



POESIA CONTEMPORÂNEA E QUESTÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

Bianca Alves Cruz ¹
Mariana Barros Madeira ²
Emanuele de Souza Pacheco ³

RESUMO

Esta pesquisa objetiva explorar a poesia feminina em sala de aula no processo de letramento literário e como abordagem para luta contra a cultura misógina. Para cumprir a proposição, foi necessário partir de uma contextualização dos aspectos gerais. Neste sentido, propomos uma abordagem crítica sobre a relação entre educação e gênero. Também foram levantados estudos sobre como a poesia pode ser abordada nas aulas de literatura e discutiu-se possibilidades didáticas para o desenvolvimento do letramento literário e de gênero. Em seguida, apresentou-se uma proposta de plano de aula sobre poesia escrita por mulheres. Como resultado, evidenciou-se a potencialidade de trabalhar com poesia de autoria feminina na escola básica e a relevância do diálogo entre questões de gênero, educação e literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia feminina contemporânea; Gênero e educação; Possibilidades didáticas.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, cada vez mais é enfatizada a relevância de se pensar a ruptura de dinâmicas sociais que invisibilizam produções de autoria feminina na arte e, mais especificamente, na literatura. É fato que, de forma estrutural, o sexismo dificulta que mulheres ocupem os mais variados espaços, porém, a literatura pode ser um dos recursos não só de denúncia contra a violência social e política, mas também de rompimento com padrões estéticos e subjetivos moldados pelo patriarcado. No contexto contemporâneo, é possível testemunhar não apenas uma maior produção artística de mulheres, mas também a reivindicação (não só por parte das autoras) de que suas obras sejam lidas e reconhecidas em sua complexidade, indo além de análises estereotipadas do que se espera do “feminino”.

No cenário brasileiro, a poesia contemporânea escrita por mulheres tem tomado espaços e rompido tradições. Num contexto em que os reflexos de uma cultura misógina ainda são vivenciados diariamente, as poetisas abraçam a crise como estratégia. Movimentam as formas e sentidos do texto poético, apropriam-se do mesmo para contemplar os seus percursos identitários no mundo contemporâneo. Nesse sentido, no processo de construção de uma educação emancipatória, torna-se indispensável que a poesia contemporânea de mulheres seja trabalhada na escola. É necessário que os educadores promovam consistentemente a articulação

¹ Graduanda do Curso de Linguagens da Faculdade Sesi de Educação, biaalvcruz@gmail.com;

² Graduanda do Curso de Linguagens da Faculdade Sesi de Educação, marib1932@hotmail.com;

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Docente da Faculdade Sesi de Educação, pachecoemanuele@gmail.com

entre literatura e gênero em sala de aula, no intuito não apenas de estimular a reflexão sobre o sistema social e a dominação masculina do dia a dia (hooks, 2022), como também de possibilitar que os estudantes experienciem construções poéticas que contam a realidade de outra maneira.

Diante disso, ficam as seguintes questões: Como a poesia contemporânea feita por mulheres é capaz de transformar o olhar dos estudantes no que diz respeito às questões de gênero e de literatura? Quais são as possibilidades didáticas para a abordagem da poesia de mulheres na sala de aula? Tais questões apontam para o objetivo principal deste trabalho: compreender como trabalho com a poesia contemporânea de autoria feminina contribui para o letramento literário dos estudantes e para a conscientização no que concerne à questão de gênero.

Para atender ao que foi proposto, partimos de uma contextualização de aspectos mais amplos. Nesse sentido, realizamos um breve estudo da relação entre educação e gênero. Depois discutimos sobre possibilidades didáticas para o letramento literário e apresentamos um planejamento de aula. Assim, chegamos à reflexão final sobre as potencialidades do trabalho com a poesia de autoria feminina em sala de aula.

METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica quanto às questões de gênero e educação e às metodologias para ensino de literatura. Além disso, como mencionado, nos propomos a pensar em um plano de aula. Pretendemos, com essa proposta, oportunizar uma experiência com a linguagem literária e problematizar a misoginia estrutural vivenciada por estudantes. Isso explica a relevância da pesquisa: com ela, articulamos duas funções que se complementam, afinal atuamos como professoras e investigadoras.

DISCUSSÃO

1. Gênero e educação

Quando pensamos no espaço escolar e nos indivíduos que nele estão inseridos, é indispensável destacar que o viés que rege a educação até os dias atuais é o da diferença. Desde o princípio da educação escolar, houve uma distinção entre os sujeitos que frequentavam a escola e os que nunca tiveram tal oportunidade. Louro (2014) explicita que a institucionalização escolar, inserida na sociedade ocidental moderna, teve como resultado imediato a segregação dos sujeitos por faixa etária, religião, classe social e gênero. Nesse sentido, é importante pensar



como as diferenças produzidas refletem nesses sujeitos, com enfoque das distinções engendradas sobre as mulheres.

Há uma naturalização de comportamentos concebidos no passado e internalizados pela sociedade de maneira profunda, o que naturalmente afeta a educação. A escola institui delimitações aos que ocupam esse espaço, de forma que esses devem seguir regras impostas sem questioná-las, tornando-se corpos escolarizados. É principalmente na escola que as crianças se entendem como sujeitos sociais e constroem narrativas sobre si e sobre o mundo. Por isso, não se pode isentar essa instituição do processo de emancipação: “os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer do cotidiano escolar” (LOURO, 2014, p. 63). Ademais, deve-se levar em consideração que os sujeitos que ocupam o espaço escolar são interagem com as imposições de gênero, reagindo a elas ou assimilando-as, sendo necessário trabalhar essa recepção.

Sociedade e escola se retroalimentam na produção da diferença e discriminação, de forma que marcadores de distinção, destacando o sexismo, se intensificam. Nesse contexto, pode-se destacar que, segundo o boletim “Elas vivem: dados que não se calam”, o país registrou 2.423 casos de violência contra a mulher em 2022, 495 deles feminicídios. Já em São Paulo, 898 casos de violência foram registrados, sendo um a cada 10 horas. Os números expressivos registrados apenas no último ano nos saltam os olhos e evidenciam uma realidade que está longe da garantia de vida digna para mulheres.

Nesse sentido, urge uma reorganização do fazer pedagógico que se distancie da educação historicamente institucionalizada, permitindo práticas educativas a partir das quais os estudantes passem a olhar para minorias submetidas a violências físicas e simbólicas, desenvolvendo a alteridade e não mais mecanismos de dominação. Louro (2014) corrobora essa linha de pensamento, ao afirmar que

São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamentos e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural” (p. 67).

Nesse processo de questionar práticas naturalizadas, é importante refletir sobre a construção do perfil de docente no nosso país. Na educação brasileira, predominam, quantitativamente, as professoras, e o delas lugar na docência é diretamente ligado à maternidade e ao cuidado. Louro (2004), em uma pesquisa sobre mulheres na sala de aula, faz uma reconstrução histórica de fatos que mostram como, desde a proclamação da independência



do Brasil, essa relação entre docência e gênero foi constituída. As habilidades vistas como essenciais para as mulheres “dignas” de ensinar outras passavam pelo domínio de costura e bordado, leitura e escrita, operações básicas de matemática e conhecimentos da doutrina cristã (LOURO, 2004).

Embora tenhamos superado alguns aspectos, como o conhecimento sobre costura e bordado, a educação brasileira atual ainda apresenta discursos pedagógicos que associam a docência ao cuidado, compreendendo-se o afeto como tarefa tradicionalmente feminina (LOURO, 2014). A relação entre a profissão de professor e o suposto dom do cuidado se revela nos dados sobre o perfil docente da educação básica. Segundo o Censo Escolar de 2020, na Educação Infantil, 96,4% dos docentes atuantes são do sexo feminino (Inep/MEC, 2021). Já no Ensino Fundamental I e II, as mulheres correspondiam, respectivamente, a 88,1% e 66,8% dos docentes atuantes. Entretanto, pode-se perceber que a presença de mulheres diminui à medida em que avançamos nas etapas escolares de ensino, de forma que, no Ensino Médio, a representação percentual de mulheres cai para 57,8%.

Fica explícito que atividade docente é aspecto importante para se pensar na inserção das mulheres no mercado de trabalho nos séculos XIX e XX (Inep/MEC, 2018). Porém, não por acaso as mulheres atuam mais na Educação Infantil: erroneamente acredita-se que, nesse período, o cuidado se sobrepõem à aprendizagem. Em contrapartida, os homens tomam mais espaço no Ensino Médio, nível de ensino em geral associado à produção do conhecimento e não à toa com salários melhores. Nessa perspectiva, Louro (2014) argumenta que, ainda que as agentes do ensino sejam mulheres, elas continuam ocupando um universo marcadamente patriarcal.

Seguindo essa linha, o campo científico também é um universo atravessado pelas questões de gênero. Santos (2014) expressa que em decorrência desse meio ser expressivamente desigual, o discurso discriminatório ainda passa despercebido no cotidiano. Hirata (2002) enfatiza a divisão sexual do trabalho: enquanto as mulheres são mais presentes nas letras e nas artes, os homens são considerados mais proficientes nas ciências e áreas exatas. Ratificando essa realidade, Felício (2010) apresenta um gráfico de distribuição dos pesquisadores segundo o sexo entre 2000 e 2008 para evidenciar que, apesar de o número de pesquisadoras subir ao longo desses anos, o percentual de mulheres atuantes continua extremamente baixo em áreas da física e das engenharias. Por outro lado, na linguística, psicologia, nutrição e enfermagem a participação feminina em pesquisas se mantém acima dos 50%. Além da divisão por áreas, a tabela demonstra que há certa estabilidade na quantidade de pesquisadoras, não sendo possível



constatar uma crescente. Com isso, Silva e Ribeiro (2014) refletem que o feminismo contribuiu, nas últimas décadas, para que a participação da mulher na ciência fosse maior, mas frisam que essa participação ainda é dicotomizada e restrita.

O prêmio Nobel, cerimônia em que se reconhecem as contribuições históricas para a humanidade nas áreas da física, química, fisiologia ou medicina, literatura e paz, é um dispositivo que nos permite identificar a invisibilidade feminina no meio científico. Apesar de reconhecer os feitos desempenhados por mulheres na ciência, a sociedade ainda não direciona os holofotes para as mesmas como referência de conhecimento. A assimetria em relação às premiações que prestigiaram mulheres mostra isso. Entre os anos 1901 e 2022, foram concedidos 615 prêmios Nobel, mas somente 61 deles foram destinados a mulheres (NOBELPRIZE, 2022).

Quando direcionamos o olhar para a literatura, constatamos que, na mesma cerimônia, dos 115 prêmios, apenas 17 Nobel de literatura foram conferidos a mulheres (NOBELPRIZE, 2022). Numa perspectiva internacional, os dados reforçam a realidade de desigualdade de gênero em diferentes âmbitos de produção do conhecimento. No cenário brasileiro, essa lógica também predomina, sendo possível afirmar que a literatura de autoria feminina também é pouco privilegiada. Essa diferença pode ser percebida na ausência de referências a cientistas, artistas e autoras nos livros didáticos.

Martins, Sales e Souza (2009) apresentam uma breve definição de livro didático: material impresso e estruturado, destinado ao processo de aprendizagem ou formação acadêmica. No Brasil, é perceptível o uso desses livros como ferramenta pedagógica, sendo considerados, na nossa cultura escolar, como itens de extrema importância. A partir disso, podemos concluir que o recorte de conhecimento contemplado nesses materiais influencia os processos de formação, os quais vão além do aspecto pedagógico e dizem respeito à formação identitária do indivíduo.

Para corroborar com esse ponto, Franco (1982) frisa que, seja qual for o livro didático, não é neutro. Ou seja, os conhecimentos abordados são atravessados por valores, crenças e visão de mundo dos autores que os (re)produzem. De acordo com política implantada pelo Ministério da Educação (MEC), a escolha dos livros didáticos para escolas públicas deve ser realizada pelos professores considerando-se o guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O MEC enfatiza a necessidade de o livro didático ser adequado ao projeto político-pedagógico da escola, ao aluno e professor e à realidade sociocultural das instituições.

Assim como ocorre no campo científico, a presença insuficiente de mulheres nos livros didáticos é uma queixa em diversas áreas do conhecimento. Pesquisas nesse âmbito mostram a defasagem de representação feminina em livros de história (FERREIRA; GRISOLIO, 2016), Química (SCIENTIA NATURALIS, 2019), entre outras áreas. No que se diz respeito aos livros didáticos de Língua Portuguesa, não é diferente. Em sua pesquisa, Rosa (2019) trata sobre a literatura de autoria feminina nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio adotados nas escolas públicas em Osório, no RS. Analisando o livro do 3º ano, a autora revela que

Trinta autores homens são trabalhados e/ou citados, alguns mais de uma vez, enquanto, há apenas seis mulheres escritoras estavam presentes no livro didático e, dentre elas, apenas três possuem texto literário como objeto de estudo, uma possui texto não-literário e outras duas são apenas citadas de passagem sem qualquer texto de sua autoria (ROSA, 2019, [s/p. p. 22-22](#)).

Como conclusão, aponta-se a deslegitimação das obras de autoria feminina e a trajetória sociocultural misógina no ensino de literatura, indicando-se a necessidade de uma revisão de cânones. Essa realidade não é diferente na rede Sesi de ensino no que concerne à poesia escrita por mulheres. Ao analisarmos, brevemente, os livros didáticos de Ensino Médio (SESI, 2023), não encontramos poetas tão facilmente. No livro do primeiro ano, não há nenhuma poesia feita por mulher e as únicas duas escritoras abordadas são Rachel de Queiroz e Lygia Fagundes Telles, com os contos “O ateu” e “Então adeus”. No livro didático do segundo ano, é possível encontrar apenas um poema, sendo esse de Francisca Júlia da Silva, poeta do parnasianismo brasileiro. No livro didático do terceiro ano do ensino médio, a invisibilidade de mulheres não é diferente, afinal o material traz somente um poema de Ryane Leão, poeta contemporânea brasileira, e um texto de Florbela Espanca, poeta portuguesa do século XX.

Nos três livros, portanto, a escassez de produções literárias femininas é notável, sendo possível visualizar, de forma ainda mais alarmante, a falta de poesia de autoria feminina. É necessário pensar nos motivos disso e em possibilidades de modificar essa realidade. Essa questão é urgente pois, como afirma Rosa (2019), o livro didático é parte importante da construção do universo literário e formação leitora dos estudantes, e eles precisam ter contato com produções e perspectivas de mulheres. Nesse sentido, é extremamente importante a reivindicação de produções de autoria feminina nos materiais didáticos utilizados em sala de aula.

2. Letramento literário

Para propor o uso de poesia nas aulas de literatura, é de extrema importância pensar em uma formação leitora crítica. Nesse sentido, é importante fazer uma diferenciação entre leitura literária e letramento literário. Segundo Cosson (2021), a primeira se limita à proposição de leitura de textos que “cumpram uma função estética ou que são considerados literários” (p. 81). Para realizar essa prática, são necessários apenas dois fatores: “a disposição para ler ou ouvir e a capacidade de ler em geral” (p. 81). Já a segunda prática, o letramento literário, é mais específica: trata-se de uma leitura que reconhece a particularidade em textos literários, “vai da relação de empatia até os estudos da crítica especializada em teorias sobre a literatura” (p. 81). Nesse caso, para realizar esse tipo de leitura, “é preciso uma formação específica, um aprendizado sobre como identificar, selecionar, analisar, interpretar e apreciar os textos literários” (p. 81).

A escola tem um papel importante para esses dois modos de ler. No primeiro, chamado de leitura horizontal, a escola forma leitores, isto é, sujeitos capazes de decodificar os signos da escrita e usá-los em diversos contextos. No segundo, chamado de leitura vertical, forma leitores literários, pois se exige uma postura diferente frente à linguagem literária, que não é meramente decodificada, mas analisada em sua especificidade. Cosson (2021) ainda explica que:

Entre uma e outra concepção, há diversas maneiras de se definir a leitura literária. Um exemplo são modos de ler referenciados por um dos elementos que constituem o circuito da leitura: autor, texto, leitor e contexto. Há, assim, uma leitura literária que se preocupa com o autor, tal como acontece na crítica biográfica; outra centrada no texto, como nas análises estruturalistas; outra voltada para o leitor, que se ocupa da recepção do texto; e outra focada no contexto, a exemplo das críticas de matriz sociológica (p. 82).

O autor defende que a escola deve ensinar todos esses modos de leitura, pois essa aprendizagem garante “humanização, exercício de liberdade, construção da subjetividade, desenvolvimento do raciocínio abstrato (higher reasoning), espaço de autorreflexão e empatia, experiência estética, crescimento pessoal e domínio da linguagem ao lado de outros tantos predicados” (p. 84). Ademais, embora sejam contemplados diversos modos de leitura, é primordial que o docente se posicione, definindo uma concepção central de leitura para guiar a sua prática. Cosson (2021) sugere que seja a proposta do letramento literário. Como explicado, trata-se da apropriação literária da literatura.

Para explicar melhor essa concepção, o autor define separadamente os termos “letramento” e “literário”. O primeiro é tido como uma aprendizagem sociocultural relacionada ao significado de si e do mundo, a aprendizagem da linguagem ultrapassa práticas artificiais da escola. Já termo o literário se refere “a um repertório ou mais propriamente à linguagem que

usamos para significar simbolicamente nas palavras – e requerendo apenas palavras – nossa experiência de ser e estar no mundo” (COSSON, 2021, p. 86). Explicados os termos, o autor sintetiza, assim, a proposta do letramento literário:

se refere menos a um conjunto de textos que recebe essa denominação por fazer uso dessa linguagem e mais a um modo de ler que reconhece e usa essa linguagem como uma forma singular de dar sentido e experienciar o mundo. Por isso, não basta que se tome as obras literárias como objeto de letramento para constituir o letramento literário. Na verdade, o que é fundamental para essa aprendizagem sociocultural é que essas obras sejam lidas de maneira literária, daí a reivindicação que fazemos da apropriação literária da literatura – o que implica considerar tanto os textos quanto os repertórios de leitura – como base da definição e prática do letramento literário (idem, ibidem, p. 86).

Nessa perspectiva, é válido dizer Cosson (2011) propõe a formação do leitor de forma crítica e direcionada, zelando pela compreensão de sentidos que as obras literárias carregam consigo, para além de uma simples tarefa em aulas de literatura.

Mas essa proposta é vivenciada na escola? Quais são as práticas de leitura existentes nesse espaço? Em primeira análise, pode-se afirmar que, na escola básica, o ensino de literatura ainda é, em muitos casos, “pretexto para questões gramaticais, como era comum nos livros didáticos, ou para um hedonismo inconsequente, no qual a leitura vale pela leitura, sem nenhuma orientação” (COSSON, 2011, p. 1). O segundo caso é mais comum no Ensino Fundamental, em que muitas vezes há a fruição literária sem objetivos definidos e sem mediação para a compreensão da natureza literária da linguagem. Já o primeiro caso, da literatura como pretexto, é comum também no Ensino Médio e não se limita ao ensino de gramática. Há a chamada leitura aplicada, em que o texto literário é utilizado para:

Ampliar e consolidar a competência da leitura e da escrita, auxiliando o desenvolvimento cognitivo do aluno, como se observa em atividades de preencher fichas de leitura, responder questões de compreensão no livro didático, debater o tema do livro lido em casa, entre outras (COSSON, 2011, p. 2).

Embora a literatura tenha maior destaque nessa etapa do Ensino Médio, muitas vezes o texto como pretexto prevalece também na persistência do ensino das escolas literárias de maneira sintetizada: “uma lista de traços característicos, seguida de outra lista de obras, biografia de autores e fragmentos de textos que ‘comprovam’ os traços identificadores de cada período literário” (p. 2). Além disso, muitas vezes acontece de limitar a literatura à função de promover uma conscientização sobre questões sociais. Cosson enfatiza que a formação crítica e social é uma consequência legítima do trabalho com literatura, mas não deve ser o objetivo



central. Nesse sentido, o professor precisa ter clareza de que está usando o texto literário e não necessariamente ensinando literatura. Assim, é preciso se precaver para que a literatura não se reduza a um panfleto que permite a abordagem de temas sociais.

Como coloca Paulino (2010, p. 161) “os modos escolares de ler literatura nada têm a ver com a experiência artística, mas com objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal-estar”. Nesse cenário, é indispensável que reforçemos a ideia, já contemplada em alguns contextos escolares, de leitura como diálogo com a experiência do outro, como processo articulado entre autor, leitor, texto e contexto em que o primeiro é ativo na construção de significado da palavra de natureza literária.

Para que essa abordagem seja possível, Rildo Cosson (2012) sugere algumas estratégias didáticas, como o uso da sequência expandida, a qual deixa mais “evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola” (p. 7). Nessa sequência, propõe-se que o ensino seja feito em algumas etapas. Iniciando-se pela motivação, os estudantes são preparados para a leitura, de forma que o professor busca despertar interesse em algum aspecto relacionado ao texto literário em questão. Esse primeiro passo consiste em “estabelecer um objetivo, aquilo que deseja trazer para os alunos como aproximação do texto a ser lido depois” (p. 79). Posteriormente, na introdução, o professor insere na discussão o autor e a obra da forma como achar mais adequada. Em sequência, temos a leitura e a primeira interpretação, que consistem em uma apreensão global da obra.

Chega-se à contextualização, que pode ser realizada em diversos âmbitos. Existe a contextualização: histórica, tendo ela relação com o contexto de produção e acontecimentos históricos; estilística, relacionada às tendências literárias da época (aqui entra o movimento literário); poética, que consiste na análise da composição da obra, das escolhas linguísticas do autor; crítica, referente à análise da recepção da obra, ou seja, da opinião de outras pessoas sobre o texto; presentificadora, que tem correspondência com questões da atualidade e com o reconhecimento de aspectos pessoais do próprio leitor na obra; temática, que concerne na discussão sobre os temas presentes na obra (aqui entram questões sociais, por exemplo); teórica, que procura explicitar determinados conceitos, os quais podem ser fundamentais para a compreensão da obra.

Após isso, temos a segunda interpretação, que consiste em uma leitura aprofundada do texto depois de mobilizados diversos conhecimentos na contextualização. Por fim, chega-se à

expansão, que é o “movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário” (COSSON, 2012, p. 4). A proposição dessa sequência não implica determinar uma única maneira de ensinar literatura, o intuito é sugerir um tronco básico para serem exploradas as vastas possibilidades no trabalho com o texto literário. Inclusive, essa proposta de letramento literário apenas inspirou a intervenção o plano de aula que que pensamos para o 1º ano do Ensino Médio.

3. Proposta de plano de aula

Turma: 1º ano – Ensino Médio
Disciplina: Língua Portuguesa
Duração da aula: 100 minutos
Conteúdos abordados na aula: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Linguagem poética; ➤ Eu lírico e autora.
Metas de aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar e interpretar imagens poéticas; ➤ Compreender a relação entre eu lírico e autora como fio condutor da leitura poética; ➤ Interpretar linguagem poética estabelecendo relações entre poesia de mulheres e questões de gênero; ➤ Estabelecer relações entre poemas lidos e experiências vivenciadas, produzindo estrofes associadas à temática de gênero.
Procedimentos metodológicos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Cumprimentar a turma e se apresentar; ➤ Perguntar aos alunos se eles já assistiram ao filme “Barbie” e o que acharam; ➤ Exibir tweet, reels e manchete para relacionar o filme ao debate de gênero; ➤ Apresentar o videoclipe “Mulher do fim do mundo”, de Elza Soares, perguntar as impressões e a relação que pode ser feita com o filme “Barbie”; ➤ Analisar coletivamente as imagens poéticas da letra, tratando sobre a relação entre a biografia da cantora e a canção; ➤ Pedir que os estudantes formem 6 grupos (tendo ao menos 3 mulheres em cada um) e informar que 3 equipes receberão o poema “Vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo, e as outras 3 receberão o poema “Samba-canção”, de Ana Cristina César; ➤ Solicitar que cada grupo interprete de maneira geral o poema e responda a uma questão referente a ele. São elas: <ul style="list-style-type: none"> ○ 1- O poema “Vozes-mulheres” reconta uma história através de vozes femininas. Como a presença das vozes no poema nos ajuda a pensar as questões de gênero? ○ 2- O poema “vozes-mulheres” traz uma fusão entre a vida pessoal da poeta e a poesia. Por que a vivência de Conceição Evaristo é importante para entender o poema?

- 3- A memória é uma questão central para entender o que o eu lírico se tornou. Como Conceição Evaristo organiza o poema para tratar sobre essa questão de forma literária? Quais recursos poéticos ela usou?
 - 4- Os versos “e um dia emburrei-me/ vali-me de medidas/ (era uma estratégia)” podem indicar uma divisão poética no texto. Analise essa construção.
 - 5- O poema “samba-canção” apresenta traços autobiográficos. Identifique onde esses traços aparecem ao longo do poema.
 - 6- O que o poema “samba-canção” traz sobre a discussão de gênero? Aponte os elementos poéticos que se relacionam com esse assunto.
- Pedir que cada grupo apresente suas reflexões para a turma;
 - Discutir coletivamente as ideias levantadas pelos alunos sobre as poesias;
 - A partir das colocações dos estudantes, explicar a diferença entre eu lírico e autora e expor a fusão entre essas vozes no texto literário autobiográfico;
 - Enfatizar a relevância da autoria feminina em poemas que abordam a experiência de ser mulher;
 - Partindo da discussão sobre vozes na poesia, pedir que cada grupo produza uma estrofe poética baseada na experiência das mulheres da equipe. Questão de inspiração: o que sua voz ecoa?
 - Solicitar que os grupos socializem as produções a fim de construir um poema coletivo com vivências relacionadas a gênero.

Instrumentos avaliativos:

- Participação nas discussões;
- Engajamento (com o grupo) na interpretação do poema e socialização;
- Produção em grupo da estrofe poética.

Material utilizado:

<https://www.instagram.com/reel/CvH84OLAEej/?igshid=MTc4MmM1YmI2Ng==>

<https://twitter.com/UniversoDCnauta/status/1682087542743506951?t=50urtri0Fms4XFmyGYxI4A&s=19>

<https://veja.abril.com.br/coluna/em-cartaz/diretora-de-barbie-faz-historia-com-bilheteria-de-1-bilhao-de-dolares>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos essa pesquisa, constatamos a realidade escolar como um reflexo da sociedade no que se refere à questão de gênero, à literatura e à poesia de autoria feminina. Entendemos que o percurso de cada estudante na escola afeta não só sua formação acadêmica, como também sua subjetividade, determinando como diversas questões socioculturais o atravessam. Nesse sentido, compreendemos a relação intrínseca entre escola e sociedade, reforçando a ideia de que as questões de gênero precisam ser trabalhadas se pretendemos construir um mundo mais justo.



Ademais, refletimos que os espaços ocupados pelas mulheres na literatura poética e na escola ainda estão longe da equidade. Por isso, salientamos a importância de professoras e professores adotarem práticas antissexistas nas suas aulas, articulando o debate de gênero e a literatura. É essencial pensar possibilidades didáticas para trabalhar a subjetividade presente na poesia escrita por mulheres, mas nunca se limitando apenas ao tema. Nesse sentido, considerar a sequência expandida para o planejamento de uma aula de literatura pode auxiliar o docente a contemplar o texto literário em sua complexidade.

REFERÊNCIAS

- hooks, bell. *O feminismo é para todo mundo*: políticas arrebatadoras. 18ª edição. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- _____. Mulheres na sala de aula. In: Del Priore, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481
- SANTOS, V. M. dos - Para pensar o campo científico e educacional mulheres, educação e letras no século XIX - *Revista Brasileira de Educação* v. 19 n. 58 jul.-set. 2014.
- MARTINS, E. de F. SALES, N. A. O. de. SOUZA, C. A. de. O Estado, o mercado editorial e o professor no processo de seleção dos livros didáticos. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 11-26, jan./abr. 2009.
- NOBELPRIZE.ORG. *Nobel Prize Awarded Women*. 2022.
- ROSA, L. P. *Considerações sobre o livro didático na perspectiva da literatura de autoria feminina*. In: Salão UFRGS 2019. XXI salão de iniciação científica da UFRGS, Rio Grande do Sul
- SANTOS, V. M. dos - Para pensar o campo científico e educacional mulheres, educação e letras no século XIX - *Revista Brasileira de Educação* v. 19 n. 58 jul.-set. 2014.
- SESI. *Movimento do aprender*: Língua portuguesa : 1º ano do ensino médio / Editora SESI-SP - 2. ed. - São Paulo: EDITORA SESI-SP, 2023
- SESI. *Movimento do aprender*: Língua portuguesa : 2º ano do ensino médio / Editora SESI-SP - 2. ed. - São Paulo: EDITORA SESI-SP, 2023
- SESI. *Movimento do aprender*: Língua portuguesa : 3º ano do ensino médio / Editora SESI-SP - 2. ed. - São Paulo: EDITORA SESI-SP, 2023.
- SILVA, F. F. da. RIBEIRO, P. R. C. Trajetórias de mulheres na ciência: “ser cientista” e “ser mulher. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 20, n. 2, p. 449-466, 2014.