria feminina e aí quando eu entrei no mestrado tinha uma disciplina de Literatura de Autoria Feminina e Feminismo só que foi muito curioso porque eu não pude fazer, fiquei frustrada porque eu queria muito fazer. Nessa época eu estudava no mestrado, mas trabalhava. Então eu tinha que encaixar as disciplinas que eu ia fazer em dias da semana pra que eu não perdesse muitos dias de trabalho. E a disciplina de Literatura de Autoria Feminina era justamente uma que eu não podia fazer porque ela era num dia da semana, acho que era na segunda-feira, e eu ia ter que perder um dia inteiro de trabalho pra fazer. Infelizmente, olha como o mundo capitalista

nos constrange. Eu fico constrangida porque eu queria muito ter feito essa disciplina. Então, eu confesso que ao longo da minha graduação isso foi muito falho. Eu tive lances, situações, professoras levando curiosidades, leituras, mas nada foi muito refletido (dezembro, grifos da autora).

A professora faz um breve relato de sua vida como discente e é importante observar que esta memória que ela traz, mesmo sendo individual por ser uma vivência dela, segundo Halbwachs (2006) ela não viveu sozinha, havia os outros estudantes da graduação, pessoas na biblioteca onde ela ia pegar livros, por exemplo, que compartilham de suas lembranças e, por isso mesmo, são memórias coletivas. E, referente à LAF na vida dela pode-se notar que as escritoras vieram, mas ela não entendia o mundo das mulheres como os entende agora, porém chama a atenção que houve a leitura identitária com autoras e que hoje, ao dar suas aulas, as leva para apresentar a suas alunas. Sobre este assunto da memória docente dos professores e suas lembranças sobre a LAF tem destaque esta outra narrativa feita pelo professor formador Andréa del Fuego (dezembro de 2020) em que diz:

Li Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles, Rachel de Queiroz porque ouvia falar delas, porque eram citadas em livros didáticos, porque ouvi ou li coisas em jornais (na minha casa, sempre comprávamos o jornal “Folha de São Paulo” aos fins de semana, e eu lia as colunas de artes, literatura, etc.). Assim, eu frequentava uma biblioteca próxima de minha casa. Acho que peguei o primeiro livro da Clarice nessa biblioteca por ter já ouvido falar ou lido algo sobre a autora. Isso ocorreu no ensino médio. No fundamental, lia mais livros da “Coleção Vaga-lume”, da Editora Ática, livros, em geral, de aventura. E outros livros indicados pelos professores durante as aulas de língua portuguesa. Não me recordo de escritoras, a não ser Cecília Meireles, cujos poemas sempre figuraram em livros didáticos. Durante toda minha formação até a graduação, nunca pensei na literatura em termos de autoria masculina ou autoria feminina. Estudei em uma instituição de ensino superior bastante ligada aos cânones e à chamada alta literatura. Fui tomar um pouco de consciência deste recorte e de sua importância no meu segundo mestrado, quando tomei mais contato com a crítica literária feminista. Não obstante, não ter essa memória em torno de literaturas de autoria feminina, houve e há até hoje em minha memória afetiva uma autora em especial, Clarice Lispector, que comecei a ler ainda na adolescência, no ensino médio. Ela é uma artista genial. Uma excepcionalidade dentro da literatura brasileira e da literatura mundial. Adoro os textos dela e sempre releio várias de suas obras. Lembro que a primeira vez que entrei em uma escola para lecionar, em 2004, eu estava com um livrinho de contos dela. Não sabia bem o que faria na escola, então pensei que poderia ler um conto dela para as turmas que assumiria (era metade do semestre letivo). Por uma infelicidade, a morte de um professor da escola, houve luto por uma semana. Então não me socorri da literatura dela, o que poderia talvez ser bem confuso para os alunos na ocasião... Mas a Clarice esteve lá me apoiando... Mas, além dela, havia a literatura canônica do século XIX e início do século XX que esteve sempre como referência para mim, em minhas aulas de literatura, seja na educação básica ou superior.

O professor formador Andréa del Fuego (2020) destaca uns pontos muito importantes neste estudo sobre a questão da memória docente em que se observa que ele tem uma memória individual sendo relatada, mas que vem carregada de lembranças coletivas em que aparece mais uma vez o espaço da biblioteca como lugar para leitura e, com certeza, havia uma bibliotecária para anotar os livros lidos pela professora, o espaço da sala de aula em que os livros eram indicados pelos professores de língua portuguesa, as autoras que figuravam nos excertos nos tais livros didáticos como ele cita: Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles, Rachel de Queiroz, Cecília Meireles e assim as lia porque eram citadas em livros didáticos ou colunas de jornais ou algo do gênero.

Chama atenção o fato de ele falar que: “estudei em uma instituição de ensino superior bastante ligada aos cânones e à chamada alta literatura” e até a graduação, especificamente até seu segundo mestrado não havia parado para pensar em LAF o que só veio à tona em sua vida ao cursar o seu segundo mestrado em que teve contato com a crítica literária feminista. Em sua vida como docente a autora que ficou em sua memória e que leva para suas aulas, quando vai explicar sobre o seu período na literatura brasileira, é a Clarice Lispector porque, segundo ele, é “uma artista genial” e em, determinado momento de sua vida em que foi lecionar pensava em levar um conto de Clarice, mas não foi necessário. Então disse que “a Clarice esteve lá me apoiando” e acrescenta “mas, além dela, havia a literatura canônica do século XIX e início do século XX que esteve sempre como referência para mim, em minhas aulas de literatura, seja na educação básica ou superior”. Essas falas da professora trazem para este estudo a confirmação de uma presença arraigada, no ensino brasileiro, da literatura canônica masculina e algumas poucas autoras como as citadas pelo professor formador Andréa del Fuego.

Também se ressalte que ele, por ter tido formação em uma instituição bastante ligada ao cânone é retransmissor dessa tradição, sem procurar encaixar as lutas feministas ou autoras silenciadas durante as explicações da literatura brasileira em suas aulas. Porém, enxerga-se que o professor se identifica com a autora Clarice Lispector e que já percebeu que há a crítica literária feminista e, quem sabe isso não seja um indício de mudanças em sua metodologia. Outra narrativa que vem nesse estudo é o da professor formador Violeta Branca (fevereiro de 2021) que, de forma breve, relata um pouco de sua memória sobre a LAF presente em sua formação educacional.

Eu imagino que essas literaturas tenham chegado muito cedo porque eu

lembro mesmo que eu comecei a ler por volta dos 5 ou 6 anos de idade. Eu gostava de olhar livros, ler histórias e muito provavelmente algumas dessas obras da literatura brasileira feminina deva ter passado pelas minhas mãos principalmente quando eu fui para a 5ª série do ensino fundamental da Escola Álvaro Maia e lá tinha uma biblioteca bem grande para os padrões aqui humaitaenses e havia muitos livros, muitas coleções, literaturas. Eu comecei a me aproximar mesmo da literatura feminina com essa obra que eu cito sempre “A hora da estrela” [...] apesar de não ter sido aquele contato assim mais intenso olhando hoje daqui. Mas eu creio que foi no ensino médio, no magistério, mais especificamente onde o trabalho de literatura foi bem interessante devido ser preparatório para o magistério então ali sim a gente teve muito contato com os poemas da Cecília Meireles e da própria Clarice. Eu lembro muito da Cora Coralina que a gente falava sobre os poemas dela [...] a gente trabalhava bastante literatura e foi quando eu conheci essas obras e aí comecei a olhar com mais atenção pra essas escritoras: Clarice, Cora Coralina, Cecília, a nossa Violeta Branca. [...] eu guardo na memória a obra da Clarice Lispector “A hora da Estrela” é uma obra que eu tive um contato bem intenso. Eu a conheci ainda no ensino médio e eu lembro que na graduação a gente fez um trabalho de análise bem aprofundado e isso fez com que essa obra marcasse bastante pelo conteúdo. Pelo contexto aquela coisa que envolve o íntimo do ser humano tanto o lado bom quanto o lado ruim. Então é uma obra assim que eu tenho clareza na minha memória. E tem um poema da Cecília Meireles que é “O Retrato”. Eu lembro bastante desse poema porque fala da transição da vida do ser humano. De toda passagem da vida. Gosto muito do último verso quando ela pergunta: “Em que espelho ficou a minha face?” Então esse poema é muito forte marca toda essa trajetória da vida do ser humano principalmente da mulher. Enfim, eu tenho algumas coisas, como eu falei, apesar de não ter tido um contato mais intenso com a literatura feminina, muita coisa ficou na minha memória dessa literatura.

A narrativa do professor formador Violeta Branca (2021) também traz uma memória coletiva de LAF que se reproduz em suas aulas na graduação quando leva obras que marcaram sua vida no ensino fundamental II, ensino médio e ensino superior. Interessante ver que, mais uma vez a presença da escritora Clarice Lispector é motivo de uma leitura identitária e agora acrescida de Cora Coralina, Cecília Meireles e Violeta Branca que se misturam entre autoras que sempre aparecem nos livros didáticos e autoras silenciadas. Aqui o professor ressalta também a biblioteca que era um espaço rico, segundo ele, para leitura literária. Demonstra que, assim como o professor Andréa del Fuego (2020), ele também tinha o hábito de leitura neste espaço. E, por falar em espaço, a professora formadora Eliane Potiguara (janeiro de 2021) também tem lembranças da biblioteca e livros lidos, conforme relata abaixo:

[...] tenho diversas memórias. Pegando os livros específicos eu tenho dois em particular que é “Zezé e o meu pé de Laranja Lima” e o “Os capitães de Areia”, foram dois livros que me marcaram quando eu era pequena. Um fato interessante é que na minha geração, eu sou dos anos 80, nós precisávamos ir

às bibliotecas. Naquela época as bibliotecas eram um pouco mais acessíveis. Outra maneira que nós tínhamos pra ler eram vendedores ambulantes que vinham às portas de nossas casas e vendiam alguns livros a prestação. Então minha mãe fez alguns investimentos. Teve aquela Enciclopédia Barsa que é clássica e todo mundo tinha. E algumas literaturas infanto juvenis. Aí foi quando eu conheci, por exemplo, Edgar Allan Poe, eu conheci um pouco de Machado de Assis, algumas literaturas brasileiras, algumas literaturas internacionais, mas eu não tinha muita consciência disso não. Na época lembro totalmente dessas literaturas em minha prática pedagógica. Quando eu entrei na graduação aí eu tive contato com as literaturas, em particular, Literatura Inglesa, Literatura Norte-Americana a maioria das obras eu já tinha lido na versão infanto juvenil aí eu tive que fazer releituras na versão considerada canônica. A exemplo disso tem “Por quem os sinos dobram” do Hemingway que eu já tinha lido a um tempo e outras mais.

A memória coletiva da professora formadora Eliane Potiguara (2021) mostra que antes de sua pós-graduação não conhecia a LAF e que a presença de leitura que tinha era toda canônica masculina, assim como o professor formador Andréa del Fuego (2020) o que leva ao pensamento de Hall (2003) quando relata o “machismo científico” que, por muitos anos, reinou soberano até a chegada do movimento feminista para desconstruir toda uma ideologia que fazia o apagamento da intelectualidade da mulher.

A professora formadora Eliane Potiguara (2021) destaca também que a Literatura de alguma forma a marcou desde pequena ao se identificar com as duas obras citadas em sua fala. E ainda acrescenta uma memória coletiva e histórica que é compartilhada por muitos outros estudantes: os vendedores de livros/enciclopédias que batiam às portas trazendo leitura e algumas prestações para os pais quitarem por uns meses, mas era investimento. Como a professora disse: “todo mundo tinha” é uma fala que generaliza, sabe-se que muitos gostariam ter, mas nem todos podiam comprar. O capitalismo tem dessas situações.

Já a professora formadora Simone de Beauvoir (janeiro de 2021) disse a respeito de suas memórias que “minha primeira obra lida foi uma adaptação de *Romeu e Julieta* da Ruth Rocha, sempre que posso trabalho com essa obra na versão de Shakespeare. Amo fazer leitura dramatizada”, ou seja, há a presença da LAF em sua memória individual e coletiva. Além do mais repassa tal experiência aos discentes. E ainda acrescentou que também trabalha com o cânone masculino brasileiro e universal “outras também me tocam muito: *Memórias Póstumas de Brás Cubas* do Machado de Assis, *Lolita* de Nabokov, são tantas, as revisito sempre, e continuo lendo mais e mais coisas da Literatura Universal”. E isso leva a pensar que a cultura é múltipla, é híbrida em que acolhe a todos sem hierarquizar (Bhabha, 2013), pois tanto a professora formadora Eliane Potiguara quanto a professora Simone de Beauvoir não impõe barreiras para o conhecimento chegar até elas, valorizam as literaturas de diversas

nações e as divulgam.

A professora formadora Simone de Beauvoir (2021) também afirmou: “nunca separei as obras, a não ser no presente momento, que tenho lido bastantes autores transgêneros, então não houve um momento em que tenha lido somente literatura de autoria feminina ou masculina” e o que afirma também vai de encontro com o movimento feminista que sempre pregou a busca pela equidade e, no caso da fala da professora, há a sustentação de que a literatura pode despertar esta sensação ou estado de igualdade literária sem precisar vangloriar uma em detrimento da outra, mas as trabalhar sem distinções, marginalizações. Conforme afirma Coelho (1993, p. 12):

[...] a atenção que a produção literária das mulheres vem exigindo da crítica (como fenômeno que é, em meio à produção geral) não se identifica com uma *intenção judicativa*. Não se trata de saber se a literatura “feminina” é melhor ou pior que a “masculina” (pois isso não teria nenhum sentido...), mas sim descobrir *o que ela é, como se constrói e por que* trilha determinados caminhos (grifos da autora).

A autora destaca esta posição de equidade defendida pelo movimento feminista e posto em prática na fala da professora formadora Simone de Beauvoir. Além disso ressalta que a literatura feminina busca descobrir-se no que é, como se constrói e por que trilha seus caminhos da forma como faz para que assim possa se apresentar ao seu leitor ou leitora. A professora egressa Carolina Maria de Jesus (janeiro de 2021) traz outras memórias de sua vida de estudante quando diz que:

Fui apresentada de fato à literatura no ensino médio e a única autora citada nesse período foi Clarice Lispector. Minha professora falava sobre a escritora, mas não me recordo de ter retratado nenhuma obra específica dela, ao contrário do autor Olavo Bilac que conhecemos alguns de seus poemas, em destaque *Via Láctea*, creio eu que um dos mais famosos, apresentado por um outro professor da época. Pra falar bem a verdade, nem sequer reparávamos o fato de estudarmos apenas escritores da literatura. Fora das aulas que eu me interessei por Florbela Espanca, porém nunca foi citada nas aulas. No ensino acadêmico, a literatura foi abrangida e passei a conhecer melhor os autores, no entanto quase nenhuma mulher, exceto a mais renomada, Clarice Lispector, pois tive uma professora que amava a autora em questão e nos falava com regozijos sobre ela. Nas aulas de literatura regional, conheci diversos autores amazonenses, mas nenhuma escritora amazonense. Nas aulas de literatura inglesa e norte-americana, foi quando tive a oportunidade de explorar grandes nomes como: Jane Austen, Emily Brontë, Alice Walker, Virginia Woolf, essas são as que estão frescas na minha memória. Logo depois, cresceu em mim o desejo de conhecer as obras das irmãs de Emily, Anne e Charlotte Brontë, que em minha opinião são tão incríveis quanto à irmã, mas negligenciadas, infelizmente. Quanto à

literatura africana, não me recordo de ter estudado nada. Mas cresceu em mim o desejo de conhecer escritoras brasileiras, foi aí que descobri Carolina Maria, uma mulher espetacular, negra e escritora, e pouquíssima comentada. Recentemente comprei um de seus livros *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*, assisti documentários no You Tube que falam sobre essa autora brasileira e espero trazer mais dela para minhas aulas futuras (grifos da autora).

Mais uma vez tem-se um relato que demonstra o silenciamento das autoras no ensino básico brasileiro. Na experiência da professora egressa Carolina Maria de Jesus (2021) somente tem lembrança da autora Clarice Lispector, mas nem obra ou excertos a chamam para uma identificação. Diferente das professoras formadoras Violeta Branca (2021) e Andréa del Fuego (2020) que se identificaram com a autora em questão. Já de um dos autores canônicos que tem lembrança, além do nome do autor ainda tem uma de suas obras mais famosas como memória porque os professores trabalhavam estes autores em suas aulas.

A fala da professora egressa Carolina Maria de Jesus (2021) é enfática porque ela diz que “Pra falar bem a verdade, nem sequer reparávamos o fato de estudarmos apenas escritores da literatura”. Não ter a presença da autoria feminina no ensino básico causa esse esquecimento que foi falado na subseção intitulada “*Memória, traumas coletivos, silêncio e esquecimento*” porque justamente convém a quem domina a ideologia do patriarcado que mulher não é autora em nível de quem está na ABL. E muitas outras mulheres sustentam esse pensamento, assim como a professora egressa Carolina Maria de Jesus mantinha, porque sofrem por esse apagamento proposital.

O apagamento que se vê no ensino básico também se estende há muitos cursos de licenciatura do ensino superior e a professora egressa Carolina Maria de Jesus relatou em suas memórias que da literatura “canônica brasileira” conheceu apenas Clarice Lispector, da literatura regional nenhuma autora nortista foi apresentada nas aulas para serem apreciadas. O local desta pesquisa é Humaitá que fica no estado Amazonas que tem escritoras talentosíssimas e na região norte segue essa vastidão de autoras que poderiam ter sido apresentadas nas aulas de literatura regional ou brasileira para que os discentes pudessem despertar desse sono profundo de apagamento coletivo da LAF na região norte brasileira.

E a professora conclui que somente nas literaturas inglesa e norte-americana que foi conhecer LAF com as irmãs Brontë, Jane Austen, Alice Walker, Virginia Woolf e outras mais que não lhe vieram à memória durante a entrevista. Por conta dessas obras estudadas em línguas estrangeiras que despertou seu desejo de ler autoras brasileiras e descobriu outro mundo com Carolina Maria de Jesus, ou seja, a leitura identitária aconteceu e o desejo pelo

letramento literário ficou ainda mais profundo e se colocou a caminho de novos estudos que pretende levar para suas aulas do ensino fundamental II.

Com a professora egressa Ana Cesar (2021) aconteceu outro apagamento no ensino fundamental e médio. Ela relata que a metodologia dos professores e professoras não atraía para a leitura literária, pelo contrário se questionavam o porquê estudar aquela disciplina. Não viam sentido para tanto estudo com datas, linha de tempo, movimentos literários, não sabiam o que era a literatura.

Na verdade, o contato com a literatura mesmo só tive no ensino superior. No ensino básico liamos uma coisa ou outra contida nos livros didáticos, mas nada além. No ensino médio, literatura era somente resumo, eu sequer sabia ao certo o que era literatura, não entendia direito o que eram os movimentos/escolas literárias e me questionava o porquê de estudarmos a disciplina. Logo, nenhum tipo de produção literária, fosse feminina ou masculina, era explorada. Como eu sempre fui de ficar folheando os meus livros de Língua Portuguesa, as leituras que eu fazia, fazia por conta própria antes mesmo de serem feitas em sala de aula e, dessa forma, tive o contato com algumas obras, trechos de romances e contos em sua maioria. Não por acaso, o primeiro conto que li em um desses meus momentos de busca por histórias dentro dos meus livros didáticos, foi o conto “As formigas”, da escritora Lygia F. Telles. Gosto bastante dos contos dela.

A realidade relatada pela professora egressa Ana Cesar ainda se repete é aquele tipo de cultura com um “jogo de poder” (SILVA, 1999) em que a ideologia dominante vem e busca paralisar a aprendizagem do aluno para que não evolua e não se rebele contra o próprio sistema que o oprime. Ela relatou que seu contato com a LAF se deu folheando o livro didático até encontrar um conto que depois viraria o seu conto predileto de uma escritora brasileira chamada Lygia Fagundes Telles. Observa-se que o livro didático, por si só, é um grande incentivador de novas buscas para os discentes e por isso mesmo deve ser muito bem pensado, preparado para abranger vários temas de interesse dos estudantes.

E ela continua sua história dizendo que foi a partir daí que houve a leitura identitária que a firmou com essa autora e tipo de escrita. E acrescentou que foi saber o que era literatura no ensino superior. A memória da professora é individual, mas tem muitas marcações que indicam a coletividade como, por exemplo, o espaço da sala de aula em que estudava e mantinha contato com seus professores.

Aqui, cabe destacar a fala de Oliveira (2021, p. 33) quando esta diz que “se admitirmos o conhecimento como caminho, professor(a) e estudante encontram-se em posições, ou “tempos”, diferentes nessa jornada, carecendo acertar, o passo para caminharem juntos” e esta reflexão que ela faz conversa com a memória docente em que ambos têm

conhecimentos para fazerem o aprendizado acontecer. Além disso, demonstram ter interesse em levar mulheres autoras para as suas aulas, contam como fizeram/fazem para que isso ocorra e ainda falam se esta prática de levar LAF para sala de aula tem a ver com a formação que tiveram ou não. E, neste caminhar verifica-se que os sujeitos escolhem levar mulheres autoras para as suas aulas e veem benefícios ao introduzir a LAF na vida educacional dos discentes.

Sendo assim, percebe-se na fala dos sujeitos que suas memórias corroboram para valorização do ensino da LAF tanto no ensino básico quanto no ensino superior. No ensino básico porque é a formação educacional das crianças, adolescentes e jovens que estão em fase de desenvolvimento em vários âmbitos e necessitam conhecer a mulher como escritora para também irem valorizando ou identificando-se com suas temáticas. E, no ensino superior, especialmente nas licenciaturas porque são os professores em formação que levarão estes conhecimentos para os estudantes do ensino básico e superior mas, se não houver um preparo na formação inicial como será a divulgação deste conhecimento que não foi trabalhado no ensino superior.

Assim, a professora egressa Carolina Maria de Jesus (janeiro de 2021) afirma que levar as obras de mulheres para suas aulas a fez

[...] ler mais acerca de escritoras brasileiras, por esse motivo fui pesquisar mais sobre Carolina Maria de Jesus, pois quero mostrar aos meus alunos que negros não foram apenas escravos como muito livros de histórias os descrevem, eles tinham uma vida antes da escravidão e, conseqüentemente, depois também. Tenho anseio de mostrar quem são essas pessoas na literatura, em especial mulheres, pois eu mesma conheço pouquíssimas. Sinto a necessidade de aprender sobre mulheres que tiveram grande importância na nossa história literária e que, por algum motivo, foram postas de escanteio.

A professora egressa Carolina Maria de Jesus é uma mulher negra que se identificou com os escritos da autora e outras mais. E esse conhecimento não está guardando unicamente para si, mas buscando divulgar aos estudantes com os quais compartilha suas experiências. Outras/os professoras/es que estão levando essas experiências para sala de aula narram suas experiências da seguinte forma:

Busco escritoras que tenham linguagem mais acessível ao nível de conhecimento dos alunos. [...] geralmente levo as que tive acesso na graduação. Penso que é importante divulgar o trabalho de mulheres, já que geralmente o *clássico é sempre masculino* (SYLVIA PLATH, fevereiro de 2021, grifos do autor).

Como atuo recentemente na área, não tivemos muitas aulas presenciais, com tudo apresentei algumas autoras como Conceição Evaristo, Clarice Lispector, Cecília Meireles. Em minhas aulas gosto de praticar a equidade entre ambos os sexos (FLORBELA ESPANCA, janeiro de 2021).

Acho importante mostrarmos aos nossos alunos a atuação das mulheres na literatura. E já o fiz. Em 2019, por exemplo, trabalhei seminários com os 2ºs anos do médio no qual as obras estudadas eram todas contos da escritora Lygia Fagundes Telles, e os próprios alunos, em suas pesquisas, puderam perceber o quão essa escritora é importante dentro da literatura do nosso país (ANA CESAR, fevereiro de 2021).

Tenho muito interesse em levar autoras mulheres em minhas aulas, quando lecionava literatura procurava mencionar as autoras dentro de cada movimento literário de seu tempo, mas confesso que a representatividade é bem menor em relação aos autores homens no cânone literário. Tive alguns trabalhos de escritoras analisados durante as minhas disciplinas de graduação, e considero importante dar visibilidade a essas escritoras (VIRGINIA WOOLF, dezembro de 2020).

Como afirmei, levo as autoras quando elas estão relacionadas às disciplinas que leciono. Não vejo como falar de autoria feminina, por exemplo, ao tratar das instituições literárias dos séculos XVI, XVII, XVIII ou mesmo XIX, porque há mesmo uma falta, uma lacuna, tanto em minha formação quanto não há materiais ou autoras facilmente identificáveis com as quais se pudesse desenvolver alguma leitura ou análise em sala de aula. Falar de “autoras mulheres” significa também adotar certa perspectiva crítica, o que talvez não se relacione com minha formação, meus conhecimentos. Não há um ponto neutro a partir do qual possa se falar de determinada obra ou autor. Se eu me considero um estruturalista, ou um formalista, ou um feminista, ou assumo ecleticamente diferentes conceitos, de diferentes correntes críticas, falarei de diferentes “autoras” sob diferentes pontos de vista. Assim, não sei se penso na questão de que devo ou não “incluir autoras” em minhas aulas, porque isso está ligado estritamente aos objetivos gerais das disciplinas, que, em geral, em nosso curso de Letras está bastante ligado em fazer uma apresentação e um panorama histórico de autores e obras que a maior parte dos discentes nunca tiveram ainda acesso a não ser quando adentram a própria universidade (ANDREA DEL FUEGO, dezembro de 2020).

Assim os sujeitos narram o quão imprescindível é levar mulheres autoras para suas aulas porque conforme disseram: “é importante divulgar o trabalho de mulheres”, “praticar a equidade entre ambos os sexos”, “mostrarmos aos nossos alunos a atuação das mulheres na literatura”, “considero importante dar visibilidade a essas escritoras”, “levo as autoras quando elas estão relacionadas às disciplinas que leciono”. E, desta forma a LAF vai chegando ao público do ensino básico e ensino superior.

Observa-se as falas da professora formadora Virginia Woolf e do professor formador Andrea del Fuego no ponto em que diz respeito ao ensino de LAF tendo como empecilho o cânone masculino em séculos de Literatura. A professora formadora Virginia Woolf (2020)

narrou que “procurava *mencionar as autoras dentro de cada movimento literário* de seu tempo, mas confesso que a representatividade é bem menor em relação aos autores homens no cânone literário (grifos nossos)” e em contraponto o professor formador Andrea del Fuego (2020) disse que “Não vejo como falar de autoria feminina, por exemplo, ao tratar das instituições literárias dos séculos XVI, XVII, XVIII ou mesmo XIX” e justifica sua fala ao dizer que “*há mesmo uma falta, uma lacuna, tanto em minha formação quanto não há materiais ou autoras facilmente identificáveis* com as quais se pudesse desenvolver alguma leitura ou análise em sala de aula (grifos nossos)”.

Assim, enquanto a professora formadora Virginia Woolf (2020) vai tentando explicar a seus alunos a ausência dessas autoras nesses longos períodos da historiografia literária e também busca “mencionar” as autoras, embora poucas, mas ainda resistentes e presentes nos movimentos literários. O professor formador Andrea del Fuego (2020) diz não ver como fazer essa mostragem de autoras e ainda justifica-se que isso ocorre por conta do cânone masculino e também a formação que teve em uma universidade tradicional que, segundo ele, foi falha nessa questão, sente uma lacuna na história da literatura e na sua formação também.

O professor formador Andrea del Fuego (2020) ainda acrescenta em sua fala que as disciplinas do Curso de Letras do IEAA têm por objetivos gerais “fazer uma apresentação e um panorama histórico de autores e obras que a maior parte dos discentes nunca tiveram ainda acesso a não ser quando adentram a própria universidade”. Esta fala do professor Andrea já foi discutida acima quando outros sujeitos relataram a dificuldade com a leitura literária no ensino básico e o não conhecimento da Literatura enquanto disciplina. Então, a narrativa do professor formador Andrea (2020) reforça esta questão do déficit no ensino de literatura e a importância de fazer esse resgate no ensino superior. E, Cosson (2014a) aprofunda a fala do professor Andrea (2020) ao mostrar que há professores, no ensino médio, que se preocupam em fazer a historicização da Literatura e não fazem o incentivo a leitura e nem a análise de obras literárias masculinas e femininas. Conforme Cosson (2014a, p. 23):

Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada.

Desta forma as professoras e professores que vivenciam esta prática de ficarem presos

às grades curriculares e transmissão da história da Literatura devem transpor esta fase e ir experienciar com seus discentes as obras literárias e as riquezas que estas trazem na prática da leitura literária. De forma alguma está sendo dito que não é importante saber a linha de tempo da literatura e suas características, mas que o estudo não se fixe nisso e que este vá além desses conceitos, períodos, marcações temporárias e que disponibilize o prazer das temáticas, estruturas narrativas, estilos de autoras/autores e muito mais.

Um outro ponto também mencionado na fala do professor egresso Sylvia Plath (2021) é referente ao que aprendeu sobre LAF na formação inicial e que hoje leva para suas aulas. Ele afirmou que “geralmente levo as que tive acesso na graduação” e com esta fala vale salientar o quão importante é o professor formador/a ser um leitor/leitora para inspirar seus alunos neste processo formativo como os que ajudaram na formação inicial do professor Sylvia Plath que hoje retransmite a seus alunos as autoras que conheceu em seu período formativo no Curso de Letras do IEAA e já ampliou seu conhecimento com outras autoras para continuar levando mais inspirações a seus alunos do ensino básico. Mas há aqueles, que infelizmente, em sua formação não estão tendo um preparo adequado para a realidade que os espera. É o que afirma Ghedin, Leite e Almeida (2008, p. 23-24):

Pesquisas recentes têm mostrado que os professores não estão recebendo preparo inicial suficiente nas instituições formadoras para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano das salas de aula. Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura estão, de um modo geral, sendo trabalhados de forma independente da prática e da realidade das escolas, caracterizando-se por uma visão burocrática, acrítica, baseada no modelo da racionalidade técnica.

Essa visão crítica que os autores fazem é porque muitas vezes há o distanciamento entre teoria e prática docente. O acadêmico em sua formação inicial recebe orientações que não conseguirão ser aplicáveis em suas aulas quando este estiver lecionando. A realidade de sala de aula pede do professor/a muitas estratégias que, algumas vezes, não se aprende nos anos de formação acadêmica. Mas podem vir nas formações continuadas que cada professor/a deve aderir para dinamizar seus conhecimentos e melhorar cada vez mais sua práxis em sala de aula.

Indo contramão à problemática levantada por Ghedin, Leite e Almeida (2008) o Curso de Letras do IEAA demonstra que seus ensinamentos estão conseguindo chegar ao ensino básico da área ribeirinha e sede de Humaitá, Porto Velho, Manicoré e são estes sujeitos que aqui se encontram narrando suas experiências que embasam essa afirmativa. A LAF no ensino

básico ou superior precisa de um preparo para ser apresentada e trabalhada com os discentes. Assim, há aqueles professores/as que ainda não levaram essa experiência para sala de aula, mas que estão estudando como farão isso em suas aulas:

[...] Provavelmente faria pesquisas acerca das obras literárias para ver qual melhor introduzir em sala, tema, linguagem etc. Eu provavelmente não pesquisaria a Literatura por autor ou autora. Não teria essa visão de diferenciação de gênero. Por eu vim de uma cultura muito forte de literatura masculina, talvez não sentisse falta. Estou refletindo sobre isso agora (EMILY BRONTË, fevereiro de 2021).

[...] Trabalho no interior na comunidade Muanense - Rio Madeira, lá as aulas remotas iniciaram em outubro de 2020, ou seja, praticamente não teve aula ano passado. Sem dúvida irei trabalhar literatura de autoria feminina com os alunos, mesmo não tendo uma disciplina na grade curricular a qual sinto falta (KATE CHOPIN, fevereiro de 2021).

Poderia levar obras literárias de algumas autoras da Literatura Inglesa e Norte-Americana para a sala de aula para os alunos. [...] incluir algumas escritoras pelo fato de as ter estudado em minha formação e também porque sinto falta delas em minha grade curricular (JANE AUSTEN, fevereiro de 2021).

A fala da professora egressa Emily Brontë (2021) vem destacar o quanto é forte a presença e o convencimento da literatura canônica masculina quando diz que “eu vim de uma cultura muito forte de literatura masculina, talvez não sentisse falta. Estou refletindo sobre isso agora”, mas ao mesmo tempo traz expectativa de renovação quando diz refletir sobre a questão da LAF ao ser entrevistada para este estudo.

Já a fala da professora egressa Kate Chopin (2021) que trabalha na área ribeirinha de Humaitá pensa em levar a LAF para seus alunos do ensino fundamental II e enfatiza que “sem dúvida irei trabalhar literatura de autoria feminina com os alunos, mesmo não tendo uma disciplina na grade curricular a qual sinto falta”. Percebe-se que a professora gosta de Literatura e que vai levar para seus alunos, mesmo não tendo especificamente uma disciplina de Literatura sob sua responsabilidade. Ela está fazendo uma intervenção para não deixar que o apagamento continue vigorando no ensino.

Outro professor que “sente falta” da disciplina de Literatura em suas aulas, por ter suas disciplinas todas voltadas para a língua inglesa, é o professor egresso Jane Austen (2021) que já disse querer: “incluir algumas escritoras pelo fato de as ter estudado em minha formação e também porque sinto falta delas em minha grade curricular”. Essa fala mostra o quão importante é apresentar as autoras no ensino superior para que os/as professores/as percebam o que está faltando na grade curricular que recebem para dar suas aulas, estudem como fazer

para sanar o problema e tomem uma atitude para não deixar que esse silenciamento continue persistindo porque a LAF tem um significado muito grande para a formação tanto de mulheres quanto de homens.

E quando estes/estas professores/as vão lecionar e escolhem a LAF para suas aulas explicam que as selecionam porque “é preciso que eles conheçam as histórias e lutas de cada uma, pois elas contribuíram muito para a literatura feminina, por isso são importantes; sabemos que todas essas mulheres escritoras enfrentaram preconceito, o racismo, desrespeito, desvalorização justamente por serem *mulheres*” (KATE CHOPIN, grifo da autora), “Justamente pela questão de equidade que claramente vemos que é inexistente nesse quesito, seja no ensino fundamental, médio ou acadêmico, isso é um fato que precisa ser alterado porque precisamos conhecer e enaltecer as escritoras tanto quanto fazemos com os escritores” (CAROLINA MARIA DE JESUS). Nessas duas falas percebe-se que as professoras fazem questão de levar a LAF para que seus alunos não desconheçam a realidade das mulheres com suas lutas.

Outras/os professoras/es também se manifestaram sobre este assunto de escolher a LAF para suas aulas como o professor egresso Jane Austen (2021) que diz escolher mulheres autoras para suas aulas “para eles conhecerem suas obras e também para enxergarem o olhar feminino dentro da literatura” que é a mesma visão que tem o professor egresso Sylvia Plath (2021) quando diz que seleciona as obras femininas porque “é uma oportunidade para os alunos conhecerem, refletirem sobre a perspectiva feminina”. E a professora egressa Emily Brontë também se mostra preocupada em querer que seus alunos vejam que “a literatura de autoria feminina é uma maneira de ouvir a outra versão, o famoso *ver o outro lado da moeda*” (grifos da autora) e assim promover um ensino em que a equidade seja o ponto chave.

O professor egresso Florbela Espanca (2021) destaca que levar a LAF para seus alunos e alunas é uma oportunidade para que “o próprio aluno possa abrir um leque de conhecimento nesta área e assim faço ao máximo para que meus alunos possam conhecê-las”. Desta mesma forma a professora formadora Virginia Woolf diz que leva as autoras para suas aulas porque é o momento que tem para “[...] dar igual visibilidade às mulheres [...] Há um enorme benefício por introduzir literatura de autoria feminina na vida educacional das alunas, pois elas se veem representadas e empoderadas” e em outras palavras identificadas com aquelas que as representam.

Para que essa memória docente esteja em dia com sua formação faz-se necessário que os cursos de licenciatura invistam na formação inicial porque, conforme Tardif (2014, p. 288, grifo do autor): “a formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à

prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos *reflexivos*” o que Schön também já indicava ser um caminho possível e esta formação deve ser muito bem trabalhada pelo corpo docente de cada colegiado e vivenciada pelos acadêmicos/as que devem aproveitar cada informação e contato com o mundo externo à academia.

Outro ponto destacado nesses relatos é a importância da formação continuada dos professores para que estes possam vir a se desenvolver ainda mais em sua práxis cotidiana. De acordo com Nóvoa (1992, p. 13):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

E desta forma o professor e a professora conseguem criar “espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação” (IMBERNÓN, 2010, p.11) porque se lançam para um universo que permite a liberdade para ousar mais e mostrar aos discentes que eles e elas podem ir mais longe. E assim, na próxima subseção será visto o ensino da LAF e como os sujeitos dessa pesquisa estão trabalhando a partir de sua formação docente.

4.3.2 O Ensino da LAF na trilha da Memória

Em relação a esta pesquisa que tem como objeto a memória da LAF de seus sujeitos, nenhum dos pesquisadores abordou tal temática, mas trouxeram outras posições que são muito bem-vindas para enriquecer este estudo. Assim, Pereira Neto (2019) inicia seu trabalho fazendo algumas considerações instigantes como:

[...] o papel da literatura na formação e na atuação de professores de língua estrangeira tem sido alvo de muitos questionamentos pois desde que a literatura perde o status de modelo de correção de uma língua, muito se questiona se ela deve ser ensinada e como. (...) na prática, qual seria o lugar no mercado de trabalho para um bacharel em Letras francês na atualidade brasileira? Na formação, questiona-se ainda qual é a literatura que deve ser lida e como ela é ensinada (2019, p.13).

Não deixa de ser inquietante o que o autor expõe em seu texto e leva o leitor/leitora a se questionar também. E ainda em seu texto destaca a importância do letramento acadêmico quando diz que em sua formação inicial juntamente com seus colegas acadêmicos teve dificuldades com “à leitura, interpretação e análise dos textos literários apresentados. Nesta

pesquisa, nosso principal foco é refletir a respeito do ensino da literatura na formação inicial de futuros professores de francês como língua estrangeira” (PEREIRA NETO, 2019, p. 13). Mas adiante salienta dos “usos rebuscados e formais da língua, além de contextos culturais um tanto distantes, me pareciam ser aspectos complicadores para o desenvolvimento das leituras literárias” (idem, 2019, p. 13). E essa mesma dificuldade os egressos professores narraram em suas entrevistas como a professora egressa Ana Cesar (2021) narrou em sua experiência inicial no ensino superior.

Essas colocações do autor foram destacadas porque um dos objetivos deste trabalho, como foi falado na memória docente é a formação inicial e quão importante é ter um bom letramento acadêmico para que muitas dificuldades possam ser superadas com leitura, interpretação e criação. O excerto a seguir mostra o quão preocupante hoje está sendo ensinar a literatura nas instituições educacionais:

A literatura aparece como disciplina na educação ocidental desde seus primórdios, e a noção de que os textos literários possuem um caráter educador ou formador é bastante difundida. No entanto, muito se questiona sobre as formas de ensino e principalmente que obras deveriam ser utilizadas no ensino regular, uma vez que simplesmente seguir o *cânone* já não responde aos anseios dos estudantes em geral. É comum ouvirmos tanto de professores quanto de estudantes sobre o desinteresse pela literatura. Apesar disso, ela ainda não perdeu seu lugar de disciplina no ensino básico brasileiro. Ainda não (PEREIRA NETO, 2019, p. 16, grifo do autor).

A fala do autor parece um último aviso. E essa questão canônica foi muito lembrada pelos professores egressos e formadores na subseção anterior e a professora Carolina Maria de Jesus (2021) em uma de suas falas disse que seus alunos leram muitas obras atuais de literaturas consideradas best-sellers e em outro momento uma professora também era questionada por que lia obras tão antigas, ou seja, atualmente há esse questionamento às obras literárias canônicas e sua linguagem que parece está longe das rodas de conversa dos leitores de qualquer idade. E isso é um desafio para os professores e professoras que buscam apresentar as obras de homens e mulheres que falam suas realidades dentro da literatura e que chegam até os adeptos da leitura como uma identidade de sentimentos, ações e emoções que transcende o tempo.

No trabalho de Pereira Neto há a seleção de três obras de origem africanas e de autoras contemporâneas para que a proximidade dos jovens com a linguagem do texto fluísse melhor. E, ao escolher as autoras, Pereira Neto passa a dá valor e mostrar que há caminhos para a LAF nas escolas e universidades, mesmo com tantos problemas apontados no trabalho da Eudma e

no do próprio Pereira Neto. Assim, ele descreve uma das atividades que fez com os acadêmicos do Curso de Francês da UNB e outros alunos mais avançados que por lá foram participar:

Em sala de aula, foi proposta a leitura do romance, após a realização de atividades prévias como a apresentação da temática, geração de hipóteses e conhecimento da autora. Como atividade de produção, assim como para o terceiro romance em estudo, as/os estudantes produziram trabalhos de leitura da obra por meio da criação de um trabalho original. Também foram criados planos de artigos. Quanto aos trabalhos inspirados pela leitura, os estudantes criaram textos em diversos gêneros, tais como poemas, cartas, letra de um rap, reportagens, entrevistas, desenhos, fotografias e outras formas visuais (PEREIRA NETO, 2019, p. 19).

Nota-se que o autor usa de muita dinamicidade para trabalhar a obra em debate. E no romance de Léonora Miano houve outra proposta, além da já mencionada. Pereira Neto (2019, p. 20) diz que:

No entanto, a ênfase será dada a uma atividade que surgiu como desdobramento das atividades em sala de aula, que foi a realização de um curso de extensão. Após a realização das transposições de gênero, surgiu o interesse de traduzir e de também adaptar o texto para o teatro. Assim, formou-se um grupo que realizou essa primeira etapa e, depois, ao longo do ano de 2018, foi preparada uma encenação que foi finalmente apresentada dentro do projeto. Quartas Dramáticas da Universidade de Brasília, em 5 de dezembro de 2018. O projeto teve continuidade, com transformações e novas encenações e será objeto de estudo de outra pesquisa de doutorado no âmbito do grupo, porém com foco na encenação em Libras.

O autor procurou pôr em prática suas observações, experiências e motivação dos acadêmicos que levaram o estudo adiante. Ele também destaca, em seu texto que:

A realização da pesquisa buscou experimentar formas alternativas às já usuais para o ensino da literatura em língua francesa na formação de professores. Para isso, pareceu importante partir também de obras que dialogassem mais diretamente com o público de licenciados da UNB. A contemporaneidade foi nosso primeiro critério, a partir daí decidimos apresentar obras de importância reconhecida nos meios acadêmicos e críticos, escritas por mulheres africanas. Além de avaliar a receptividade e a afetividade como objetos de estudo e ensino, o estudo realizado mostra a relevância de um critério ético, social e político no ensino da literatura, passando pela escolha das obras, quando tratamos de formação de professores no Brasil, nação que ainda carece de implementação efetiva de uma democracia que acolha e respeite sua ampla diversidade cultural (PEREIRA NETO, 2019, p. 23).

Em seu trabalho também vai alertar que “a leitura literária tem singularidades que reforçam sua importância na vida; no entanto, não basta solicitar a leitura e realização de trabalhos, análise, provas etc., para que se realize o *ensino da literatura*. Conforme Pereira Neto (2019, p. 62, grifos do autor) e ainda acrescenta que “Dalvi (2013) propõe uma série de princípios para o trabalho com a literatura na escola. Dentre eles, selecionamos oito que nos parecem essenciais não só para o ensino escolar, mas também para o ensino universitário e especialmente para formação de professores” e, sobre os princípios selecionados ainda vai alertar que:

Os princípios aqui apresentados têm um caráter prático, pragmático e podem se refletir nas atividades cotidianas do ensino de literatura. Compreendemos que eles devem estar em mente, junto a uma série de outros elementos, ao se pensar e planejar aulas de literatura, no entanto, cabe lembrar que pela própria natureza das obras literárias, nenhum modelo ou método pode abranger todas as possibilidades e demandas de uma determinada situação de leitura (PEREIRA NETO, 2019, p. 64).

Desta forma, esses são os princípios de Dalvi (2013, p. 81-84 apud PEREIRA NETO, 2019, p. 62-63) que irão dialogar com a pesquisa feita por Pereira Neto:

1) Tornar o texto literário *acessível e acessível*; é necessário que a literatura não apenas esteja disponível em todos os lugares da escola, mas que seja tornando compreensível, discutível, próxima; 2) Familiarizar os leitores em formação com todos os gêneros (...); 3) Instituir a pesquisa e o conhecimento como inerentes à atividade de leitura literária (para ler um texto é necessário saber sobre ele, seu autor, seu suporte, seus contextos, seus mecanismos, seus diálogos intertextuais, suas alusões à história); 4) Permitir a experiência de ensaiar escrever/produzir literatura, como resposta amorosa ao ato de ler; 5) Tomar como critério principal de escolha a diversidade (de gêneros, suportes, modos, escritas, sensibilidades, recursos, estéticas, períodos históricos, modos de ilustração etc.) e o *Perigo* e a *potência* que o texto oferece; 6) Fazer da leitura literária uma sedução, um desafio, um prazer, uma conquista, um hábito (grifos da autora).

Além desta metodologia de Dalvi (2013) o autor também sugere a Orientação Didático-Reflexiva (ODR) que foi trabalhada no grupo de pesquisa “Literatura, Educação e dramaturgias contemporâneas” da UNB e a partir daí elaborou-se uma estrutura básica que serve para os professores. O roteiro é muito semelhante a um plano de aula.

O autor chama atenção para a questão da subalternidade e Colonialidade em África e traz dados em seu texto referentes a isso em que as mulheres são maioria iletradas no continente e que a minoria letrada são as que dão voz às suas irmãs.

E, por fim, vai discutir em seu trabalho sobre o letramento literário em que diz: “A leitura literária se propaga por toda a vida, dentro e fora das escolas” (PEREIRA NETO, 2019, p. 87). E acrescenta citações de Cosson (2014, p. 23):

O letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola [...] a questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, [...], mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (apud PEREIRA NETO, 2019, p. 87).

Um grande desafio é a fala de Cosson (2014) porque ao mesmo tempo que o letramento literário deve vir encabeçado pela escola, esta não deve descaracterizar o poder humanizador da literatura. E, como cada professor/professora fará para driblar o óbvio é o que faz a diferença para os estudantes amarem leitura ou detestarem definitivamente.

Já Elisbon (2018, p. 33) destaca a importância do movimento feminista que veio repleto de diversidade por conta “[...] de vertentes e embates teórico-conceituais, resgatar o histórico do movimento feminista é, acima de tudo, uma incursão labiríntica, mas, extremamente necessária, para que possamos posicionar nossa pesquisa nesse cenário diverso, não-linear, e, por vezes, contraditório” e, Pereira Neto com a presença das escritoras em seu trabalho demonstra também a importância da voz feminina frente a um patriarcado ainda muito forte em África.

Elisbon (2018) aborda a questão da “identidade” em seu trabalho mostrando o pensamento de Chartier sobre os gêneros e o posicionamento de ir além das definições binárias, tão criticadas pelas feministas atuais. Também aponta as definições de identidade a partir do pensamento de Hall e Woodward que descartam a identidade essencialista e mostram que há identidades no plural. E este conceito também foi trabalhado neste estudo porque viu-se a importância da identidade feminina e também a identidade do sujeito pós-moderno.

A autora traz para discussão a polêmica em torno da (in)viabilidade de uma escrita feminina e afirma que a “linguagem não pode ser confinada exclusivamente ao masculino ou ao feminino” (ELISBON, 2018, p. 147). E sobre o cânone masculino afirma que “reposicionar, portanto, o cânone não implica em apenas incluir textos escritos por mulheres na historiografia literária, trata-se de um questionamento dos critérios de constituição do próprio cânone” (ELISBON, 2018, p. 148). Essas questões polêmicas também estão neste texto em que aborda a escrita feminina e o cânone hegemônico masculino.

A autora também vai falar do apagamento e silenciamento das escritoras na história

literária brasileira e destaca por fim que “não basta identificar e quantificar os textos escritos por mulheres, mas investigar a presença ou ausência dessas marcas discursivas para que possamos falar de uma escrita feminina nas coleções didáticas, por exemplo” (ELISBON, 2018, p. 151). Também é falado deste silenciamento das autoras e Pereira Neto traz à tona em seu trabalho a colonialidade.

Sobre seu trabalho Elisbon (2018, p. 326) conclui que

Evidentemente, na condição de leitores em formação, eles ainda não dispõem de todos os instrumentos analíticos necessários a uma leitura capaz de desvelar interditos e de romper com certas restrições e convenções limitadoras e, normalmente, permeadas por representações sociais hegemônicas. Desse modo, concluímos concordando com Leahy-Dios (2004) quando afirma que por mais insatisfatórios que possam ser determinados materiais didáticos, eles poderão sempre ser problematizados e tratados de modo crítico, se garantido aos alunos uma variedade de abordagens, teorias e gêneros literários; se tiverem acesso a múltiplas vozes, discursos e subjetividades; se puderem estabelecer diálogos; se tiverem acesso, então, a ferramentas críticas, mas, principalmente, se forem proporcionadas as condições fundamentais para que essas alunas e alunos, sobretudo, do Ensino Médio, possam colocá-las em prática.

Os dois trabalhos, aqui destacados, são expostos em pequenos excertos porque conversam com esta pesquisa. E, estes também estão presentes na análise feita, com mais profundidade sobre a revisão de literatura, mas que para este estudo não foi necessário colocar com mais detalhes. Essas pesquisas feitas por Elisbon (2018) e Pereira Neto (2019) trouxeram outras visões principalmente no que concerne ao ensino de LAF no Ensino Básico e Superior. E apesar de não ser o foco desta pesquisa, as questões referentes ao livro didático e o modo como a mulher é representada também é um estudo interessante. E, quanto às memórias docentes é surpreendente que ainda se desfoque tanto da formação inicial e que a formação continuada ainda venha querendo acompanhar aos professores que insistem em não querê-la.

Assim, nesta pesquisa o ensino da LAF na trilha da memória vem apresentar como os professores e professoras egressos e formadores estão dando suas aulas a partir da formação inicial que tiveram e se as memórias de LAF que têm ajudam na escolha das obras, estilo de trabalho, forma de aplicar conteúdo ou algo do gênero.

É importante lembrar que para Halbwachs (2006) a memória apresenta-se de forma coletiva uma vez que as lembranças “individuais” só o são porque são relatadas por um sujeito diferente, mas como seres sociais, imersos em diversos contextos, participando de grupos que compartilham lembranças mútuas/coletivas/partilhadas não tem como um indivíduo ter a memória individual exclusiva. Isto porque as lembranças, por mais que

pareçam individuais, mantêm-se vivas com testemunhos dos outros que também estiveram fazendo parte da história vivenciada. E isto foi visto nas falas dos sujeitos que, por mais particular que parecesse tal relato, havia identificação com outros sujeitos ou vivenciaram as situações em espaços coletivos, momentos coletivos e assim por diante.

E a memória histórica, lembrando que Halbwachs (2006) não é a favor desta nomenclatura porque alega que elas se contradizem em alguns pontos. Mas neste estudo a questão da memória histórica tem a ver com o que Halbwachs (2006) lembra em sua obra quando diz: “quando quero imaginar como vivíamos, como pensávamos naquele período, é para eles [meus pais] que volto minha reflexão. [...] Nossa memória não se apoia na história aprendida, mas na história vivida” (HALBWACHS, 2006, p. 79–80), ou seja a memória transgeracional que é passada de geração para geração. Não deixa de ser coletiva, mas é o que Halbwachs considera como mais próxima da “transição entre a história aprendida e a memória viva” (p. 405). O que nesta pesquisa foi muito valorizada quando os sujeitos relataram suas experiências de vida formativa (memória histórica) e também o como estão repassando tais experiências para seus alunos (memória transgeracional), ou seja, a geração professores/as passa suas vivências para a geração dos/das discentes no intuito de que estas memórias não se esvaíam/sumam com os/as docentes. Como fez a professora formadora Virginia Woolf (2020)

Então eu faço questão de levar pras minhas alunas nas aulas de Literatura norte-americana autoras que retratam essa questão feminina de modo íntimo porque são mulheres então sabem falar sobre mulheres e foram autoras que me foram apresentadas durante a graduação. Então, eu acho que isso fica muito marcante e é muito interessante que eu tenho também ex-alunas que hoje são professoras e que vêm me relatar: “Olha eu usei aquele conto da Kate Chopin, usei aquele conto da Charlotte Perkins Gilmar, usei a obra ‘x’ da fulana de tal, o poema ‘x’ da fulana de tal”. Porque essas coisas são muito importantes pras mulheres.

E desta forma as memórias vão se perpetuando porque os sujeitos vão se multiplicando. A professora Virginia Woolf (2020) também exerce um papel fundamental neste processo. O jeito como atua como professora no ensino superior facilita o acesso das alunas e dos alunos ao conteúdo que prepara. Conforme Santana e Alves (2019, p. 3707) “é de suma importância que a LAF tenha seu espaço nas instituições educacionais. Para tanto se deve verificar o currículo, filosofia da escola, disposição dos professores e gestão para que se implemente esta preocupação com a identidade das mulheres estudantes”.

E, para que o ensino de LAF ocorra “faz-se necessário que o discente conheça o contexto dos textos literários trabalhados para que entenda todo esse processo histórico, além

da linguagem, escrita, temas abordados, leitura feminina” (SANTANA; ALVES, 2019, p. 3707). Buscando essa linha é que, por exemplo, a professora egressa Carolina Maria de Jesus (janeiro de 2021) narra sua experiência de preparação para as aulas:

Considero-me uma leitora assídua, tanto de clássicos quanto de livros mais atuais, os famosos best-sellers. Sempre me perguntam por que de eu ler livros tão antigos, mas há um propósito em tudo isso. Primeiro que para estimular e apresentar os meus alunos a essas leituras consideradas chatas por muitas pessoas, é preciso que eu tenha lido para falar sobre essas obras com propriedade. Segundo porque é algo que eu gosto, me faz bem e me fascina ler páginas escritas por mulheres que viviam em uma época em que tudo para elas era muito restrito porque mostram o quão corajosas e destemidas estas foram.

Desta forma, a professora egressa Carolina Maria de Jesus (2021) demonstra que está buscando apropriar-se do objeto que vai ser estudado por seus/suas alunos/as e, com isso traz para este estudo o perfil da docente leitora, preocupada com o contexto em que sua clientela está inserida e sedenta por dá sua colaboração. No caso, levando obras de autoras a serem estudadas na disciplina de Língua Portuguesa do Ensino fundamental II. E, conforme Mello (2010, p. 183) sobre este assunto, ele acrescenta:

O professor de português tem a missão de formar leitores competentes. Se essa competência o aluno adquire na medida em que as obras passam pelas suas mãos, muito mais cedo o fará se o professor desenvolver seu trabalho amparado em reflexões teórico-metodológicas que privilegiem a concepção de leitura como interação, com ênfase nos interesses do leitor. Para isso é fundamental que haja uma interação entre duas áreas afins, que, apesar de serem fundamentais em práticas pedagógicas voltadas para a promoção da leitura literária a partir da sala de aula, têm sido ministradas de forma distanciada nos cursos de formação de professores: a metodologia do ensino e a teoria da literatura.

O autor destaca a importância de valorizar o que o/ leitor/a tem vontade de ler, saber e para isso diz que é fundamental a interdisciplinaridade entre a Metodologia do Ensino e a Teoria da Literatura. Como os docentes fariam essa junção para este fim que envolve a leitura literária é um ponto que caberia muita conversa entre os/as professores/as que ministram essas aulas na formação do Curso de Letras do IEAA-UFAM. Isto porque as ementas são bem diferentes, mas a nova grade curricular as coloca no mesmo período de ensino, o terceiro. Caso os/as professores/as tiverem este real interesse de dá esse passo em busca de futuros professores mais comprometidos com as leituras literárias no ensino básico e posteriormente o ensino superior, essa seria uma possibilidade segundo Mello (2010).

Ser docente segundo Fernandes Silva e Bento (2020, p. 25) é um “trabalho que produz conceitos, valores, ideias com finalidades vinculadas à concepção de homem/mulher que se deseja formar e de sociedade que se deseja construir” e com isso o/a docente busca trabalhar dentro de sua realidade de modo organizado e planejado para provocar diálogos, mudanças necessárias ao processo do ensinar e aprender. E os Estudos Culturais fazem essas releituras ao articularem a “leitura crítica por meio de um processo contínuo de significação do mundo cultural e ideológico, que está sempre significando e ressignificando – esse processo é sem fim” (HALL, 2003, p. 362).

Tendo em vista a Literatura interligada dialogando com outras disciplinas afins e tendo professores/as empenhados/as para promover a leitura literária em qualquer fase da educação do/da estudante faz-se importante a renovação de estratégias de leituras para que estes textos literários tenham real significado na formação daquele/a que será o/a leitor/a. Assim, um ponto que merece destaque nesse processo de intervenções, resgate de leituras literárias com significação para o ser humano do sexo feminino, principalmente, mas também o do sexo masculino deve entrar nesse processo de respeito e busca por igualdade porque mulheres lutaram para resgatar sua vida política, histórica, cultural que foi atrelada ao esquecimento devido o peso de uma sociedade machista. E tudo isso deve ser divulgado para que outras pessoas possam conhecer e valorizar a LAF e todo processo de resgate pelo que vem passando.

Assim, “a escola ou instituição superior é um espaço de encontros com novas ideias com diálogos onde o ambiente propicia ao/a estudante o contato com várias disciplinas dentre elas, a Língua Portuguesa” (SANTANA; ALVES, 2019, p. 3707) e ressalte-se que nesta disciplina há um desdobramento em várias competências como a Gramática, Redação/Produção textual, Literatura e, no ensino superior, se amplia para as Linguagens, Metodologias, Teoria literária que são de grande relevância no processo formativo dos/das discentes. E, o/a professor/a buscando trabalhar de forma interdisciplinar com temas transversais, prática pedagógica organizada e direcionada para a formação dos/das discentes como indica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s, p. 37, 1997) podem fazer com que aconteça a contextualização significativa da aprendizagem “da língua, fazendo com que o trabalho dos alunos reverta em produções de interesse do convívio escolar e da comunidade” e assim é possível que se tenha um resultado satisfatório em que a subalternização cultural seja vencida. Nesta linha a professora formadora Eliane Potiguara (2021) está buscando fazer sua prática pedagógica:

Sempre a escolha tem a ver com uma temática, por exemplo, situações de etnia aí a gente vai pensar num escritor indígena; silenciamento... então se elabora uma temática, com professores mais ligados a estes assuntos e a gente pensa em uma temática que tenha a ver com a situação atual, como é que a gente está vivendo, situações nesse sentido. No caso procuro contextualizar as situações que mais tem a ver com o interesse dos/das acadêmicos/as e, com isso, desenvolvo meu trabalho. Na hora de trabalhar sempre faço uma primeira abordagem, às vezes passo um filme, às vezes falo sobre a vida do autor ou da autora. É dessa maneira que trabalhamos.

A narrativa da professora transcorria no sentido de saber como ela escolhe LAF's para suas aulas no campo da Linguagem no Curso de Letras do IEAA-UFAM. E afirmou que em suas aulas procura ouvir sempre seus alunos/as e partilhar experiências de eventos no IEAA e fora dele também. Busca trabalhar em equipe com seus colegas professores/as. Sua área de estudo e a forma como elabora suas temáticas é através de conversa coletiva no colegiado. A professora vem arraigada com uma influência forte de Rosa Luxemburgo que conheceu em seu período acadêmico e que a fez caminhar em direção as literaturas de resistência e que busca a justiça social. Já a professora formadora Virginia Woolf (2020) narrou que:

Já na Faculdade onde eu trabalhei de 2007 a 2009, orientei TCC em feminismo porque eu comecei no mestrado a fazer leituras sobre o feminismo. Então anos depois eu já consegui orientar. E aí foi quando eu comecei a desenvolver mais, a ler muito mais e atualmente, por exemplo, eu tô trabalhando só com TCC's e PIBIC's de literatura de autoria feminina, de feminismo e nesse ano (2021) especificamente de Feminismo Negro. As minhas memórias foram poucas, infelizmente porque eu tive uma graduação muito tradicionalista em que, por exemplo, um professor de Poesia raramente levava poetas mulheres porque ele não trabalhava mulheres, só homens! E mesmo outras professoras também faziam desta forma. Eu tive até professores e professoras de Literatura que quase não levavam autoria feminina. Mas também tive a professora Vera Wielewicksi que lecionava Contos e ela levou muitos contos de autoria feminina. Mas tive outros professores mais tradicionalista que não fizeram essa reflexão sobre a escrita feminina, personagem feminina. Isso aí foi um desenvolvimento pessoal que comecei a partir, mais ou menos, de 2007 com mais força e iniciei o trabalho com Feminismo.

De acordo com a narrativa da professora Virginia Woolf (2020) observa-se a presença do tradicionalismo e a busca por avanços da parte dos/das professores/as, mas principalmente o desejo que ela teve de aprofundar o tema que lhe chamou a atenção: o feminismo. Assim, tendo por base esse contexto de valorização das LAF's não tem espaço para o professor tradicional que não valoriza a escrita feita por mulheres e não se preocupa em apresentá-las para os/as discentes. Porque essa escrita como disse o professor Andréa del Fuego (2020) é mais do que ler porque ela envolve:

A ideia de representatividade e denúncia das opressões é um elemento fundamental de nossa contemporaneidade. [...] e revela uma necessidade histórica de superar a opressão à mulher, o que revela também, em termos ideológicos, a necessidade prática de superar um modo de produção que também se beneficia da exploração da mulher, da desigualdade de gênero. A literatura reflete essa dinâmica de crítica, de exposição de uma necessidade. Revelar a opressão, conhecer a exploração é um passo inicial para a luta mais geral por igualdade. Embora, como disse antes, é apenas um passo, um momento da luta. [...] A ação prática, a militância, a luta política é que garantem de fato a luta por igualdade.

O Olhar do professor Andrea del Fuego (2020) desperta a atenção para mostrar que a LAF é um ato de resistência em meio a tudo que vem contra as lutas já vencidas por militantes de vários setores e que clamam por mais forças de outras mulheres para que essa luta ainda possa ocupar todos os espaços vazios de mulheres e outros excluídos que foram tomados pelos donos do poder. O professor Andréa del Fuego (2020) também falou de sua prática pedagógica e como está inserindo autoras nas suas aulas de Literatura Brasileira no Curso de Letras do IEAA-UFAM.

Eu escolho as obras de acordo com as ementas previstas no PPC do Curso e baseado na história da Literatura, que consagra certas obras com maior fortuna crítica. Em minhas aulas sigo da seguinte forma, por exemplo, se vou falar da literatura modernista é imprescindível falar de uma escritora como Rachel de Queiroz, da chamada geração de 30, ou Clarice Lispector, da chamada geração de 45. O que determina essas escolhas é a perspectiva histórica que orienta o Curso e as disciplinas ligadas à literatura.

O professor Andréa del Fuego (2020) trabalha de acordo com a formação que teve em sua vida acadêmica. Esta formação, como ela mesma já relatou vem de uma universidade tradicional em que o cânone masculino é basilar em sua formação. E a única “influência” de memória feminina que tem é a de Clarice Lispector que leva sempre em suas aulas que se dinamizam com apresentações de seminários sobre obras literárias canônicas.

Ensinar Literatura no século XXI é um desafio muito grande e dentro desta perspectiva de ensino e de aprendizagem em que as obras escritas por mulheres estão sendo realocadas no ensino básico, superior e demais seguimentos não tem espaço para o professor com abordagem tradicional, aquele descrito por Behrens (2011, p. 41-42):

Segundo esse enfoque, a plena realização do educando advém do saber, do conhecimento, do contato com as grandes realizações da humanidade. [...] A escola tradicional é o lugar por excelência em que se realiza a educação.

Apresenta-se como um ambiente físico austero, conservador e cerimonioso. Tem como função preparar intelectual e moralmente os alunos. O compromisso social da escola é a reprodução da cultura. Caracterizada pela disciplina rígida tem como finalidade ser agência sistematizadora de uma cultura complexa. [...] A escola é reprodutora dos modelos e apresenta-se como o único local em que se tem acesso ao saber. [...] O professor tradicional apresenta o conteúdo para seus alunos como pronto e acabado. Busca repassar e transmitir as informações de maneira que os alunos possam repetir e reproduzir o modelo proposto. [...] O aluno como um indivíduo, único e isolado, deve ser instruído e precisa assimilar a transmissão dos conhecimentos propostos. [...] A metodologia na abordagem tradicional caracteriza-se enfaticamente pelas aulas expositivas e pelas demonstrações que o professor realiza perante a classe. Na abordagem tradicional, a ênfase no ensinar não abriga necessariamente o aprender. Referendada por uma visão cartesiana, a metodologia fundamenta-se em quatro pilares: escute, leia, decore e repita. A exposição oral dos conteúdos feita pelo professor visa ao produto da aprendizagem.

A autora aborda a temática do professor tradicional de forma muito clara em que mostra que tal professor/a é o que detém todo saber e o aluno é o receptor que não tem argumentos para o que o profissional ensina. Também é marcante a fala de Behrens (2011) ao dizer que por ter o enfoque no ensinar não significa necessariamente dizer que o/a aluno/aluna aprendeu. E, em muitos pontos essa abordagem ainda perdura no ensino básico e superior. Mas para aquele/a que vai dinamizar sua aula e incorporar a LAF é necessária uma outra abordagem que dinamize esta troca de conhecimentos entre professores/as e estudantes. Como sugestão este estudo indica o profissional descrito por Donald Schön, o professor reflexivo, para ministrar as disciplinas que buscam trabalhar com as obras das autoras em sala de aula ou fora dela. Conforme Schön (1983):

[...] ideia de profissional reflexivo trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos, aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor (apud CONTRERAS, 2002, p. 106).

Contreras (2002) destaca que o que Schön (1983) aponta como a ideia de profissional reflexivo são questões que muitas vezes estão sendo resolvidas com bastante reflexão, busca por uma nova abordagem, conhecimentos constantes para o que o profissional tem dificuldade ou desconhece completamente, enfim, o autor reforça o que já vem sendo discutido neste estudo sobre a LAF no que diz respeito a tudo que a envolve tanto dentro da escola como fora dela. Este profissional vem de encontro com a problemática que envolve as mulheres escritoras, muitas vezes excluídas de livros didáticos, manuais de historiografias literárias,

currículos (ementas) dos cursos de formação para futuros professores e muito mais. Este profissional, por sua reflexão da ação que a instituição faz é capaz de detectar tais falhas no ensino, reflete sobre estas falhas, verifica o que pode ser mudado, como pode ser remodelado através de pesquisas e busca ações para as deficiências que vai encontrando.

Como destaca o próprio Schön (1992, p. 85–86): “conhecimento na ação, reflexão na ação, e reflexão sobre a ação” (apud NUNES; CAETANO, 2009, p. 92) e Contreras (2002, p. 108) acrescenta que “esta reflexão na ação profissional não é necessariamente algo pontual e rápido”. O/a profissional para analisar a ação feita precisa tomar a atitude de distanciar-se para analisar de forma crítica a sua própria ação/prática docente e a partir desta análise é que refletirá e agirá novamente, a reflexão-na-ação feita. E o/a profissional vai fazer isso quantas vezes for necessário. Mas tudo isso é dentro de um contexto em que envolve o seu ser professor/a e o quanto deseja melhorar sua prática para que a teoria não se distancie da realidade das escolas e instituições superiores como António Nóvoa (2007, p. 14) alerta em relação a esta formação docente que deve está

[...] mais centrada nas práticas e na análise das práticas. A formação do professor é, por vezes, excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas.

O que Nóvoa (2007) expõe vai de encontro com a ação-reflexão-ação que Schön também propõe. O/a professor/a necessita rever sua prática constantemente visando aliar teoria e prática no que melhor abarcar as necessidades dos/das discentes. Em relação ao ensino de LAF esse profissional refletirá, por exemplo, as formas de abordagem das temáticas que as autoras trabalham em suas obras tendo em vista que estas não são frequentes nos estudos feitos em sala e que muitas vezes os/as estudantes conhecem somente o cânone masculino da literatura universal. Assim, o/a professor/a “terá que usar de sua sensibilidade criadora, paciência e atitude no agir. Além de ter que se aprofundar no que se refere às autoras e temáticas que irão de encontro com as necessidades da sua sala de aula” (SANTANA; ALVES, 2019, p. 3710) e assim o professor torna-se um pesquisador em sua própria prática como Schön (2000, p. 249) salienta ao afirmar que “os professores podem achar excitante, e mesmo libertador, transformar sua própria aprendizagem em investigação mútua. E, quando o

fazem, seus interesses substantivos de pesquisa estão engajados” e assim o processo vai se realizando para um aprimoramento do fazer ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva de metodologias e do como fazer a LAF acontecer em sala de aula alguns recortes foram trazidos para este estudo. Como o professor egresso Clarice Lispector (fevereiro de 2021) que estava trabalhando como professor substituto no Curso de Letras do IEAA-UFAM, sobre essa experiência ele relatou: “então, eu trabalhava na área de língua portuguesa. Trabalhava mais com a gramática, tipologias textuais, produção textual, etc. Sempre gostava de colocar obras para discutirmos em debates” e ao trabalhar essa disciplina no Curso de Pedagogia do IEAA-UFAM narrou que: “das obras que colocava em meu plano de ensino do curso de pedagogia, por exemplo, era a *Bisa, Bia, Bisa, Bel;* também trabalhei *A menina bonita do laço de fita, História meio ao contrário*, todas da autora *Ana Maria Machado*”.

Em relação a sua metodologia disse que fazia “as discussões em forma de debate. Cada grupo apresentava a obra e falava sobre uma determinada temática dentro da obra” e assim os/as acadêmicos “faziam a leitura de forma superficial e nos atendimentos que marcávamos fazíamos a análise da obra, trazendo a análise, as temáticas que cada obra trazia” e, de acordo com a professora os “debates rendiam muito porque a medida que íamos conversando nos atendimentos surgiam mais ideias para as discussões”.

A professora egressa Clarice Lispector (2021) tem por formação inicial o Curso de Letras do IEAA-UFAM com a grade curricular 2006/2 e suas memórias de LAF são oriundas da graduação e vivências que teve com os/as professores/as do Curso quando estes/as apresentaram as autoras para ela e em suas aulas disse que sempre leva autoras para debates.

Já a professora formadora Virginia Woolf (2020) trabalha na graduação especialmente com as Literaturas Inglesa e Literatura Norte-Americana e, como salienta que é preciso “observar que as ementas dessas disciplinas no Curso de Letras aqui do IEAA, são muito abrangentes, muito amplas. Então eu tenho uma ementa que diz para eu trabalhar todo o conteúdo da Literatura Inglesa e depois todo o conteúdo da Literatura Norte-Americana” e isso ela fazia com apenas duas disciplinas disponíveis pela grade curricular de 2006/2. Com a nova grade agora tem a duplicação que vai ajudar a repartir melhor os períodos literários para as duas disciplinas.

A professora disse que trabalha de forma que mostra a periodização literária, como por exemplo, na “Literatura Norte-Americana: romantismo, realismo, modernismo... eu faço essa periodização porque o tempo é curto e dentro da periodização, mostrando o período literário, suas características, os autores principais é aí que eu faço a escolha de autoras, de mulheres”.

Mas alerta que:

O que acontece é que certos períodos literários, principalmente na Literatura Inglesa tem poucas mulheres escrevendo porque no século XIX as mulheres tiveram pouca visibilidade, havia muita dificuldade de publicação, então a gente vai ter poucas mulheres escrevendo, mas dentre essas poucas mulheres eu sempre procuro em cada período literário escolher uma ou outra mulher que é significativa, que é importante e que, pelo fato da literatura canonizar mais homens, essas mulheres acabaram invisibilizadas durante muito tempo, mas não são mais porque a crítica literária feminista faz esse resgate e outras críticas literárias também fazem um resgate da voz feminina. Ocorre que, pela falta de visibilidade na época de publicação, pelo fato de que muitas mulheres tinham que publicar com o nome masculino, se esconder atrás de pseudônimos e se esconder atrás dos maridos ou pais essas mulheres ficaram pouco conhecidas na época, mas não significa que não haja um resgate autoral que foi feito principalmente a partir de meados do século XX e as mulheres tiveram mais credibilidade de acordo com essas críticas mais modernas principalmente a crítica feminista (VIRGINIA WOOLF, dezembro de 2020).

Assim a professora Virginia Woolf (2020) insere em suas aulas no Curso de Letras do IEAA as “mulheres significativas, mulheres importantes, justamente pra que nas aulas de Literatura Inglesa e Norte-Americana a gente não repita um erro comum que acontece em muito ensino de Literatura que é só mostrar o cânone, hetero, branco, ocidental, masculino” e essa dificuldade outros professores neste estudo apontaram e ela acrescenta que este é um grande problema de muitos professores que trabalham com Literatura porque quando ela pega “livros tradicionais que mostram a historiografia literária daquele país [...] vão mostrar mais homens, [...] a escrita masculina porque essa se desenvolveu mais, porém não significa que nós, como professoras, não possamos inserir outras obras dentro dessa periodização” (VIRGINIA WOOLF, dezembro de 2020).

Em sua entrevista narrativa a professora formadora Virginia Woolf (2020) ainda relatou que trabalha com dois autores (Peter High e Kathryn Vanspanckeren) que fazem uma periodização literária de fácil manuseio para o trabalho com os acadêmicos, porém nenhum deles mencionam uma autora que ela considera “muito importante na Literatura Norte-Americana chamada Kate Chopin que escreve no final do realismo em 1890 escrevendo obras de autoria feminina, de cunho feminista muito profundo” e, mesmo assim, a professora fez o resgate dessa autora e faz questão de infantizá-la toda vez que trabalha com a disciplina. Ela diz que “esse resgate literário foi feito e eu, como professora, não posso me furtar a não mostrar uma autora como essa que é revolucionária, que vem fazer com que as vozes femininas também repensem a sua escrita nessa época” porque, segundo a historiografia

literária neste período “as mulheres ainda não ousavam escrever da forma como Kate Chopin o fez” (VIRGINIA WOOLF, dezembro de 2020).

E, sobre a sua metodologia a professora formadora Virginia Woolf (2020) diz que “eu acredito que esse tipo de metodologia é que tem que ser utilizada nas aulas de Literatura pra gente não ficar repetindo aulas em que só se pega aquele manual de literatura, que é um manual que infelizmente é feito por homens, heteros, brancos, ocidentais” e estes vão resgatar seus pares. Então a professora Virginia diz que como professora, tem que fazer um caminho inverso e acrescenta: “eu sigo sim esses manuais, eu preciso deles pra me apoiar, pra fazer uma periodização e ficar claro o assunto para os alunos, mas não significa que eu não possa inserir outras autoras que não constam no cânone, mas que já foram resgatadas pela crítica literária há muito tempo” e sendo assim os professores e professoras devem ter olhares mais voltados para a formação dos discentes que precisam, de repente, conhecer aquelas que estão à margem e que podem ajudar muito na evolução da turma que acompanham.

Ainda sobre sua metodologia a professora formadora Virginia Woolf (2020) destaca que muitas vezes seleciona “autoras negras que é para poder mostrar a escrita negra feminina mais periférica do que a escrita branca feminina, mais periférica do que a escrita negra masculina” e, com essa atitude a professora acaba mostrando para suas turmas que a sala de aula é “significativa pra aquele grupo” e acrescenta que “estou no interior do Amazonas trabalhando com alunos de origem familiar indígena, um contexto ribeirinho que é o nosso aqui de Humaitá e eu não vou trazer mulheres que foram periféricas também na sua época?”, ou seja, a professora busca constextualizar porque como ela mesma diz “parece muito ilógico não trabalhar com esse tipo de obra”. Dentro da sala de aula a professora formadora Virginia Woolf (2020) gosta de trabalhar com seus alunos o foco narrativo e assim, por exemplo, em

[...] contos, romances, pegar a narrativa e verificar como que ela se mostra a frente de seu tempo. Como que essa escritora conseguiu dentro de uma obra ainda engessada por certos padrões masculinos, se a gente pensar na escrita do século XIX, do começo do século XX ainda muito tolhida, ainda travada pelas vozes masculinas patriarcais. Como que essas autoras conseguem subverter isso através da escrita? E aí a gente discute personagens, enredo, temas, oscilações de conflitos internos dessas personagens que são maneiras que as escritoras encontravam de colocar essas personagens no papel das mulheres reais de sua época, mulheres ainda muito fragmentadas nas personalidades porque ainda muito tolhidas pelo mundo masculino, patriarcal. Mulheres ainda muito presas à dependência emocional, a dependência financeira, mas que conseguem ir aos poucos se livrando dessas situações. Então, dentro da sala de aula a gente tenta discutir isso. Mostrar como que aquela obra é à frente de seu tempo, como que ela na verdade tenta cutucar certas *verdades* que eram impostas por homens que não serviram para realidade feminina e é claro que cada autora, de cada época diferente

vai retratar isso a sua maneira. E nós vamos ter muitas autoras que vão retratar sua situação de mulher de classe média, presa dentro do casamento, outras autoras que vão retratar mulheres pobres que precisavam de um casamento com alguém mais rico para poder conseguir minimamente sair da realidade de ser apenas esposa, dona de casa e nem ter acesso à educação, a escrita. Ou mulheres que não queriam se casar porque não queriam justamente esse papel, enfim, cada mulher vai retratar uma realidade diferente e é importante que nas aulas a gente faça esse resgate mesmo porque se não a gente vai continuar perpetuando aquele ensino de literatura centrado na escrita masculina, hetero, branca, ocidental que não faz sentido, por exemplo, na nossa realidade, como eu disse, ribeirinha, pobre, periférica, de cidade do interior e país colônia que tem outra realidade para suas mulheres.

E, dessa forma a professora formadora Virginia Woolf que teve em sua formação acadêmica disciplinas sobre o Feminismo e LAF numa universidade também tradicional, tem essa abertura para dinamizar suas aulas na graduação do Curso de Letras do IEAA-UFAM. Sua maior influência de LAF é Kate Chopin que conheceu na sua graduação no Paraná e faz questão de levar para suas aulas de Literatura Norte-Americana em Humaitá. Como ela mesma enfatizou em sua entrevista narrativa

O papel do/da professor/professora é esse e se ele/ela faz dessa forma vai ser refletido na prática do aluno que depois quando se tornar professor/professora, pelo menos, é esse meu objetivo que os/as alunos e alunas depois pensem: “Nossa! Mas eu vi uma autora, tinha uma mulher aqui que escrevia. Tinha uma mulher negra que escrevia!” E assim vá pensando nessas vozes que foram invisibilizadas durante tanto tempo, mas a gente não pode mais deixar que elas continuem invisibilizadas.

A narrativa da professora egressa Carolina Maria de Jesus (janeiro de 2021) sobre como está trabalhando as LAF's a partir da sua formação inicial e disse que faz sondagem com eles: “sempre perguntei aos meus alunos se eles liam e o que liam, pois dessa forma eu saberia se havia algum leitor assíduo ou até mesmo curioso com vontade de iniciar leituras e afins” e com essas sondagens descobriu que gostam de ler e que seus livros são mais contemporâneos.

Alguns deles, poucos se comparados ao número existente em sala de aula, respondiam dizendo que já tinham lido *A culpa é das estrelas*, a coleção de *Diário de um banana*, a saga *Crepúsculo*, alguns livros da *Marvel*, obras mais atuais e voltadas, na maioria das vezes, para faixa etária deles. *John Green* e *Nicholas Sparks* sempre eram citados por eles nas aulas, pois eram os autores lidos. Mas devo dizer que *Jojo Moes* e *Cecilia Ahern* também ganharam destaque, autoras de *Como eu era antes de você*; *P.S. eu te amo* e *Simplesmente acontece*, respectivamente.

E quando a professora Carolina Maria de Jesus (2021) queria saber sobre os livros canônicos eles logo respondiam “os escritores mais conhecidos, tais como: *Machado de Assis* e *José de Alencar*, embora não tivessem lido nada deles”, mas o conhecimento comum que já haviam escutado ou lido algo remetiam eles/elas a estes nomes. O mesmo não ocorria quando a sondagem era sobre a LAF “uma vez que não sabiam responder ou então alguém soltava: *Clarice Lispector*”. E a diferença já se acentuava neste momento. Era uma realidade que se repetia em cada turma que ela fazia sondagem. Por conta disso a professora resolveu fazer uma avaliação interna “quais figuras femininas eu conhecia e percebi que sabia duas a mais, no máximo” e se descobriu desconhecadora da LAF. E, com o tempo passou a fazer questionamentos a si mesma porque queria entender “se essas escritoras não existiram ou se existiram, mas foram extintas precocemente por conta do preconceito vigente da época. Foi aí que me empenhei não só a pesquisar sobre literatura feminina, como também a comprar obras e passar a lê-las”. Então essa professora investiu em formação continuada, foi atrás de conhecimento, aprimorou-se para poder ajudar a si e seus estudantes.

Em sua prática pedagógica fez da mesma forma que aprendeu no IEAA com seus/suas professores/as formadores/as. Então, contava o enredo de uma forma bem enfática e percebeu que os alunos se interessavam mais pelos livros quando lhes era contado o enredo de uma forma que os prendiam. Igualmente acontecia com a professora egressa Carolina Maria de Jesus (2021) quando era aluna no IEAA e isto ela narra: “justamente como acontecia comigo na faculdade já que muitos livros citados pelos/as professores/as e contados de forma breve que fosse, me chamava a atenção e essa abordagem me instigava muito”.

Sua metodologia para os alunos do 9º ano do fundamental II envolve a sequência didática em que faz “uma apresentação em slides do enredo usando imagens dos personagens das adaptações, fala quem eram as autoras, contextualiza o período em que viviam e, conseqüentemente, as dificuldades que enfrentavam enquanto escritoras”. Desta forma, sua intenção era “mostrar o quão importante é a luta das mulheres por seus direitos na sociedade. Charlotte Brontë publicou o seu romance com um pseudônimo masculino para que assim fosse aceita na era vitoriana” (CAROLINA MARIA DE JESUS, 2021).

A professora acredita que sua metodologia “apresentando esses pontos eles/elas perceberam a importância de manter vivo o nome de mulheres que não aceitaram e não se deixaram oprimir pelo patriarcado” e também os discentes “viram que ler obras dessas escritoras é uma maneira de enaltecer e continuar a luta que nem elas sabiam que estavam iniciando” e também se sentiu bem em perceber que eles notaram a existência de “mulheres na literatura, além de Clarice Lispector já é um avanço, dá a chance desses alunos conhecerem

as inúmeras guerreiras que nossa literatura possui é uma forma de não deixar que caíam no esquecimento como vem acontecendo.”(CAROLINA MARIA DE JESUS, 2021). Como prática na disciplina de Língua Portuguesa, que ministra, pretende, em breve, fazer uma exposição na “feira de conhecimento com a temática sobre mulheres escritoras e também utilizar contos de autoras para serem debatidos em sala de aula”.

E, depois da análise desses recortes das falas de alguns dos sujeitos pode-se dizer que suas identidades docentes são heterogêneas, dinâmicas num processo que requer muita dedicação, complexidade por envolver situações e reflexões até então não pensadas em suas formações docente. Mas é um constante construir e deixar-se envolver na escolha feita como profissão como eles/elas mesmos disseram: “Tornar-me docente sempre foi um sonho. Ah como eu amo essa profissão! Nela quero crescer cada dia mais” (KATE CHOPIN, 2021). “Amo muito minha profissão e tenho muito orgulho dela!” (JANE AUSTEN, 2021). “Ser professor é uma responsabilidade enorme. Muito do que as crianças e adolescentes serão no futuro sai de dentro de uma sala de aula. Sempre trabalhei na área da educação atuando como docente no ensino fundamental e médio” (ANA CESAR, 2021). “Como professores temos um papel muito grande e relevante na sociedade. É através de nosso trabalho que levamos, na maioria das vezes, a cultura letrada e a criticidade à sociedade. Cabe a nós desenvolver trabalhos que privilegiem o incentivo à leitura” (SYLVIA PLATH, 2021).

Em relação a incentivar ao letramento literário, citado pelo professor Sylvia Plath (2021) os sujeitos deste estudo também manifestaram suas opiniões acerca dessa ação em suas aulas. Assim,

Acredito que um livro na íntegra seria um pouco mais difícil, embora não seja impossível, mas apresentar essas autoras no primeiro momento é o mais importante. Mostrar aos alunos que elas existiram e que só depende de nós fazer com que elas continuem vivas é necessário. (CAROLINA MARIA DE JESUS, janeiro de 2021).

Sempre incentivo. Principalmente tentando ampliar a noção de gênero literário. Discutindo a noção de determinação do cânone e não cânone. Em 2019/1 trabalhei presencialmente a Chimamanda Adichie. Nesse ano de 2021, por exemplo, trabalhei com os discentes a Bell Hooks em Língua Inglesa na temática resistência e amor (ELIANE POTIGUARA, janeiro de 2021).

Incentivo sim, com certeza! Alguns alunos sempre relacionavam as obras com outras obras com temáticas semelhantes. Trabalhei com o 1º e 2º período de Letras (CLARICE LISPECTOR, fevereiro de 2021).

Sempre busco incentivá-los, mesmo porque quando estudamos as escolas literárias, por exemplo, os próprios alunos percebem que a maioria dos

nomes citados são de autores homens e talvez eles se perguntem o porquê, talvez se perguntem se as mulheres não produzem literatura também. Já expliquei que no passado a mulher não tinha muito lugar de fala como já temos hoje em dia, que a mulher intelectual não era bem vista pela sociedade conservadora, tanto que algumas usavam pseudônimos masculinos para que suas obras não fossem descredibilizadas ou até por acharem que venderiam menos se publicassem com os próprios nomes. Inserir obras de autoria feminina na vida educacional dos alunos é mostrar-lhes que as mulheres vêm desde sempre buscando conquistar seu espaço e que o preconceito que sofriam lá no passado, e que ainda sofrem, infelizmente, precisa ser desconstruído (ANA CESAR, fevereiro de 2021).

Ainda não trabalho literatura, mas penso que é importante levar essas autorias femininas para a sala de aula porque os alunos precisam conhecer e saber que na literatura não há somente escritores homens, mas também escritoras mulheres. Então, é preciso mostrar que elas também são capazes, que têm sim voz ativa na sociedade, tem seus valores e cada dia elas conquistam mais e mais seus espaços em meio social, não podemos esquecer que muitas mulheres tem tido um papel fundamental na arte da escrita e isso muitas vezes os alunos não sabem e somos nós professores/as que temos esse papel de ensinar e mostrar. Com certeza terá benefícios para os alunos a leitura de obras escritas por mulheres e eu estou me organizando para levar isso a eles/elas (KATE CHOPIN, fevereiro de 2021).

O que é incentivar o letramento literário? Na educação básica, pode ser definido pelas práticas sistemáticas de apresentar e discutir textos considerados literários. Mas o que isso significa no ensino superior? Em tese, os discentes devem ler, debater e analisar textos literários. O letramento é algo anterior e pressuposto do processo dos estudos literários. A palavra “incentivar” esvazia o sentido dos estudos literários num curso de Letras, porque pressupõe técnicas de leitura que não tomam o objeto de estudo na sua especificidade. Se discuto Machado de Assis ou Clarice Lispector a partir de seus textos próprios ou a partir de sua fortuna crítica há como premissa a capacidade analítica dos estudantes para o processo (ANDRÉA DEL FUEGO, dezembro de 2020).

Cosson (2014a) já disse que a leitura é um ato solidário e não solitário e dessa forma a fala dos sujeitos dessa pesquisa, em sua maioria, mostram que os/as professores/as estão buscando aplicar o letramento literário que é um gesto que demonstra interesse pelo processo educativo e humano dos/das aluno/as. Já a fala do professor Andréa enfatiza que o letramento literário é algo a ser mais pensado na educação básica, quando se precisa incentivar a leitura, gerar sentidos para os textos, criar um ambiente de interpretação. Mas na educação superior, acredita que o letramento já deve ter ocorrido, ou seja, os alunos, na teoria, devem vir já prontos para minimamente saber debater as obras literárias, deveriam chegar preparados para entender o que leem.

O professor Andréa del Fuego (2021) afirma que, no ensino superior, não há sentido “incentivar” o letramento, já que é algo básico, que alunos de Letras já tiveram o tempo para o

aprendizado no ensino básico e que o Letramento envolveria técnicas básicas e não o que se espera de alunos do Curso de Letras. Estes que já devem discutir textos/interpretar de maneira muito mais profunda. Porém, a própria grade curricular 2019/2 traz uma disciplina em primeiro período intitulada *Introdução á leitura de textos literários* que tem por objetivo “propiciar um contato mais ostensivo de textos literários a alunos ingressantes dos cursos de graduação, ampliando a cultura literária dos estudantes universitários” (PPCL, 2019, p. 49). E, sobre este assunto a professora Virginia Woolf (2020) disse que:

Essa disciplina de Introdução a textos literários ela foi criada de modo a sanar certas falhas, certas dificuldades com as quais os alunos chegam na graduação de letras e que são muito aumentadas quando eles têm contato com a Teoria da literatura direto. O objetivo é levar leitura de textos variados, em vários gêneros (romance, conto, poesia, obras de teatro, etc) de modo que os alunos possam ter um contato que talvez não tiveram no ensino médio porque o ensino médio é muito falho, deveriam ter, mas talvez não tenham tido por terem lido muito pouco ou só o que obrigatório para vestibular e aí eles não tem essa base para poder discutir. A primeira disciplina de Literatura na grade antiga é Teoria da Literatura e é muito pesado. Teoria não faz sentido pros alunos que vem direto da educação básica. Então foi criada essa disciplina pensando em uma disciplina introdutória. Pra mim essa disciplina faz o que o letramento literário prega.

Essa disciplina poderia ser direcionada justamente para acolher aos alunos vindos do ensino médio, que tiveram contato com a Literatura ou não, mas que precisam entender a linguagem dos teóricos da Literatura e outros mais que surgem durante a graduação, realizando assim o letramento acadêmico. Como Cosson (2014a, p. 30) argumenta acerca da leitura literária:

Na escola a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

A forma como Cosson (2014a) enxerga a leitura literária, o letramento literário é humanizador. Uma vez que aproxima qualquer pessoa de realidades identitárias ou não, mas situações reais de uma sociedade que circunda a todos. Então, levar ao aluno a obra em sala de aula, discutir junto com eles/elas, levantar ideias, tudo isso os aproxima das obras, dos autores. E sendo essa obra uma LAF, quantas temáticas podem ser apresentadas, discutidas, compartilhadas em uma vivência de cultura ampliada em que a mulher é posta em sistema de equiparação ao homem. Todos inclusos e fazendo

acontecer a aprendizagem.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao colocar este título almejo dizer que o que será exposto são algumas das muitas considerações que cada um/uma que ler poderá enxergar, acrescentar, modular, retirar, enfim um trabalho nunca está acabado, mas em eterna construção. Aqui nestas considerações vou expôr minhas experiências que foram significativas ao contactar, conversar e analisar as memórias narrativas dos/das professoras formadores/as e egressos/as do Curso de Letras do IEAA-UFAM.

Todo trabalho, para começar, requer análise do que se vai fazer, como, onde, por que, quem vai ajudar e assim burbulham questionamentos que insistem em aparecer. Neste estudo tive vários desafios que vão do tema a análise dos dados. Isto porque o tema deste estudo teve três modificações, como relatei na Introdução. E cada vez que o tema mudava, minha cabeça dava voltas no trabalho inteiro para tentar entender o que aquele tema queria falar. Até que depois da qualificação minha orientadora e eu enxergamos no tema de agora os caminhos apontados na qualificação pela banca examinadora.

Outra dificuldade para mim foi entender metodologia porque em minha formação inicial quando chegava nesse item bastava que colocássemos “cunho bibliográfico com abordagem qualitativa” e estava tudo certo. Mas ao adentrar o mestrado vi um mundo novo, várias epistemologias que não conseguia captar o que seria melhor para este estudo. Como encaixar a LAF nas metodologias que os professores apresentavam em sala? Nenhuma parecia entender o assunto que estava querendo trabalhar. Foi quando minha orientadora me mostrou o campo dos Estudos Culturais e o tanto de situações que ele domina. Fiquei encantada e fui estudar. Infelizmente quase nada entendi. Mas com o tempo e direcionamento de minha orientadora fui compreendendo e hoje ainda estou estudando.

Acredito que para este trabalho fomos felizes em escolher os EC para ser o suporte deste estudo porque ele nos leva a pensar e repensar muitas situações que temos como fixas, ou seja, faz o deslocamento de tal maneira que quando percebemos já não agimos mais da mesma forma. Agradei por ter os EC como base nesta pesquisa porque, em meio a essa pandemia de COVID-19, os medos foram elevados ao extremo e muitas dificuldades psicológicas, físicas e estruturais foram aparecendo e a pesquisa não conseguia dar passos. As entrevistas ficaram suspensas até que os sujeitos sentiram-se seguros/as para então iniciarmos nossas conversas.

As entrevistas me fizeram vários questionamentos de ordem pessoal e formativa. Por está pautada nos EC busquei enxergar os/as professores/as de forma diferente. Quis ver a humanidade, a cultura, a identidade de cada um/uma e confesso que gostei dessa experiência de diversidades de opiniões. Fiquei muito feliz em perceber que todos/as, a seu modo, estão buscando melhorar para ajudar o outro que é o corpo estudantil em nível básico ou acadêmico. Ainda reverbera em minha mente a mensagem de Stuart Hall quando enfatiza a questão do diálogo e como seria realmente bom se em tudo houvesse o verdadeiro diálogo, dá oportunidade para o outro falar e deixar-se ouvir também.

Ao trabalhar a memória das professoras e dos professores deixei-os muito livres em suas colocações e tive os extremos em respostas. Enquanto havia aquela que falava bastante e expunha tudo com riqueza de detalhes existia aquele outro que era sucinto em suas respostas. Neste caso voltava as questões e procurava um jeitinho até fazê-los falar. Enquanto pesquisadora não fazia ideia do mundo de cada um/uma desses/dessas sujeitos que carregam memórias coletivas, individuais, históricas tão afortunadas que dá para fazer um memorial do próprio Curso de Letras. Houve momentos na narrativa dos sujeitos que fiquei muito emocionada, gostaria de está perto para ser solidária com os sentimentos externados, mas a pandemia não permitiu.

No decorrer do caminho fui lendo livros, documentos do Curso de Letras, materiais impressos, online e com isso, fui me subsidiando para as análises, porém sempre tenho a sensação de que está faltando algo que poderia ter lido mais ou aprofundado mais. Fui obrigada a parar por conta do tempo que quando a gente observa já se passaram meses, anos e é a hora da defesa. Estudar a memória, o ensino da LAF, a identidade, formação docente, cultura é para mim um prazer, sinto-me bem fazendo o que gosto e os recursos que foram utilizados para a produção dos dados creio que foram satisfatório porque a entrevista narrativa me proporcionou dialogar com os sujeitos, a análise interpretativa me deu liberdade para buscar explicar as memórias da forma como as entendia, o campo dos EC subsidiou-me nas descentralizações que a própria pesquisa encaminhou.

Quanto ao objeto deste estudo ser a memória dos sujeitos posso garantir que foi uma experiência única ouvi-los, lê-los em suas verdades para fazer as análises e chegar a algumas respostas. E ao longo deste estudo contei com o auxílio dos próprios sujeitos que eram muito solícitos em tudo que ia precisando como alguns esclarecimentos quando a resposta não estava tão bem explicada ou o arquivo sumia e tinha que fazer entrevista novamente. Os treze sujeitos se dispuseram com vontade nesta pesquisa.

Um dos objetivos nesta dissertação foi mostrar os aspectos históricos de produção da

LAF no contexto brasileiro e para isso apresentei a polêmica que há na nomenclatura da Literatura Feminina em que autoras acham que não é conveniente que se limite uma literatura como feminina/masculina e não se enquadra nesse perfil e já tem outras que acreditam ser necessária tal nomenclatura para identificação de um todo. Com isso busquei também mostrar um pouco da história do movimento feminista, suas lutas, vitórias, dilemas, a busca da mulher por seu espaço como escritora e trouxe esse panorama até chegar em Humaitá e mostrar o que a Universidade está fazendo. Consegui entrevistar as professoras responsáveis que falaram sobre o Clube de Leituras Leia Mulheres e o Grupo de estudos em Feminismo na Literatura. Importante suas falas para mostrar que no IEAA há essa luta pelo espaço da mulher escritora. E com ele, muitos outros espaço também foram falados como a mulher pesquisadora/cientista; a mulher militante/revolucionária.

Porém, nem tudo são flores e as professoras relataram que mesmo tendo o Clube de Leituras nem todos os membros estão fazendo as leituras, participando efetivamente como é a proposta do Clube. E com relação ao Grupo de Estudos em Feminismo a professora também se queixou da pandemia e seus percalços. No ano de 2020 almejavam fazer algo que envolvesse a comunidade, mas tudo está suspenso por conta do distanciamento social.

Também foi objetivo nesta dissertação identificar elementos que mostrassem a LAF na formação inicial dos/das professores/as do curso de Letras do IEAA-UFAM a partir de documentos oficiais do Curso. Sendo assim, o que foi possível analisar como documentos do Curso foram o PPCL 2019/2 e as grades curriculares (2006/2; 2019/2). Fiz quadros para mostrar a equivalência das grades e o quanto as disciplinas podem abarcar a LAF nas aulas. Percebeu-se que há um número significativo de disciplinas que não têm conteúdos específicos em suas ementas para a Literatura de Autoria Feminina, mas, se o professor ou professora quiser fazer manobras de encaixe a ementa dá aberturas para isso. Como, por exemplo, ao trabalhar “Dimensão Ideológica” em Filosofia o professor poderia, caso aderisse, usar esse tema geral e mostrar a ideologia dominante que marginaliza mulheres no mundo todo. E, a partir dessa colocação poderia mostrar a luta do Movimento Feminista, filósofas que escreveram contra essas ideologias e assim por diante.

Então, constatou-se que os documentos do Curso de Letras têm esses elementos em várias ementas de disciplinas que não são necessariamente da área de Linguagem, Literatura e Língua Portuguesa. Isto porque a LAF é intrínseca a todas as disciplinas, em todos os campos podemos trabalhá-la se quisermos. O que preocupa é não cuidar bem dessa questão das autoras, mostrando toda a história, resgate pela ginocrítica, campo como os EC que trabalham essas questões do Feminismo, estudo de gêneros e muito mais. Se não for explanado,

debatido, dialogado exaustivamente na formação inicial estes/as professores/as que estão sendo formados/as vão para as salas de aula e continuarão reproduzindo o silenciamento/apagamento dessas autoras e toda possibilidade de identificação que as mulheres e até homens tem com a escrita de mulheres.

O terceiro objetivo que foi posto neste estudo versa sobre a análise das narrativas das/dos docentes do Curso de Letras do IEAA-UFAM e também dos/das professores/as, que são egressos/as do Curso de Letras, a respeito de suas memórias marcadas pela LAF, verificando se estas refletem em suas práticas pedagógicas no ensino da Literatura, Linguagem e Língua Portuguesa. E analisar a produção narrativa que as professoras/professores enviaram foi intenso e ainda tenho material para dar continuidade a outros estudos que as memórias dos/das docentes proporcionou.

Assim, as memórias individuais/coletivas dos professores/as mostraram que todos têm a memória da LAF, sendo que uns foram apresentados na educação infantil, outros no período da adolescência, outros no ensino médio, a grande maioria no ensino superior e dois conheceram a LAF no mestrado. E o que me chamou atenção é a negação que um professor faz ao dizer que não tem a memória da LAF, mas tem identificação com Clarice Lispector que conheceu desde sua adolescência e esta o acompanha até hoje em suas aulas no ensino superior. Talvez aí caberia um outro estudo sobre a resistência e por que se teria essa resistência. Mas neste estudo acabei por deixá-lo junto aos que tem sim uma memória de LAF e esta influência em sua aula a ponto deste tê-la como referência em tudo que envolva mulher escritora.

Destaque-se também, neste estudo, acerca do ensino de literatura no ensino básico e superior. Muitos foram os relatos que confirmam a questão do ensino defasado da literatura e, muitos dos profissionais que agora atuam nesta área e que foram sujeitos neste estudo, relataram terem sido vítimas da negligência, falta de atenção para o ensino de literatura e o despertar que a leitura, de livros clássicos ou não, poderia ter ajudado em suas formações. Desta forma, a pesquisa mostra claramente que é necessária mudança no jeito de ensinar literatura.

Da mesma forma identificados os outros doze foram com as autoras que marcaram sua vida. Alguns já levam para as salas de aula, projetos, suas temáticas, obras, histórias e repassam para seus alunos fazendo uso da memória transgeracional. Outros ainda vão levar, estão se preparando para isso e uma disse ainda não ter pensado nisso, mas que a partir de agora começaria a pensar na ideia.

Foi instigante vê a empolgação dos egressos quando relatavam as metodologias dos

professores na graduação, o quanto aprenderam e querem levar autoras que conheceram com seus professores/professoras na formação inicial. Também me chamou a atenção em egressos e professores formadores o desejo por mais informação. E a busca que já estão fazendo para conhecer mais esse mundo das mulheres escritoras.

É claro que nem todos têm essa mesma fervorosidade, há aqueles que precisam ser “empurrados ladeira abaixo” para sentirem-se vivos novamente. Mas estão no caminho e, do seu jeito, estão levando autoras para as aulas, suas reuniões ou eventos provando que a formação acontece em todos os lugares e não só na escola.

Nas narrativas apresentadas nesta dissertação alguns professores/as mostraram uma lembrança afetiva pelas bibliotecas que hoje não estão sendo tão bem visitadas quanto eram no tempo em que esses sujeitos eram crianças, adolescentes ou jovens. As memórias eram saudosas, mas também críticas por conta da falta de leitura literária que muitos estudantes não estão tendo.

Na discussão do trabalho também apontei a questão do letramento acadêmico e letramento literário. Trouxe essas questões por conta das falas de alguns sujeitos que foram queixosos quando em sua graduação não tiveram o letramento acadêmico e tiveram muitas dificuldades para compreender as leituras passadas pelos professores. Argumentaram que vieram de uma educação básica falha em leituras de todo tipo e ainda alguns enfatizaram não ter aprendido nem ao menos o que era Literatura no ensino médio.

Assim, as investigações postas nesta dissertação direcionaram-se para analisar as memórias narrativas dos/das docentes do curso de Letras do IEAA-UFAM, detectar em que momento de suas vidas a LAF começou a fazer parte de sua caminhada, se houve identificação com as autoras e se esses/essas professores/as estão levando as autoras para sua práxis em sala de aula, fazendo com que os alunos/as conheçam a LAF e divulgue assim as autoras, sua lutas, temáticas, estilos e muito mais que cada leitura provoca ao leitor/a.

Desta forma, depois de analisar as memórias narradas pelos/as docentes, sustento que todos/todas os sujeitos dessa pesquisa têm a memória da LAF que apareceram em suas vidas nas mais diversas fases e os levaram a uma identificação com obras e autoras de tal forma que alguns até hoje ainda levam para suas aulas e repassam o que aprenderam na sua formação para seus alunos. Outros estão organizando-se para seguirem esses passos também. E, nesta pesquisa, como mencionei no início trouxe algumas considerações das muitas possíveis. Por hora, deixo aqui minha colaboração e espero ansiosa para dar continuidade em outro momento de minha vida.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**. ASPHE/FaF/UFPEL, Pelotas, n. 14. p. 79 – 95. set. 2003. Disponível em: [https://www.seer.ufgrs.br/asphe/article/view File/30223/pdf](https://www.seer.ufgrs.br/asphe/article/view/File/30223/pdf)>. Acesso em 18 de junho de 2019.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2015.
- ALMEIDA, Raimundo Neves de. **Murmúrio de um Amazônida**. Porto Velho: Gráfica São Benedito, 1992.
- _____. **Retalhos históricos e geográficos de Humaitá**: documento histórico de Humaitá 1869 a 1970. 2. ed. rev. ampl. Porto Velho, RO: O Autor, 2005.
- ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. In: SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010. p. 7 – 18.
- ALMEIDA, Karina; LOPES, Letícia. **Leia Mulheres: Projeto paulistano de incentivo à literatura ganha o Brasil e o mundo**. Publicado em 23/julho/2020. Disponível em: https://revistaesquinas.casperlibero.edu.br/arte_e_cultura/literatura/leia_mulheres_projetopaulistano_de_incentivo_a_literatura_ganha_o_brasil_e_mundo.oline>. Acesso em 13 de out. de 2020.
- ALVES, Maria Isabel Alonso. **Narrativas de professoras indígenas Arara (Karo Tap) de Rondônia**: identidades entre experiências formativas não escolares e escolares. 2018. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2018.
- ALVES, Elis Regina Fernandes. **A memória da escravidão em The Longest Memory (1994) e Feeding The Ghosts (1997), de Fred D’Aguiar**. 2017. 430 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, São José do Rio Preto, São Paulo, 2017.
- ANA CESAR. **Entrevista Narrativa** [02 de fevereiro, 2021]. Humaitá, Amazonas. Entrevista concedida à Leoniza Saraiva Santana.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte, MG: Mazza edições, 2012.
- ANDREA DEL FUEGO. **Entrevista Narrativa** [26 de dezembro, 2020]. Humaitá, Amazonas. Entrevista concedida à Leoniza Saraiva Santana.
- BARBALHO, Celia Regina Simonetti; VALE, Milene Miguel do; MARQUEZ, Suely Oliveira Moraes. **Metodologia do trabalho científico: normas para a construção de trabalhos acadêmicos**. Manaus: EDUA, 2017.

BRASIL. **Conheça a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/Content/history>>. Acesso em 22 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: 1997.

BETTIOL, Maria Regina Barcelos. Introdução. In: BETTIOL, Maria Regina Barcelos; VELOSO, Maria Thereza (Orgs.). **Entre livros e discursos [recurso eletrônico]: a trajetória das mulheres da Academia Brasileira de Letras**. Frederico Westphalen - RS: URI, 2018. p. 13-15. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/site/pagina/editora>>. Acesso em 18 de julho de 2020.

BERTOLANI, Taiga Scaramussa; DALVI, Maria Amélia. **O projeto Leia Mulheres como espaço de fortalecimento da Leitura Literária**. 2017. p. 265–273. Disponível em: https://literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/o_projeto_leia_mulheres_como_espaco_de_fortalecimento_da_leitura_literaria_bertolani_dalvi_2017.pdf>. Acesso em 18 de julho de 2020.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2013.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velho**. São Paulo: Editora T. A. Queiroz, 1979.

BONICCI, Thomas. **Teoria e Crítica Literária Feminista: conceitos e tendências**. Maringá, PR: Eduem, 2007.

BRANCO, Lúcia Castello. O feminino ofício de uma escrita delirante – de volta ao lar materno. In: BRANCO, Lúcia Castello; BRANDÃO, Ruth Silviano. **A Mulher escrita**. Affonso Romano de Sant’Anna (Apresentação). Rio de Janeiro, RJ: Casa-Maria Editorial. LTC – Livros Técnicos e Científicos Ed., 1989. p. 149 - 160.

_____. **O que é Escrita Feminina**. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1991.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e Subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2016.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169 – 191.

CAROLINA MARIA DE JESUS. **Entrevista Narrativa** [22 de janeiro, 2021]. Humaitá, Amazonas. Entrevista concedida à Leoniza Saraiva Santana.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves. **Utilização das TIC’s no desenvolvimento da prática pedagógica**. 2014. 180f. Dissertação – Curso de Mestrado Profissional em tecnologia, comunicação e educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG.

_____. **O professor do ensino superior hoje:** perspectivas e desafios. Cadernos da Fucamp, v. 15, n. 23, p. 87 – 106, 2016.

CAVALCANTI, Joana; BLANCHARD, Mercedes (Org.). **Histórias no Feminino:** a influência das narrativas na construção identitária de mulheres educadoras. Belo Horizonte, MG: Miguilim, 2014.

CHARTIER, R. Crítica textual e história cultural: o texto e a voz, séculos XVI-XVII. In: **Leitura: teoria e prática.** Campinas, SP: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997, n. 30, p. 67-75.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à Filosofia.** 13. ed. 6. reimp. São Paulo: Ática, 2006.

CLARICE LISPECTOR. **Entrevista Narrativa** [03 de fevereiro, 2021]. Humaitá, Amazonas. Entrevista concedida à Leoniza Saraiva Santana.

COELHO, Nelly Novaes. **O Conto de Fada.** São Paulo: Ática, 1991.

_____. **A literatura feminina no Brasil contemporâneo.** São Paulo, SP: Siciliano, 1993.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Introdução. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em Educação.** 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2007. p. 13 - 22.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das Mulheres no Brasil.** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 223–240.

DA SILVA, Giuslane Francisca. Memória Coletiva. **Revista do Corpo Discente do PPG-História da UFRGS.** Aedos. v. 8, n. 18, p. 247 – 253, ago, 2016.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil.** 9. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2009.

DUARTE, Constância Lima. Feminino: uma história a ser contada. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista brasileiro:** formação e contexto. Rio de Janeiro, RJ: Bazar do tempo, 2019. p. 25 – 47.

ELIANE POTIGUARA. **Entrevista Narrativa** [07 de janeiro, 2021]. Humaitá, Amazonas. Entrevista concedida à Leoniza Saraiva Santana.

ELISBON, Eudma Poliana Medeiros. **A mulher e o feminino em livros didáticos contemporâneos de literatura para o Ensino Médio**. 2018. 399f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, Espírito Santo, 2018.

EMILY BRONTË. **Entrevista Narrativa** [02 de fevereiro, 2021]. Humaitá, Amazonas. Entrevista concedida à Leoniza Saraiva Santana.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tadeu Tomaz (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

FALCI, Miridan Knox. Mulheres no sertão nordestino. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2009. p. 241 – 277.

FANINI, Michele Asmar. Júlia Lopes de Almeida em cena: notas sobre seu arquivo pessoal e seu teatro inédito. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 71. dez. 2018. p. 95 – 114.

FARIAS, Elson. **Centenário da Academia**. (publicado em 6 de novembro de 2017). Disponível em: <<https://www.franciscogomesdasilva.com.br/o-centenario-da-academia/>>. Acesso em 18 ago. 2019.

FERNANDES SILVA, Edileuza; BENTO, André Lúcio. Concepções e discursos sobre a docência: tensões, embates e perspectivas. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 27, n. 1, p. 15 - 39, jan./abr. 2020.

FERREIRA, Eliana Ramos. As Mulheres na Cabanagem: presença feminina no Pará insurreto – **ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História**. João Pessoa, 2003. NPI/UFPB. Disponível em: <https://www.snh2011.anpuh.org>>. Acesso em 17 set. 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 23, n. 79, 2002. p. 257.

FLORBELA ESPANCA. **Entrevista Narrativa** [25 de janeiro, 2021]. Humaitá, Amazonas. Entrevista concedida à Leoniza Saraiva Santana.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA SUSTENTÁVEL – FAS. **Áreas protegidas do Amazonas**. 2020. Disponível em: < <https://fas-amazonia.org/areas-protegidas> >. Acesso em 9 set. 2019.

GALVÃO, André Luiz Machado; SILVA, António Carvalho da. O ensino de Literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes. **Revista Letras & Letras**. v. 33, n. 2. Julh/dez. 2017. Uberlândia. p. 209 – 228.

GATTI, Bernadete A. Apresentação. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

GHEDIN, Evandro; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GIBSON, Lucy. Digite sua resposta: gerando dados de entrevistas por e-mail. BRAUN, Virginia. **Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais**. Tradução de Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 251 – 274.

GONDAR, Jô. Memória individual, memória coletiva, memória social. Revista **Morpheus – Estudos Interdisciplinares em Memória Social** - v. 7, n. 13, p. 1 – 6, 2008 - ISSN 1676 - 2924. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/morpheus/article/view/4815>. Em 15 de jan. de 2021.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GROSSBERG, Lawrence; TREICHLER, Paula; NELSON, Cary. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2003.

_____. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2013.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 15 - 46, jul./dez. 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo, SP: Centauro, 2006.

_____. **A Memória Coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro, RJ: Bazar do tempo, 2019.

HOUAISS, **Dicionário Houaiss Conciso**. Instituto Antônio Houaiss (Org.). [editor responsável Mauro de Salles Villar]. – São Paulo, SP: Moderna, 2011.

IBGE – 2020. **Dados sobre Humaitá – AM**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/humaita.html>. Acesso em: 15 de jan. 2021.

IEAA, UFAM. **Memorial histórico: IEAA – 10 anos**. Manaus, AM: EDUA, 2016.

_____. **Projeto Político do Curso de Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Inglesa**. Manaus, AM: EDUA, 2019

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos

Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010

JANE AUSTEN. **Entrevista Narrativa** [02 de fevereiro, 2021]. Humaitá, Amazonas. Entrevista concedida à Leoniza Saraiva Santana.

KATE CHOPIN. **Entrevista Narrativa** [03 de fevereiro, 2021]. Humaitá, Amazonas. Entrevista concedida à Leoniza Saraiva Santana.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35 – 86.

LEAL, Virgínia Maria Vasconcelos. **As escritoras contemporâneas e o campo literário brasileiro: uma relação de gênero**. Tese Literatura e Prática Sociais. UNB. 249f. 2008. Brasília.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão [et al.]. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2018.

MACHADO, Ana Maria. **Discurso de posse na presidência da ABL**. Discurso de posse na presidência da ABL, em 15 de dezembro de 2011. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/ana-maria-machado/discurso-de-posse>>. Acesso em: 25 out. 2019.

MATTELART, Armand; NEVEU, Erik. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MELLO, Cláudio José de Almeida. Do incentivo à Leitura: teoria da leitura, metodologia do ensino e a formação do leitor em questão. **Caderno de Letras da UFF – Dossiê: Letras, Linguística e suas interfaces**, n. 40, p. 177 – 190, 2010.

MEYER, Dagmar Stermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Apresentação: Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Stermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15 - 21.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cultrix, 2004.

MONTEIRO, Mário Ypiranga. **Fases da Literatura Amazonense**. Manaus, AM: Imprensa Oficial/Universidade do Amazonas, 1976.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relação étnico-raciais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 164 - 183, dez. 2015.

MURARO, Rose Marie. Prefácio. In: SEABRA, Zelita; MUSZKAT, Malvina. **Identidade Feminina**. Rose Marie Muraro (prefácio). Petrópolis: Vozes, 1985. p. 7 - 10.

MUSZKAT, Malvina. A Mulher em Busca de sua Identidade (Introdução). In SEABRA, Zelita; MUSZKAT, Malvina. **Identidade Feminina**. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 12 - 15.

NORA, Pierre. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. In: **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7 – 28. dez. 1993.

NOVARO, Gabriela. Saberes escolares e saberes indígenas: continuidades e discontinuidades para pensar os sentidos da interculturalidade. In: PALADINO, Mariana; CZARY, Gabriela. (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso em: 20 set. 2019.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO - Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de. Os estudos culturais e a questão da diferença na educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 34, n. 20, p. 33 - 62, jan./abr. 2009.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Sobre memória e sociedade. **Revista USP**, n. 98. p. 87 – 94. Junho/julho/agosto2013.

OLIVEIRA, Karla Roberta Brandão. **Escola e Memória**. Tese de doutorado. 257f. Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2021.

PEREGRINO JÚNIOR. João da Rocha Fagundes. **Três ensaios – Modernismo, Graciliano, Amazônia**. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1969.

PEREIRA NETO, João Vicente. **Femininas Áfricas: narrativas de escritoras africanas contemporâneas e o ensino de literatura em língua francesa**. 2019. 316f. Tese (Doutorado em Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2008. vol. 2.

PIÑON, Nélide. **Discurso de posse na presidência da ABL**. Discurso de posse na presidência da ABL, em 3 de maio de 1996. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/nelida-pinon/discurso-de-posse>>. Acesso em: 25 out. 2019.

QUIJANO, Aníbal. **Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru**. *Revista Estudos Avançados*. Ano 6, v. 16, p. 73 – 80, 1992. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9600>>. Acesso em: 13 out. 2019.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RODRIGUES, João Barbosa. **Poranduba Amazonense – 1872 – 1887**. Rio de Janeiro: Tipografia de G. Leuzinger & Filhos, 1980.

ROMANOWSKI, Joana; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação, *Diálogo Educacional*, Paraná, v. 6, n. 19, p.37-50, set. dez. 2006, p. 37.

ROSSI, Paolo. **O passado, a memória, o esquecimento: seis ensaios da história das ideias**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

SANTANA, Leoniza Saraiva; ALVES, Maria Isabel Alonso. **Ensino de Literatura de Autoria Feminina: um estudo sobre o docente como profissional reflexivo**. Anais SEMIEDU 2019. Mato Grosso: UFMT, 2019. Disponível em: <https://www.ufmt.br/unidade/ingresso/images/upload/publicacoes/ANAIS_SEMIEDU_2019.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SANT’ANNA, Affonso Romano de. Apresentação. In: BRANCO, Lúcia Castello; BRANDÃO Ruth Silviano. **A Mulher escrita**. Affonso Romano de Sant’Anna (Apresentação). Rio de Janeiro: Casa-Maria Editorial. LTC – Livros Técnicos e Científicos Ed., 1989. p. 5 - 9.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando um profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, DESENVOLVIMENTO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO. **Anuário estatístico do Amazonas**, v. 30, Manaus: Amazonas, 2018. Disponível em: <http://www.sedecti.am.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Anuario_Estatistico_do_Amazonas_ano_2016.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Tadeu Tomaz. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Kalina Vanderlei; MACIEL, Henrique Silva. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo, SP: Contexto, 2009.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A Entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 117 – 138.

SILVESTRE, Marcela Aparecida Cucci. **Processos de construção e representação da identidade feminina em contos de Kate Chopin**. 2006, 261f. Tese de Doutorado em Estudos Literários – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

SIMONE DE BEAUVOIR. **Entrevista Narrativa** [26 de janeiro, 2021]. Humaitá, Amazonas. Entrevista concedida à Leoniza Saraiva Santana.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**. n. 6, maio de 2003 – Faculdades Integradas Campos Salles, São Paulo: FICS, 2003.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SYLVIA PLATH. **Entrevista Narrativa** [03 de fevereiro, 2021]. Humaitá, Amazonas. Entrevista concedida à Leoniza Saraiva Santana.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOMPSON, George. **Guerra do Paraguai**. São Paulo: Editora Ricardo Cunha Mattos Portella, 2014.

TELLES, Lygia Fagundes. Mulher, mulheres. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 669 - 672.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 401 - 442.

TUFIC, Jorge. **Roteiro da Literatura Amazonense**. Manaus: Casa Editora Madrugada. 1983.

VEIGA NETO; Alfredo. **Cultura, cultura e a educação**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 23, p. 5 – 14, maio/ago, 2003.

VIOLETA BRANCA. **Entrevista Narrativa** [16 de fevereiro, 2021]. Humaitá, Amazonas. Entrevista concedida à Leoniza Saraiva Santana.

VIRGINIA WOOLF. **Entrevista Narrativa** [06 de dezembro, 2020]. Humaitá, Amazonas. Entrevista concedida à Leoniza Saraiva Santana.

WOODWARD, Katryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 7 – 72.

ZAVALLONI, Marisa. Apresentação. In: GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 5 - 13.

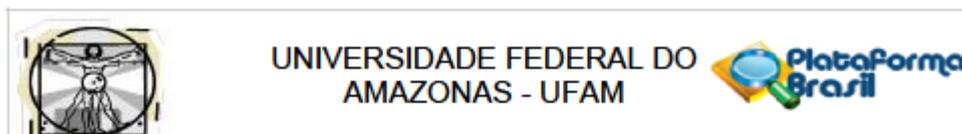
ZIRBEL, Ilze. **Estudos Feministas e Estudos de Gênero no Brasil: um debate**. 2007, 197f. Dissertação de Mestrado em Sociologia Política – Universidade Federal de Santa Catarina.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica Feminista. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Ozana. **Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2003. p. 161 – 182.

_____. Literatura de Autoria Feminina. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Ozana. **Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2003. p. 253 – 261.

ANEXOS

Anexo 1: Parecer Consubstanciado (Aprovação CEP/CONEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A produção dos sujeitos no campo das significações da docência e do ensino nos diversos contextos de formação

Pesquisador: MARIA ISABEL ALONSO ALVES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 24083319.0.0000.5020

Instituição Proponente: Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA

Patrocinador Principal: Universidade Federal do Amazonas - UFAM
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.703.005

Apresentação do Projeto:

RESUMO: Este projeto, ora configurado no formato "guarda-chuva", contempla diferentes projetos de pesquisa em pós-graduação (strictu e lato-sensu), bem como Projetos de Iniciação Científica – PIBIC e pesquisas com interface em Extensão e trabalhos de Conclusão de Curso, orientados pela proponente/pesquisadora responsável. As interlocuções teóricas que sustentam este projeto advêm das aproximações e articulações entre as teorias críticas, pós-crítica, Estudos Culturais e Grupo Modernidade/Colonialidade. As estratégias metodológicas adotadas devem estar articuladas aos modos críticos e pós-críticos de pesquisas em educação. Este projeto constitui uma derivação dos estudos e pesquisas realizados pela proponente, ao longo do seu curso de doutoramento, além dos demais estudos continuados que procuram investigar as dimensões objetivadas na formação e atuação docente, em diversos contextos de formação. A premissa do estudo é que espaços formativos são entendidos como espaços não escolares e escolares, sendo estes considerados como produtores de identidades. Essas identidades se desenvolvem na articulação e na negociação entre contextos de aprendizagem plural, pois são experiências formativas que circulam entre o novo e o velho, entre tradição e tradução que aparecem, inclusive, nas práticas de ensino ocorridas no âmbito da cultura e fora dela. Nesta forma de ver, os diversos espaços (comunidade, escola, aldeia, universidade, etc.) se constituem como produtores de identidade que articula e negocia diferentes conhecimentos/saberes que permeiam os modos de ser dos sujeitos.

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

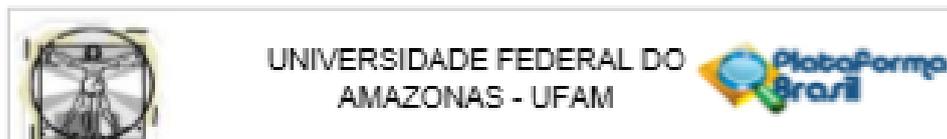
CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.163.008

Tais espaços de formação primam pela diversidade em seus variados aspectos e contextos. Assim, este projeto lança como objetivo investigar as manifestações culturais e de produção das identidades nos diversos campos de formação, tendo em vista as relações interculturais empreendidas em práticas formativas que tenham como ponto central o ensino, bem como os sujeitos "outros", aqueles produzidos em meio a práticas culturais e de formação identitária implicadas nestas relações. Espera-se que, nos resultados apontados pelos estudos decorrentes desse projeto "guarda-chuva", as análises possam mostrar como os aspectos culturais produzem os sujeitos, envolvendo, inclusive, o campo das significações da docência e do ensino.

INTRODUÇÃO: A presente proposta é proveniente e contempla as inquietações derivadas do estudo de doutoramento finalizado em agosto de 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) na Linha de Pesquisa "Diversidade Cultural e Educação Indígena", cuja temática pesquisada referia-se à produção das identidades das professoras indígenas Arara (Karo Tap) de Rondônia em meio às experiências formativas não escolares e escolares e de outros estudos desenvolvidos pela proponente nos últimos anos, pesquisas desenvolvidas com apoio da CAPES entre os anos de 2012 e 2014 (Mestrado), e 2015 e 2018 (doutorado), além de estudos de PIBIC com apoio da UFAM e FAPEAM entre 2018 e 2019. A temática das manifestações culturais e de produção das identidades nos diversos campos de formação, com vista nas relações interculturais empreendidas em práticas formativas que tenham como ponto central o ensino, ampara-se nas análises da perspectiva dos Estudos Culturais e do Grupo Modernidade/Colonialidade Imbricados nos processos de ensino envolvidos à colonialidade. Cabe mencionar que a temática está relacionada às experiências formativas escolares que foram sendo constituídas no decorrer da trajetória de formação acadêmica da proponente, na qual faz-se necessário apontar aqui um recorte temporal que marca aproximação da proponente com as temáticas a serem pesquisadas neste projeto "guarda-chuva". Pesquisas com indígena começaram a partir de 2005, ano em que foi iniciada a graduação em pedagogia na Universidade Federal de Rondônia (UNR). Neste ano de 2005, começou um novo processo de aprendizagem, onde ler, pensar, refletir, analisar, pesquisar, são palavras que foram sendo agregadas ao cotidiano da pesquisadora responsável, oportunizando-a, produzir e, ao mesmo tempo, ser produzida num contexto de formação pessoal e profissional. A graduação em Pedagogia permitiu compreender novos espaços de formação. A participação no Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA), de 2006 a 2019 aproximou-a da temática indígena a outras atividades de formação. As identidades produzidas a partir da inserção no âmbito acadêmico, trazidas nesta apresentação e

Endereço: Rua Teixeira, 466

Cidade: Adrianópolis

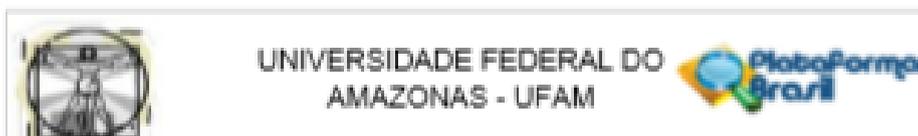
CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (00)0305-1181

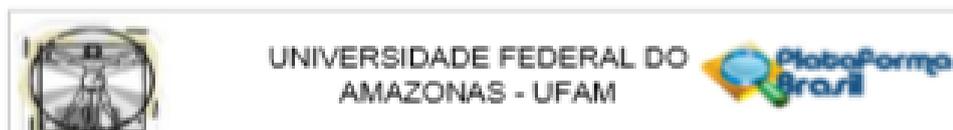
E-mail: osp@ufam@gmail.com



Contratação do Pírcer: 3.783.008

justificativa da temática, se configuram como sendo "movimento, diáspora, cruzamento de fronteiras, como afirmam os estudos destacados pela teoria cultural contemporânea" (SILVA, 2013, p. 86) e não ocorrem de forma fragmentada dos processos formativos escolares e não escolares a qual este projeto se refere, já que somos sujeitos históricos produzidos em meio à construção histórica dos sujeitos. As inquietações que materializam esta nova proposta de investigação tem como base a problematização da formação nos espaços escolares e não escolares, bem como a atuação docente e os processos de ensino. Trazem, dentre algumas considerações, as seguintes propostas de pesquisa: a) Trata-se de uma proposta de continuação da pesquisa de PIBIC (2018/2019) na qual busca-se investigar a presença da mulher/estudante negra nos espaços universitários da UFAM/IEAA. b) Trata-se de uma proposta de pesquisa a ser desenvolvida no município de Humaitá/AM, cujo tema se refere aos possíveis preconceitos relacionados ao gênero masculino na educação infantil a partir das narrativas de homens (discentes e egressos) do Curso de Pedagogia do IEAA. c) Trata-se de uma pesquisa que busca analisar os espaços que a leitura ocupa nas escolas, se estas têm influência no rendimento do IDEB dos anos iniciais em algumas escolas públicas do Município de Humaitá-AM. d) Trata-se de uma pesquisa a ser desenvolvida no âmbito da comunidade denominada Comunidade de Três Casas, localizada na área rural de Palciuba, pertencente ao município de Humaitá/AM, local onde vivem cerca de 80 pessoas. e) Trata-se de uma pesquisa de mestrado a ser desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH, no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, visando compreender de que forma a Literatura de autoria feminina vem sendo trabalhada nas salas de aula do ensino superior, especificamente no curso de Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa - IEAA, tendo em vista as identidades dos sujeitos que a ministram literatura no curso mencionado e as memórias seletivas que os mesmos introdução: carregam a respeito desta literatura que vem de autoria feminina, que pode ser considerada uma literatura "menor", partindo das ideias de Deleuze e Guattari (2014). f) Outras temáticas que podem surgir no decorrer do tempo de vigência deste projeto. Neste sentido, apresentar as propostas de pesquisas a serem desenvolvidas nesta proposta de projeto "guarda-chuva" permite aproximar os pesquisadores iniciantes (graduandos, bolsiquianos e mestrandos) dos processos de pesquisas que correspondem ao campo de orientação da pesquisadora proponente, o que significa repensarmos os espaços formativos, seja no âmbito inicial ou continuado, que possibilitem a constituição de pesquisadores como sujeito de suas ações em meio aos espaços de construção de conhecimento. Espaços estes, que permitem embates construtivos e que possam validar a resignificação dos processos formativos, sejam estes escolares que envolvam o ensino formal, ou aqueles culturais e

Endereço: Rua Teresina, 406
 Cidade: Avanópolis
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (02)3308-1181
 CEP: 66.057-070
 E-mail: ospufam@gmail.com



Contratação do Parecer: 3.703.008

- f) CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO: Adequado
- g) INSTRUMENTOS DA PESQUISA: Adequado
- j) CRONOGRAMA: Adequado
- k) ORÇAMENTO: Adequado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do referido Projeto, pois o pesquisador cumpriu integralmente com as determinações da Resolução 466/12 no que concerne aos termos de apresentação obrigatória, acima mencionados.

É o parecer, salvo melhor juízo.

Considerações Finais e critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	FB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJEITO_1436985.pdf	04/10/2019 16:53:29		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_Projeto_Guarda_chuva.doc	04/10/2019 16:46:08	MARIA ISABEL ALONSO ALVES	Aceito
Outros	Autorizacao_Sebastiao.docx	04/10/2019 16:42:49	MARIA ISABEL ALONSO ALVES	Aceito
Outros	Questionario_Gino.doc	04/10/2019 16:26:58	MARIA ISABEL ALONSO ALVES	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_JoseEdison.doc	04/10/2019 16:26:14	MARIA ISABEL ALONSO ALVES	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_Benedita.doc	04/10/2019 16:24:17	MARIA ISABEL ALONSO ALVES	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_Leoniza.doc	04/10/2019 16:23:56	MARIA ISABEL ALONSO ALVES	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_Sebastiao.doc	04/10/2019 16:23:04	MARIA ISABEL ALONSO ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_Benedita.docx	04/10/2019 16:21:41	MARIA ISABEL ALONSO ALVES	Aceito

Endereço: Rua Teixeira, 405

Cidade: Manaus

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3325-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

Anexo 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Modelo)

Convidamos você para participar da pesquisa **NARRATIVA DE PROFESSORAS E PROFESSORES SOBRE A LAF NOS CONTEXTOS DE FORMAÇÃO ESCOLARES E NÃO ESCOLARES: UM OLHAR PARA O CURSO DE LETRAS**. Esta pesquisa está sendo realizada por **Leoniza Saraiva Santana**, (Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH), e Maria Isabel Alonso Alves, (Orientadora, Profª Dra da Universidade Federal do Amazonas), todas vinculadas a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, localizada à Rua 29 de agosto, 786, Centro, Humaitá/AM, telefone: (97) 3373-1180. Você poderá manter contato com as pesquisadoras também pelo telefone/celular (97) 98119-9602 e (69) 984566778 e pelo e-mail: leoniza.saraiva21@gmail.com e isabelalonsojp@gmail.com a qualquer momento para retirar algumas dúvidas, se caso houver.

Esta pesquisa tem como objetivos: (**geral**) Investigar que memórias de autoria feminina possuem os docentes do curso de Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas do IEAA/UFAM e se as memórias narradas refletem em suas práticas pedagógicas no ensino de Literatura. Os objetivos específicos são: a) Identificar elementos que mostrem a Literatura de autoria feminina na formação dos professores do curso de Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas no IEAA a partir de documentos oficiais do Curso (PPC do curso; planos de ensino dos docentes que trabalham com as disciplinas de Literatura); b) Levantar o acervo de Literatura de autoria feminina disponível na biblioteca do IEAA e identificar os livros mais lidos pelos estudantes e professores nos últimos dois anos; c) Analisar as narrativas dos docentes, do Curso de Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas do IEAA, a respeito de suas memórias marcadas pela Literatura de autoria feminina verificando, se estas, refletem em suas práticas pedagógicas de ensino da Literatura.

O projeto foi desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12, e atenderá as exigências éticas e científicas fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos dados. Para tanto, caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa aos participantes, os pesquisadores suspenderão a aplicação dos instrumentos de coleta de dados para prestar-lhe o acompanhamento psicológico necessário, visando seu bem-estar. Também poderão encaminhá-los (a) para o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), do município, estabelecido na Av. Brasil, 983, São Francisco, Humaitá/AM. Cumpre esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos participantes (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. Os valores respectivos aos danos serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos, uma vez que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela e nem na Res. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado).

A sua participação no referido estudo será no sentido de estar disponível para responder alguns questionários, se comprometendo em preencher os dados corretamente e de maneira verdadeira. O **benefício** principal da sua participação será compreender as memórias de literatura feminina presentes nas práticas de ensino no âmbito da universidade em Humaitá. De maneira geral, o benefício da sua participação consta em

RUBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

RUBRICA DO PESQUISADOR

colaborar para o avanço da ciência no Brasil, principalmente na área do ensino e da formação docente em Humaitá-AM.

Esteja ciente de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar você, será mantido em sigilo. Também informamos que você pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e se desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você precisava saber antes, durante e depois da sua participação.

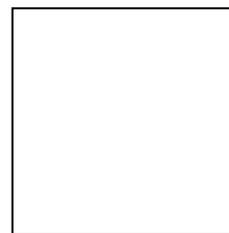
Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo deve ligar para o CEP UFAM (92) 3305-1181, ramal 2004, ou mandar um *email* para cep.ufam@gmail.com. O CEP está localizado na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus/AM.

Consentimento Pós-Informação

Enfim, após ser orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, **manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.**

Ao aceitar participar da pesquisa, o participante terá direito a **uma via** do referido termo.

Assinatura do participante da pesquisa



Impressão Dactiloscópica

*Leoniza Saraiva Santana
(Pesquisadora)*

*Profª Dra. Maria Isabel Alonso Alves
(Orientadora da pesquisa)*

Humaitá/AM, ... de _____ de _____.

RÚBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

RÚBRICA DO PESQUISADOR

Anexo 3: Roteiro de Entrevista (Modelo)

**PESQUISA: NARRATIVA DE PROFESSORAS E PROFESSORES SOBRE A LAF
NOS CONTEXTOS DE FORMAÇÃO ESCOLARES E NÃO ESCOLARES: UM
OLHAR PARA O CURSO DE LETRAS**

- 1- Gostaria que falasse um pouco sobre sua vida, quem é você?
- 2- Como foi sua formação escolar?
- 3- Como é ser docente no ensino superior?
- 4- Que memórias você carrega de literaturas de autoria feminina?
- 5- Que literatura lida no decorrer de sua vida ainda permanece em sua memória? Você lembra dessas literaturas em suas práticas pedagógicas?
- 6- Em que momento de sua vida e de que forma as literaturas de autoria feminina chegaram até você?
- 7- Como você vê as literaturas de autoria feminina no âmbito da formação docente no Curso de Letras do IEAA?
- 8- Como você avalia a literatura feminina no Brasil?
- 9- Você acha que a universidade tem contribuído para discussões em torno da (in)visibilidade da mulher escritora e/ou pesquisadora nos diversos contextos sociais, inclusive nos âmbitos de formação docente?
- 10- O que você gostaria de falar a respeito da literatura de autoria feminina?