



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

MARÍLIA GRASSI TREMENTOCIO TOSTA

O TEATRO DE *HILDA HILST* NA SALA DE AULA

CAMPINAS

2020

Marília Grassi Trementocio Tosta

O TEATRO DE *HILDA HILST* NA SALA DE AULA

Monografia apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de ‘Licenciada em Letras’.

Orientador: Prof^a Dr^a Orna Messer Levin

CAMPINAS
2020

Dedico esse trabalho a todos os meus colegas professores, em especial aos educadores da minha família, que sempre foram exemplos de dedicação e de fascínio pela educação.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Leandro dos Santos Nascimento - CRB 8/8343

T639t Tosta, Marília Grassi Trementocio, 1996-
O teatro de Hilda Hilst na sala de aula / Marília Grassi Trementocio Tosta. –
Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Orna Messer Levin.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Hilst, Hilda, 1930-2004. 2. Teatro. 3. Educação. I. Levin, Orna
Messer, 1960-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da
Linguagem. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Título em outro idioma: Hilda Hilst's Theater in the classroom

Palavras-chave em inglês:

Hilst, Hilda, 1930-2004

Theater

Education

Área de concentração: Ensino de literatura

Titulação: Licenciada em Letras

Banca examinadora:

Cynthia Agra de Brito Neves

Cristiano Diniz

Data de entrega do trabalho definitivo: 18-01-2021

AGRADECIMENTOS

A Deus pela minha vida, pelas oportunidades de realizar meus sonhos, por permitir caminhar e encontrar pessoas admiráveis nessa jornada.

À minha mãe por ser minha inspiração diária.

À minha família por estar sempre ao meu lado, apoiando-me em todas as situações.

Ao meu namorado por ser companheiro e por desenhar, emocionar-se comigo quando o assunto é sala de aula.

Aos meus amigos com quem tenho histórias incríveis para contar.

À ONG Teatral Epifania por ter modificado de maneira definitiva minha vida e por ter me apresentado a autora Hilda Hilst.

À Prof^a Dr^a Orna Messer Levin por ser essencial na minha jornada acadêmica, pela paciência infindável, pela compreensão diária, pelo companheirismo, por ter me auxiliado no caminho do aprendizado, dos estudos teatrais e da realização dos meus sonhos.

A todo o corpo docente e a todos os funcionários do IEL, que me trouxeram muitos ensinamentos.

Ao curso Exato por ter me impulsionado diretamente para a profissão docente.

Aos meus alunos por serem meus professores diários.

Ao CEDAE (Centro de Documentação Cultural “Alexandre Eulálio”) por permitir o acesso aos pensamentos de Hilda, através da consulta de seus documentos pessoais, como diários e anotações.

Quanto aos alunos, às vezes, andarão sozinhos, com discreto acompanhamento da professora e, outras vezes, caminharão com a professora de mãos dadas. O mais importante é que saibam de onde vêm, por que andam e, ainda, que cheguem a algum lugar para o qual valha a pena ter feito a viagem.

(Bernard Charlot)

Resumo: A seleção de obras literárias presente nos livros didáticos em uso nas escolas brasileiras ainda é demasiadamente excludente no que se refere à inserção de autoras mulheres. O mesmo se pode notar quanto ao trabalho pedagógico com o gênero teatral. Diante desta lacuna que evidencia a ausência de propostas de estudo que privilegiem textos dramáticos de autoria feminina, para além da mera compreensão das obras literárias, abarcando um trabalho com a empatia e com os diferentes pontos de vista, esta monografia pretende apresentar um caminho possível para o estudo de literatura. Tem por objetivo propor uma sequência didática para as aulas de literatura no Ensino Médio, tendo o teatro como gênero principal e Hilda Hilst como autora a ser estudada. A proposta pedagógica se concentra no estudo da peça *O Novo Sistema (1968)*, que constitui o *corpus* literário eleito, e segue os princípios de orientação sugeridos pelas metodologias ativas. Espera-se como resultados que este trabalho sensibilize docentes e discentes, a fim de que a imposição (seja cultural, física) não se repita novamente no país, como demonstraram os regimes totalitários; seja pela ressalva da não-presença das mulheres na história da literatura, seja através da empatia provocada pelo estudo do gênero teatral. Ademais, também tem o intuito de valorizar a autora Hilda Hilst e sua produção dramática, bem como localizá-la na história da literatura, com o estudo detalhado de uma de suas peças.

Palavras-chave: teatro; educação; Hilda Hilst.

Abstract: The selection of literary works present in textbooks in use in Brazilian schools is still too exclusive when it comes to the inclusion of female authors. The same can be seen with regard to pedagogical work with the theatrical genre. In view of this gap showing the absence of study proposals that favor dramatic texts written by women, beyond the mere understanding of their literary works, and encompassing work with empathy and with different points of view, this monograph intends to present a possible path for the study of literature. It aims to propose a didactic sequence for high school literature classes, with theater as the main genre and Hilda Hilst as the author to be studied. The pedagogical proposal focuses on the study of the play *O Novo Sistema* (1968), which constitutes the chosen literary corpus, and follows the guiding principles suggested by the active methodologies. As a result, we expect that this work will sensitize teachers and students, in order to avoid repeating the imposition (whether a cultural or physical one) in the country, as shown by totalitarian regimes; be it due to the non-presence of women in the history of literature, or through the empathy caused by the study of the theatrical genre. Furthermore, it also aims to value Hilda Hilst and her dramatic production, as well as to situate her in the history of literature, with the detailed study of one of her plays.

Key Words: theater; education; Hilda Hilst.

LISTA DE SIGLAS HABILIDADES BNCC

EM13LGG103: “Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).” (BNCC, p. 491, 2018)

EM13LGG204: “Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com listas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.” (BNCC, p.492,2018)

EM13LGG302: “Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.” (BNCC, p.493, 2018)

EM13LGG303: “Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.” (BNCC, p.493, 2018)

EM13LGG602: “Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.” (BNCC, p.496, 2018)

EM13LGG604: “Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.” (BNCC, p.496, 2018)

EM13LP01: “Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sóciohistórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.” (BNCC, p.506, 2018)

EM13LP02: “Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em lista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.)” (BNCC, p.506, 2018)

EM13LP15: “Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.” (BNCC, p.509, 2018)

EM13LP17: “Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas. ” (BNCC, p.509, 2018)

EM13LP19: “Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de gif, wiki, site etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos. ” (BNCC, p.511, 2018)

EM13LP30: “Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento

científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas. ” (BNCC, p.517, 2018)

EM13LP49: “Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura. ” (BNCC, p.525, 2018)

EM13LP51: “Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural. ” (BNCC, p.525, 2018)

EM13LP53: “Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e zines etc.). ” (BNCC, p.526, 2018)

EM13LP54: “Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário. ” (BNCC, p.526, 2018)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I: O texto dramático na escola	02
1.1 A escolarização do gênero teatral	03
1.2. Como estudar a peça teatral?	10
1.3 Metodologias ativas	13
1.4 A nova BNCC	14
CAPÍTULO II: Autoras no ensino básico	21
2.1 Autoras nos livros didáticos	22
2.2 Como as mulheres são representadas nos livros didáticos?	24
2.3 Hilda Hilst e os projetos integradores	27
CAPÍTULO III: Hilda Hilst na sala de aula	30
3.1 O teatro de Hilda Hilst	31
3.2 Sequencia didática <i>Aflita de ser eu e não outra</i>	37
CONCLUSÃO	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51

Introdução

Este trabalho surgiu a partir da união de três temas que permearam minha vida acadêmica, além do pessoal: Hilda Hilst, teatro e educação.

No primeiro capítulo, há um mapeamento sobre o estudo do gênero dramático na escola, de como ele é visto pedagogicamente e de que maneira modificaria e auxiliaria na aprendizagem do aluno, tendo como base a premissa de metodologias ativas. Para isso, tendo em vista que o Colégio Dom Pedro II foi uma referência nos parâmetros curriculares no Brasil Imperial, a tese de Márcia Razzini serviu como base para analisar o estudo das peças teatrais na escola: quem eram os autores requisitados e em quais disciplinas esse gênero aparecia, como era estudado, entre outros. Depois, é analisada a área de linguagens da nova BNCC, mais especificamente os requisitos básicos de língua portuguesa e de como o teatro se encaixaria neste lugar.

No segundo capítulo, o objetivo é perceber se essa inclusão proposta pela nova base realmente se dá, através da análise dos livros do PNLD de 2018, principalmente em relação às mulheres autoras. Assim, há um mapeamento dos principais grupos editoriais eleitos, como o da editora Saraiva e da editora Moderna, mais especificamente se e como Hilda Hilst aparece nestas obras didáticas. Além disso, são mostrados projetos integradores com o trabalho da Hilda, propostos pelo Instituto Hilda Hilst, acompanhados de uma pequena análise, evidenciando se a proposta de metodologias ativas realmente é concretizada.

No terceiro capítulo, há uma contextualização da obra e da vida da autora Hilda Hilst, bem como um levantamento crítico de sua dramaturgia e das encenações da peça teatral *O Novo Sistema (1968)*, eleita para ser estudada através da proposta de sequência didática.

CAPÍTULO I: O TEXTO DRAMÁTICO NA ESCOLA

1.1- A escolarização do gênero teatral

No Brasil, o teatro teve, primeiramente, uma função pedagógica nos séculos XV e XVI, com as missões jesuítas, na catequização dos índios. Após a independência (1822), com o intuito de criar uma identidade nacional, D. Pedro II queria que a identidade brasileira estivesse nos livros didáticos, pois estes apresentavam apenas traduções ou adaptações de histórias estrangeiras.

No século XIX, havia no Brasil três tipos de cursos superiores: os militares (da marinha e do exército); os seminários episcopais, exigência da carreira eclesiástica; e os cursos das carreiras liberais, sendo os dois de maior prestígio, direito e medicina. Todos eles realizavam exames de ingresso e muitos deles mantinham cursos que preparavam os candidatos para esse exame. Para entrar nos cursos, em 1827, principalmente nos jurídicos, eram exigidas certidões de aprovação (emitidas por professores autorizados pelo governo) nas seguintes disciplinas: latim, francês, retórica, filosofia e geometria. Em 25 de março de 1838, foi fundado o Colégio Pedro II, considerado um modelo e diferente dos outros colégios, que tinham como principal objetivo a preparação dos alunos para o ingresso nos cursos superiores, tanto que o Colégio Pedro II dispensava os “Exames Preparatórios”, segundo Márcia Razzini, em sua tese *A Antologia Nacional (1895-1969) de Fausto Barreto e Carlos de Laet*, disponibilizando até um diploma em “Bacharel em Letras” que permitia aos alunos o ingresso em qualquer faculdade do país. Interessante notar a reverberação que esse modelo de ensino apresenta ainda na atualidade: ensino secundário, no Brasil, cumpria apenas a função de treinar candidatos para o ingresso no curso superior, visto que não era pré-requisito para tal, e, segundo a autora, dessa maneira, essa função passou a ser exercida pelas escolas particulares do país, em contraposição às públicas. Depois da Proclamação da República, o currículo e os compêndios adotados pelo Colégio Pedro II transformaram-se em referência para as outras escolas secundárias do país, tanto públicas como privadas.

Segundo Razzini, antes de 1838, havia uma supremacia do estudo da gramática, antecedendo o estudo da retórica e da poética (que, segundo a autora, transformaria-se em literatura): em 1838, por exemplo, 52% do currículo era destinado às disciplinas clássicas (latim, grego e retórica), sendo 25% destinado ao latim. Em 1841, houve uma redução das aulas de gramática (ao que a autora atribui a uma diminuição do tempo de curso) e um aumento na carga horária das disciplinas estrangeiras (a autora atribui a esse fato a causa de que a maioria das obras estudadas não eram para a língua portuguesa). Um importante

acontecimento para o estudo da literatura brasileira no secundário foi a publicação de um ensaio, denominado *Da nacionalidade da literatura brasileira*, pelo professor de Retórica do Pedro II, Santiago Nunes Ribeiro (-1847?), o qual Antônio Candido considerou como um importante trabalho para a criação de uma teoria geral sobre a literatura brasileira, analisando-a de maneira independente da literatura estrangeira. Em 1850, a retórica era trabalhada no sexto ano e a poética no sétimo, seguindo os gêneros propostos por Aristóteles, incluindo a poesia dramática: tragédia e comédia. Nesse período, segundo Razzini, a escola prezava por uma aproximação entre a poesia brasileira (como *Caramuru* e o *Uruguai*) com a poesia europeia e greco-latina, conferindo à primeira, dessa maneira, a mesma importância que as outras. Mas foi somente com os textos de Basílio da Gama e Santa Rita Durão que a literatura brasileira passou a ser estudada no secundário. Em 1854, passou a ser usado no Colégio Pedro II a tradução feita por Francisco de Paula Menezes da obra de J. Viet Leclerc, “A Nova Retórica” e aquele retirou partes que julgou desnecessário, explicitou termos e trocou os exemplos de literatura estrangeira pela brasileira, pois tinha como objetivo:

por isso que traduzida e com as modificações que lhe fizemos, não só a tornamos mais apropriada ao fim, como diminuimos o número de livros estrangeiros, para instrução da mocidade, cuja contínua leitura, tanto concorre para corromper a língua, viciando-a desde os bancos colegiais (MENEZES, p. V-VI apud RAZZINI, 2000, p. 42)

Em 1855, no sétimo ano, Couto Ferraz reformou os estudos do Colégio Pedro II e colocou no currículo do 7º ano “Quadros da literatura nacional”. Neste mesmo ano, a *Biblioteca Juvenil* de Barker e os *Sinônimos* de Frei Francisco de São Luiz também foram obras elegidas para as aulas de língua portuguesa. No sexto ano, era apresentado aos alunos uma visão geral da literatura, com o foco na estrangeira (grega, latina e portuguesa) e, no sétimo ano, a literatura nacional, acompanhada de exercícios de composição. Em 1857, no sexto ano, o “Quadro de Literatura Nacional” foi substituído por um currículo que continha a literatura portuguesa e nacional com um viés histórico, pela primeira vez, segundo Razzini. Estes compêndios, de Francisco Freire de Carvalho, permanecerem no Colégio Pedro II até o fim de 1860 e influenciaram no ensino de retórica e poética no Brasil e em Portugal, com várias reedições. A parte destes compêndios destinada à literatura nacional está centrada nos autores, de acordo com Razzini, divididos por gênero ou época literária. Para a autora, essa ênfase nos autores, que continua nos currículos dos anos de 1863, 1865 e 1870 está respaldada no objetivo de criar símbolos nacionais, logo, os autores de gêneros dramáticos brasileiros

também passaram a ser estudados nessa época. Em 1860, mais especificamente, segundo Razzini, o objetivo era perceber as transformações da língua portuguesa e a literatura tinha a função documental de exemplificar as mais diversas manifestações da língua, principalmente a poesia e a oratória, mas também gêneros menos nobres, como biografias, crônicas, entre outros. As obras adicionadas ao currículo em 1865 consistiam clássicos (como *Os Lusíadas* de Camões) do século XVI e XVII que mostravam a moral cristã e os feitos portugueses, servindo de exemplos para que os alunos atingissem a eloquência, segundo a autora. A única exceção destas obras era a nacional, *Virgilo Brasileiro*, de Odorico Mendes.

Em 1870, no sexto ano, os gêneros novelas e romances históricos foram incluídos nas disciplinas de retórica. No sétimo ano, além das aulas de composição e de declamação, foi incluído o estudo sobre a história da literatura, com destaque para a portuguesa e para a nacional. Razzini destaca que o poder público, através de financiamento, os livros didáticos nacionais em contraposição com os portugueses, que era utilizado em grande quantidade no Colégio D. Pedro II. No ano de 1873, foi adicionado ao currículo do colégio a Seleta Nacional de Caldas Aulete (1ª parte- Literatura, 2ª Parte- Oratória e 3ª parte- Poesia) que mescla os gêneros clássicos, como a poesia e a oratória; juntamente com os de prosa. Segundo Razzini, a literatura foi subdividida em: prosas narrativas (que é composta por parábolas, alegorias, apólogos, amenidades, historietas, conto moral, conto infantil, conto oriental, breves narrações, anedotas históricas, história, viagem, biografias, retratos, romance, lendas), prosas dialogadas (diálogos familiares, tragédia, drama), prosas epistolares (compostas por cartas) e prosas didáticas (ciências, papéis oficiais e moral). Em 1877, Razzini mostra que, no sétimo ano, a divisão por gêneros desapareceu e deu lugar à uma divisão linguístico-política (literatura inglesa, francesa, grega, etc.) com a predominância da literatura europeia em detrimento da brasileira. A autora destaca o *Manual da história da língua portuguesa* de Teófilo Braga, que defendia a importância de se adotar um ponto de vista histórico no aprendizado da literatura, pois só assim, de acordo com Braga, o interesse dos alunos seria despertado.

Esse sentimento nacionalista ganhou mais força no limiar do século XX, em que, com a proclamação da república em 1889, os autores passaram a incluir histórias que retratavam os tipos e costumes brasileiros. Em 1880, os exercícios de composição, baseados nos modelos escolhidos pelo professor, eram constituídos de cópias e imitações de pequenos trechos no primeiro ano; no segundo e no terceiro, havia breves descrições, narrações e cartas; no quinto

ano, era a redação livre e, no sexto, havia a “composição de lavra própria” e os discursos de improviso. A característica inovadora desse período, segundo Razzini, foi a introdução da ordem inversa cronológica no estudo da literatura brasileira, pois, os estudos dos textos contemporâneos, com períodos simples, no primeiro ano, eram mais próximos do falante brasileiro do que o estudo linguístico-filológico, que foi destinado aos anos finais. Dividida por gêneros, a seleta de Mello Moraes Filho foi a primeira usada no Colégio Dom Pedro II que era constituída somente pela literatura brasileira. O primeiro ano então, segundo a autora, era caracterizado pela literatura brasileira, enquanto os demais, eram majoritariamente compostos por autores didáticos portugueses. No segundo e no terceiro ano, foram selecionadas seletas de Caldas Aulete e, ainda no terceiro, também foram selecionados autores clássicos, como Camões. Para o quarto e quinto ano foi escolhida a Antologia Portuguesa de Teófilo Braga, que continha autores portugueses e brasileiros, divididos, de acordo com Razzini, por épocas e por escolas, mas subdivididos em gêneros. E para o quinto ano, foram selecionados os clássicos portugueses. A autora concluiu que, apesar dos esforços de uniformização do ensino secundário, esta não ocorreu, assim, justificava a preocupação em manter um programa de português fixo para manter a notoriedade/qualidade do colégio modelo. O programa de Fausto Barreto foi adicionado para os Exames Preparatórios e era caracterizado pela presença de uma prova escrita de redação (“composição livre”) e de uma prova oral (a primeira consistia na "análise fonética, etimológica e sintática de um trecho de extensão razoável", e a segunda era a "exposição de um dos pontos gramaticais" dentre os quarenta e seis elencados no programa. (cf. p. 342-43)). Segundo Razzini, essa seleta de Barreto foi a herança influenciadora para a composição da Antologia Nacional.

Depois da proclamação da República, em 1890, a influência do Colégio Dom Pedro II no programa do ensino secundário e dos exames preparatórios aumentou, de acordo com Razzini. Na primeira reforma, denominada Benjamin Constant, a autora destaca a valorização do ensino do vernáculo, ênfases em assuntos brasileiros e desaparecimento das disciplinas de retórica, filosofia e religião. As escolas foram divididas entre primárias (6 anos) e secundárias (3 anos) em que na primeira havia o estudo de português em todos os anos (“leitura, língua portuguesa, exercícios orais, recitação, exercícios escritos, redação e composição”) e, na segunda, somente nos dois anos iniciais, havia o ensino de língua portuguesa ("gramática, redação, leitura. recitação, análise, noções de literatura nacional"). Com o objetivo de valorizar a pátria, a “História do Brasil” e a “História da Literatura Brasileira” ganharam estudos específicos e autônomos. Os compêndios adotados eram predominantemente de

autores brasileiros (inclusive a Antologia Nacional de Fausto Barreto), com exceção do de Teófilo Braga e de Antônio da Silva Túlio. Mais especificamente em 1892, a criação do teatro português de Gil Vicente foi adicionada à parte de literatura portuguesa que era estudada.

Em 1900, mais especificamente em 1911, foi instituído o exame vestibular, ou seja, as faculdades eram responsáveis por realizarem suas próprias provas, ao invés de estas ficarem a cargo do ensino secundário e essa mudança tinha como objetivo, de acordo com o relato do ministro Rivadávia Correia, descaracterizar o ensino fundamental como apenas ou majoritariamente como fases preparatórias para as faculdades. Além disso, essa reforma instituída pelo ministro também tirava a responsabilidade do ensino do Estado, assim, segundo demonstra a tese de Razzini, essa mudança teve como repercussão o enfraquecimento do ensino secundário, inclusive do Colégio Dom Pedro II, tendo, por exemplo, a diminuição da carga horária de aula, a fim de “proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida”. As mudanças no Colégio Dom Pedro II, mas especificamente, foram: união da literatura às outras disciplinas de língua portuguesa, assim, até mesmo as Antologias duplicaram suas funções, sendo adicionada à Antologia Nacional, por exemplo, pelo novo editor (Francisco Alves) 23 autores, sendo a maioria brasileiros. Em 1915, a reforma de Carlos Maximiliano, reduziu o ensino secundário para 5 anos, manteve a fusão do ensino de língua portuguesa com literatura, eliminou a disciplina de grego e acrescentou psicologia, lógica e história da filosofia.

Em 1925, o curso secundário voltou a ter seis anos e Razzini acredita que o longo uso da Antologia Nacional no Colégio Dom Pedro II foi responsável no ensino do vernáculo e na literatura, caracterizados pelo “bem falar” e “bem escrever”. A autora também ressalta o uso da literatura como base para a aplicação de conceitos gramaticais nesse período e chama a atenção ao foco que era dado no sexto ano para o estudo das línguas latinas, visto que tinham maior “parentesco” com a língua portuguesa. O gênero dramático que era previsto no programa de 1926, para o sexto ano, apresentava os seguintes autores: Scribe (*Os dois Dumas*), Emile Augier, Victorien Sardou, Paul Hervien, Edmond Rostand, Henri Bataille, Henry Bernstein, Miguel Zamaols e, na literatura nacional, os autores do gênero dramático eleitos foram: Martins Pena, Agrário de Menezes, Macedo e França Júnior. Em 1928, no programa do sexto ano, foram previstos os seguintes autores de gêneros dramáticos: Ésquilo, Sófocles, Eurípedes, Aristófanes, Anacreonte, Píndaro; o teatro latino, o teatro espanhol (Tirso de Molina, Calderón de la Barca), o teatro inglês (Sheakespeare), teatro alemão (drama

wagneriano) e o teatro brasileiro (Séc XVI. Achieta e seu teatro religioso; o teatro de Gonçalves Dias, Macedo, França Júnior, Artur Azevedo e Rui Barbosa). Nos anos de 1929 e 1930, o programa do quinto ano previa a comédia e a tragédia como gêneros teatrais para estudo, como o estilo cômico de Gil Vicente.

Em 1931, houve outra reforma do ensino secundário, que previa a divisão em dois ciclos: o primeiro, de 5 anos, que era obrigatório para o ingresso nas faculdades; e o segundo, complementar e subdividido em três secções (uma para os alunos que se candidatariam às vagas de engenharia, arquitetura e química industrial; outra para quem fosse para o âmbito jurídico; e outra para os candidatos à medicina, farmácia e odontologia). De acordo com Razzini, uma das grandes consequências dessa reforma foi a uniformização da obrigatoriedade do ensino secundário, trazendo estabilidade às disciplinas do ensino fundamental. Segundo a autora, a leitura de um texto tinha a seguinte ordem, ao decorrer dos anos: explicação, estudo do vocabulário, interpretação até a análise literária no último ano. Com o objetivo de “expressar-se corretamente”, iniciava-se com exercícios orais para depois ir para a composição escrita, mas nos dois âmbitos, primeiramente os alunos aprendiam a narrar e depois a dissertar. Na primeira série, as aulas de literatura eram compostas por gêneros literários, noção de estilo, a influência do meio, da época, dos costumes; as escolas literárias e literatura geral (grega, francesa- presença do teatro de Molière, Corneille e Racine, inglesa, latina, espanhola – teatro de Lope de Veja, de Tirso de Molina e de Calderon de La Barca- etc). Na segunda série, o foco era literatura portuguesa, brasileira (aqui Machado de Assis ganhara destaque, segundo Razzini), americana, europeias contemporâneas e percebe-se nesta década uma valorização e aumento do estudo deste gênero, tendo em vista as especificações que Razzini traz em relação aos autores dramáticos eleitos: teatro de Ibsen, teatro de Victor Hugo, teatro de Sheakespeare, Antonio José da Silva, Martins Pena, Cecque, Curel, Lernormand, Jules Romain, Wedeáind, G. Hauptmann, de Spitteler, Estefan George, Hugo von Hofinanstbal, Rainer Maria Rilúe, Oscar Wilde, Bernard Shaw, Sommerset Maugham, Luigi Pirandello, Rosso di San Secando, Benevente e Andreiex. Outra mudança significativa desta década, no governo de Getúlio Vargas, foi a centralização dos livros didáticos pelo Ministério da Educação e Saúde através da Comissão Nacional do Livro Didático, que examinava e autorizava os livros didáticos do primário e do secundário. Razzini conclui, que de acordo com os artigos que regiam a aprovação dos mesmos, Vargas previa que neles estariam

a honra e o regime político nacionais, o chefe da Nação, nossas tradições e figuras históricas, que fosse otimista quanto ao nosso destino, que apaziguasse o regionalismo e o racismo, que tolerasse várias religiões, que promovesse a família e o casamento, que inspirasse o amor à virtude e induzisse ao esforço individual. (RAZZINI, 2000, p. 95).

Tanto que, em 1943, o programa previa o estudo do texto dramático clássico português, além do teatro de Martins Pena e França Júnior. Em 1944, o ator e embaixador Paschoal Carlos fez um apelo à sociedade, no jornal *O Globo*, ao solicitar a realização de espetáculos teatrais para o público infantil, a fim de educar as crianças, fazê-las se interessar pelas artes, ter apreço pelo estudo, sentimentos patrióticos, tudo que contribuísse para a formação física, moral e espiritual. Percebe-se até aquele ano uma ausência evidente de textos dramáticos escritos por mulheres que estivessem previstos nos programas de ensino básico. Em 1948, Lúcia Benedetti escreveu e montou a peça *O Casaco Encantado*, a primeira produção de teatro infantil no país. Segundo a escritora, “nenhuma escola deveria negligenciar essa maneira estupenda de educar” (apud Beneditti, 1969, p.22). Ela também compartilhava da ideia de que o teatro desenvolveria o convívio, o falar bem, representação de tipos e gosto pela criação de cenários e figurinos. É a partir desta fase que começa a haver uma separação entre teatro infantil e escolar: segundo Beneditti (MATTA, 2010 apud Beneditti, 1969, p.101-102), o teatro escolar deveria oferecer uma lição mais direta, ao passo que no teatro de arte a lição poderia ser dada indiretamente, incluindo a presença da ficção. Em 1949, destacaram-se os trabalhos do casal Tatiana Belinky e Júlio Gouveia, além de Maria Clara Machado.

Em 1950, o Colégio Dom Pedro II fica novamente responsável pelo programa das disciplinas do ensino secundário. A leitura continua com o objetivo de estimular os alunos ao amor à pátria, ao idioma, além de estimular o “gosto literário” e o “falar e escrever bem”. Em 1961, foram aprovadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O curso secundário continuou sendo dividido em dois ciclos: o ciclo ginásial com quatro anos, e colegial com três anos. Os dois ofereciam aos alunos disciplinas complementares às obrigatórias e, essa política, também atribuiu autonomia às faculdades e às universidades para aplicarem concursos de habilitação, desde que fossem aprovados pelo Conselho Federal de Educação.

No início da década de 1970, o aumento da produção de obras dedicadas ao ensino fica evidente, o que pode ser explicado pelo desejo da construção de uma cultura nacional por

intermédio da escola, à medida que crescia o mercado de leitura. Os livros didáticos, segundo afirma Matta, demonstravam relações de poder, indicando, por exemplo, qual o comportamento social que o jovem deveria ter – a mulher um papel relacionado aos afazeres domésticos e o homem ao trabalho. Nascia nesta época a literatura infantil regida pelos preceitos de moralidade, patriotismo ou religiosidade. João Kokpe publicou uma cartilha e uma série de livros intitulado *Série Rangel Pestana*, em que as crianças eram os personagens centrais, com o intuito de direcionar bons modos a partir das ações e do destino das personagens nos contos.

Em 1971, foram aprovadas as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da lei 5.692. O ciclo escolar ficou dividido em ensino fundamental ou primeiro grau, com oito anos, ensino médio ou segundo grau, com três anos. As disciplinas de Língua Portuguesa e Comunicação e Expressão foram revistas. Razzini destaca aqui a importância dada à língua falada e à história da literatura brasileira, que não poderia mais ser estudada como algo à parte de seu contexto e das influências vindas de outras literaturas, prevendo inclusive a inclusão de textos que abarcassem outros tipos de linguagens, principalmente, devido à crença na influência da linguagem audiovisual, como a publicidade e a propaganda. As literaturas, tanto a brasileira quanto a portuguesa, foram reservadas somente para o ensino médio. O estudo da linguagem passou a ser feito a partir dos conhecimentos linguísticos dos alunos, para chegar à sistematização das gramáticas. Foi naquele momento que o uso dos compêndios de Fausto Barreto e Carlos Laet foi suspenso, segundo a pesquisadora, pois o objetivo havia mudado: a literatura brasileira não representava mais apenas a expressão da língua culta, sendo uma vertente da literatura lusa, mas sim a representação da cultura nacional.

1.2. Como estudar a peça teatral?

No início do século XX, o professor Figueiredo Pimentel havia organizado uma antologia denominada *O Álbum das Crianças*, que tinha por intuito fazer com que elas aprendessem a recitar e a declamar, dando enfoque à leitura em voz alta. Além disso, destacava o prazer que tais leituras de poemas, sonetos e contos em verso trariam às crianças. Na proposta de Pimentel, o gênero teatral não se restringiria somente ao ambiente escolar. Sua visão de que os textos deveriam ser ensinados como auxílio para uma boa leitura, que respeitasse as pausas e as mudanças nas entonações de voz eram compartilhadas por Borges e Felisberto de Carvalho.

Interessante notar a preocupação destes professores com a identificação, por parte do aluno, com o que lia. Segundo apresenta Matta, Felisberto de Carvalho acreditava que, quando o aluno, em sua leitura, conseguia relacionar o que lia com a sua realidade, seu cotidiano, a aquisição do conhecimento era mais eficaz. Além dele, Francisco Viana também tinha o intuito de que, com suas narrativas, os leitores infantis se identificassem com as ações dos personagens expostas. De acordo com Matta, essas teorias pedagógicas apresentadas assemelham-se com as ideias e parâmetros em voga atualmente, pois “pôr em contribuição todas as suas energias e capacidades naturais, de modo a adquirir os conhecimentos mediante um esforço próprio” (Ibidem, p.6).

Assim como Pimentel, Olavo Bilac e Coelho Neto não propõem este gênero como essencial na prática escolar, como exemplificam na publicação da obra *Teatro Infantil*. Naquela época as peças de teatro não recebiam recomendações de autoridades, um crivo oficial ou recomendações de professores, restringindo-se apenas a textos para serem lidos e encenados. Matta destaca, contudo, que nas peças infantis, há a presença de uma linguagem mais rebuscada, que se afastaria do universo da criança. Considera que talvez fosse um meio desta apreender um novo vocabulário.

No livro *Teatrinho Infantil*, de Pimentel, os textos são dedicados à encenação. Por conseguinte, pressupõem-se a leitura pelas crianças de peças compostas por monólogos, diálogos, cenas cômicas, dramas, comédias, operetas, etc. Os textos apresentam uma interatividade com o leitor, tornando a leitura mais íntima, segundo Matta. A interpretação do passa a ser sua condição primeira:

Para uma criança, a atividade abstrata de interpretar um outro ser, ainda mais este sendo não outra pessoa, ou criatura com existência concreta, e sim algo abstrato como “Ano Novo”, “Ano Velho” e “Tempo”, certamente provocará a reflexão, e logo, o pensamento. Atuar como se fosse o ano novo requer do leitor/interpretador uma abstração que longe está de simplesmente ser uma brincadeira. (MATTA, p.59, 2010)

Assim, quando uma obra literária não é obrigatória no conteúdo escolar, faz com que a criança a encare como uma brincadeira. Pimentel dispensa nestas encenações a preocupação com cenários e vestimentas, a fim de que as peças possam ser representadas em qualquer lugar. Destaca ainda preocupações de âmbitos diferentes na educação infantil, tais como o desembaraço e o hábito de realizar uma representação em público.

Bandeira Duarte (MATTA, 2010 apud FILHO, p. 207, 1961) fala sobre a didática da chamada Escola Nova, para a qual o teatro era indispensável no ensino da linguagem. Bandeira afirma que o Brasil seria o único país do mundo em que o teatro estaria à margem da escola. Lourenço Filho, acrescenta à ideia de Pimentel (em que dramatizar aperfeiçoaria o entendimento das relações humanas), que o aluno poderia entender os seus próprios sentimentos, como uma autoanálise, ao se colocar no lugar dos personagens, aperfeiçoando a comunicação humana, em que poderia compreender melhor uma situação por meio de sua participação emocional. Carmen Pereira Alonso (MATTA, 2010 apud Alonso, 1947), em seu artigo *A dramatização como processo psicológico de ajustamento da criança*, afirma que os distúrbios emocionais das crianças poderiam vir à tona com as dramatizações. O professor deveria estar atento aos problemas que seriam demonstrados.

Em 1958, noções de teatro passaram a fazer parte da formação de professores. Gomes e Aquino afirmam que o teatro, então, auxiliaria em uma subjetivação em larga escala, com “formação de um sujeito emancipado, criativo, empoderado, enfim, livre e senhor de suas escolhas.” (MATTA, 2010). Contudo, os autores ressaltam que esse tipo de ensino tinha por objetivo criar um modo específico de ocupar o mundo.

Importante destacar que, apesar de Lúcia Benedetti ter sido a pioneira no teatro infantil no Brasil, o número de obras obrigatórias de autoras mulheres na escola é bem inferior ao dos homens. Destacam-se na dramaturgia presente no material escolar os nomes da autora acima mencionada, Maria Clara Machado, Cecília Mereilles e Tatiana Belinky. Ademais, a literatura em geral, conforme visto no programa do Colégio Dom Pedro II, teve uma função inicial de desenvolver a parte linguística do aluno (como a percepção nas transformações da língua), a parte do “falar bem” e passou, no decorrer das décadas, a ser alvo de uma preocupação majoritária com a sua identificação com o conteúdo, com o que estava sendo exposto na leitura, a fim de estimular o amor à pátria e à fruição. Essas funções atribuídas à literatura no passado (nos mais diversos gêneros, inclusive na leitura de peças teatrais), previstas na educação básica, não apresentam como objetivos nada além da identificação do aluno com o que é exposto. Não havia uma preocupação em estimulá-lo a ser protagonista, seja em sua aprendizagem, seja na sua vida em sociedade, a fim de desejar transformá-la, vê-la com criticidade. O trabalho específico com o gênero dramático no ambiente escolar, que apresentamos na discussão acima, evidencia as inúmeras consequências positivas que podem ser valorizadas, tais como a empatia e o autoconhecimento. No entanto, o que se lamenta é

que até o presente momento o gênero não fosse obrigatório na educação básica. Vale destacar que os autores (Pimentel, Olavo Bilac e Coelho Neto) sugerem o trabalho com o texto teatral somente na etapa infantil da escolarização. Assim, nesta monografia defendemos que a leitura de peças teatrais não constitui apenas uma mera enunciação, uma leitura em voz alta de textos dramáticos, mas constitui uma possibilidade de identificação do aluno com o outro, uma chance de viver realidades distintas, não somente pelo seu imaginário, mas sentidas em cada linguagem expressa em seu corpo.

1.3- Metodologias Ativas

A chamada “Metodologia de projetos” ou “Metodologias Ativas” surgiu na Europa com a denominada Escola Nova, no século XIX, e chegou ao Brasil no século XX. Ela tem como preceito básico a formação integral do aluno, em que ele possui uma aprendizagem ativa do conhecimento e o professor exerce a função de mediador do processo. A origem desse método pedagógico surgiu em contraposição ao ensino tradicional, que o aluno seria uma “tábua rasa”, tendo a função de receber todo o conhecimento que o professor, de maneira expositiva, passiva, sem questioná-lo ou refletir sobre ele. Assim, segundo Oliveira (2006), esse método de aprendizagem é baseado na relação sujeito-objeto-realidade, em que a bagagem cultural do aluno é valorizada e ele consegue relacionar o conhecimento adquirido na escola com sua realidade vigente, modificando-a, possibilitando que exerça seu papel de cidadania. Nesta metodologia, o ensino-aprendizagem se dá através de projetos, que tem como conceito:

São projetos desenvolvidos por alunos em uma (ou mais) disciplina (s), no contexto escolar, sob a orientação do professor, e têm por objetivo a aprendizagem de conceitos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Esses projetos são conduzidos de acordo com uma metodologia denominada Metodologia de Projetos, ou Pedagogia de Projetos. [...] os projetos de trabalho são executados pelos alunos sob a orientação do professor visando a aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores (MOURA & BARBOSA, 2006, p.12 apud OLIVEIRA, 2006, p.11).

Os principais percussores deste modelo foram Ovide Decroly, na França; Maria Montessori, na Itália; John Dewey¹, nos Estados Unidos e Anísio Teixeira, no Brasil. Os autores Hernández e Ventura (1998 apud OLIVEIRA, 2006) elencaram esses principais aspectos para a constituição de um projeto: em primeiro lugar, a eleição do tema a partir das experiências dos alunos, que pode ser escolhido pelo professor e a partir de uma necessidade que a turma apresente em sala de aula; em segundo lugar, o professor será responsável pelo “fio condutor” do projeto, elaborando suas etapas, disponibilizando fontes de informação, a fim de que o conhecimento adquirido seja a base para a construção de novos; em terceiro lugar, os alunos devem buscar novas informações a fim de complementar a proposta inicial, incluindo uma avaliação do processo da construção do projeto; e, em quarto lugar, os autores enfatizam a comunicação na aprendizagem, com a autonomia do aluno, aprendendo, refletindo, criticando e relacionando os diferentes conteúdos obtidos.

1.4- A nova BNCC

Em 1961, foi a primeira vez que o teatro foi incluído no currículo escolar da educação básica, com a lei de Diretrizes e Bases (LDB), (lei 4.024/61), contudo a disciplina Arte Dramática não era obrigatória e tinha como único objetivo a linguagem teatral. Em 1971, o teatro passou a ser obrigatório (mesmo que não fosse considerado disciplina e sim atividade), porém, agora, dentro da Educação Artística (que englobava, de forma integrada, o teatro, a música, dança e artes plásticas) e da 5ª série (atual 6º ano) ao terceiro ano do Ensino Médio.

O gênero teatral, na atual BNCC (Base Nacional Comum Curricular), encontra-se, nos anos finais do ensino fundamental, no campo artístico-literário. Nesse campo está previsto o trabalho com artes em geral e com a literatura, em particular, reconhecendo-a, valorizando-a e fruindo-a, sendo o leitor capaz de desvendar os seus sentidos. Além disso, há o conhecimento de gêneros narrativos (espaço, tempo e personagens; diferentes modos de se contar uma história; vários tipos de narradores e polifonia da narrativa) e recursos poéticos (efeitos de sentido produzidos por diferentes recursos); o trabalho com a intertextualidade; e a empatia e diálogo, visto que a literatura propicia o contato com diferentes valores e culturas. No sexto e sétimo ano, há uma habilidade específica para o estudo do gênero peça de teatral (EF67LP29),

¹ Para Dewey, a educação de uma criança deve ser de maneira integrada, principalmente através da arte. Além disso, a democracia deveria ser exercida também na transmissão e construção do conhecimento, sendo que a “educação é vida, não preparação para a vida” (DEWEY, 1967, p.37 apud OLIVEIRA, 2006, p. 08).

² Segundo Libaneo, no Brasil, quando foi introduzido esse método escolanovista, a educação integral do indivíduo foi “acoplada” ao significado de escola integral. Assim, vê-se necessário esclarecer que a primeira é caracterizada pela formação do sujeito, enquanto a segunda faz referência ao tempo de permanência na instituição escolar.

no eixo leitura, que diz: “Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.” (BNCC, p. 169, 2019); e, no oitavo e nonos anos, também há essa especificidade para o estudo deste gênero, localizada no mesmo eixo (EF89LP34): “Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc” (BNCC, p. 187, 2019). É notória a diferença de objetivos em relação ao texto, conforme a mudança dos anos: no sexto e no sétimo, a identificação do gênero, reconhecendo suas características, além do reconhecimento de uma obra narrativa é imperativo; já nos últimos dois últimos anos do fundamental, o contexto em que o gênero ocorre, bem como a sua transmutação para outros tipos de textos e meios é o principal objetivo.

A atual BNCC prevê dez competências gerais da educação básica: a primeira consistiria no aluno utilizar os conhecimentos historicamente construídos para aplicá-los em sua realidade (social, cultural e digital) com o objetivo de construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva; a segunda prevê o incentivo à curiosidade intelectual e à abordagem científica (elaborar causas, testar hipóteses, análise crítica, imaginação, criatividade, etc.); a terceira seria a valorização e fruição de diversas manifestações culturais e artísticas; a quarta residiria no domínio de diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para partilhar informações e possibilitar o entendimento; produção de sentidos; a quinta solicita que o aluno compreenda as tecnologias digitais de maneira crítica e ética, exercendo a autonomia na vida pessoal e coletiva; a sexta prevê a valorização de diferentes saberes e vivências culturais, permitindo que os alunos entendam o mundo trabalho e possam realizar seus projetos de vida; a sétima diz que o aluno deve saber argumentar, baseado nas suas ideias e em fontes confiáveis, levando em consideração os direitos humanos e a consciência socioambiental; a oitavo requer o trabalho de autoconhecimento com o aluno, para que ele cuide de sua saúde física e emocional; a nona aponta o exercício da empatia, do diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação; a última pede a autonomia do aluno, tanto individual como coletivamente, com responsabilidade e resiliência, guiado por princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

A área de linguagens desta base prevê as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, com o intuito de possibilitar ao estudante o conhecimento

específico de cada componente curricular, sem deixar de compreender a relação entre eles e como estão em constante transformação. Como objetivo específico da área de Linguagens, o documento apresenta: compreensão da linguagem como construção humana, histórica, social e cultural, valorizando-a e reconhecendo-a como expressão de uma realidade, manifestando identidades sociais e culturais; conhecer, explorar e produzir diferentes tipos de linguagem, a fim de atuar na vida social, buscando uma sociedade mais democrática e inclusiva, além de partilhar informações, sentimentos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação; desenvolver o senso estético para apreciação e respeito às diferentes manifestações artísticas e culturais, respeitando a diversidade de saberes e compreender e utilizar tecnologias digitais de maneira crítica e reflexiva, possibilitando ao aluno a autonomia para atuação nesse meio.

Na área de Língua Portuguesa, é prevista a centralidade do ensino no texto, sempre relacionado ao seu contexto de produção, considerando as práticas contemporâneas e todos os âmbitos da vida do aluno com igual importância: esfera pública, trabalho e vida pessoal. Logo, os conhecimentos específicos da área que devem ser mobilizados (ensino da norma padrão, gêneros, leitura e produção de linguagens devem possibilitar a maior atuação na vida social. No documento, também é enfatizado o ensino dos letramentos, prevendo a reflexão sobre as práticas da oralidade, da escrita e das outras linguagens; principalmente no que concerne ao contemporâneo, devido aos gêneros multisemióticos e às novas formas de produção de texto, de interação: edição de vídeos, produção de *podcast*, livros digitais, vlogs, *booktuber*, etc. Algo importante que a Base ressalta é que as dimensões ética, estética, política e crítica da *Web* nem sempre são evidentes e há fenômenos como a pós-verdade, em que compartilhar/ ver um acontecimento é mais recorrente do que conferir sua veracidade. Além disso, a Base evidencia o discurso de ódio disseminado, as bolhas, bem como a escola possui a função de mostrar essa diferença da liberdade de expressão ao aluno. Além de incentivar diferentes tipos de habilidade que preparem o aluno para o mercado de trabalho, sem desconsiderar os gêneros escrito canonizados no ensino escolar (como artigo, dissertação, entre outros), mas relacionados com a realidade do aluno, como produzir um ensaio em um vídeo-minuto, exemplo que o próprio documento expõe. Permite-se, assim, o chamado *designer*: que pega algo que já existe e o remixa, transforma. Além disso, como exposto na área de linguagens, busca-se o respeito e conhecimento das diversas culturas, incluindo as diferentes linguagens, principalmente, as que estão mais marginalizadas, como as línguas indígenas e libras. Os eixos, na área de língua portuguesa, são: oralidade, leitura/ escuta,

produção e análise linguística e semiótica. O eixo de leitura requer uma interação ativa entre o leitor/ ouvinte/ espectador com o texto (em um sentido mais amplo, não envolvendo apenas o escrito, mas também as imagens estáticas, em movimento e o som. Ao relacionar o texto com o contexto de produção, o documento propõe que os alunos percebam: o público-alvo, pontos de vista, diferentes perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso, entre outros. Também precisariam perceber a circulação dos gêneros, da linguagem; refletir sobre as transformações ocorridas na *Web 2.0*, como os novos gêneros ou a transmutação destes, a linguagem utilizada, identificar e refletir sobre as diferentes vozes em um texto, através do discurso direto, indireto livre, citações; perceber e estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade, assim como o objetivo da paráfrase, paródias e estilizações; identificar as diferentes partes de um texto e saber relacioná-las, percebendo repetições, possíveis substituições; distinguir fato de opinião, definição de exemplo, tese de argumento, etc.; perceber implícitos e efeitos de sentido, devido aos diferentes usos da linguagem e da pontuação, bem como da formatação das imagens, de performance: “movimentos de corpo, gestos, ocupação do espaço cênico (...) e elementos sonoros que nela se relacionam (BNCC, p. 73, 2019); eleger formas de leitura a depender dos objetivos, com o objetivo de uma leitura autônoma e familiar, além de relacionar os conhecimentos prévios do aluno e inferir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado das palavras, bem como o tema de um texto.

O eixo “produção de textos” prevê a autoria tanto no texto escrito, como no oral e no semiótico, analisando as condições de produção: público-alvo, o veículo ou mídia utilizado, o objetivo da produção do texto; construir e organizar no texto as diferentes vozes; selecionar informações e dados, buscando fontes confiáveis e saber hierarquizá-las; usar recursos linguísticos (seguindo a norma padrão) e semióticos, assim como aprender estratégias de planejamento, de revisão, de reescrita e de avaliação dos textos; utilizar *softwares* de edição. O eixo da oralidade abrange as práticas orais do cotidiano (com ou sem contato face a face), como o seminário, programa de rádio, declamação de poemas, peça teatral, *vlogs*, etc. e tem como objetivo: refletir sobre o contexto das produções orais e conhecer seus gêneros, bem como produzi-los; relacionar fala e escrita, reconhecendo suas semelhanças e diferenças. O eixo “análise linguística/ semiótica” compreende a análise dos elementos composicionais do texto, identificando os sentidos que produzem, como coesão, coerência e progressão temática; no caso de textos orais, serão analisados o ritmo, altura, intensidade e também os elementos paralinguísticos e cinésicos, como postura, gestos, expressão facial, etc. Esse eixo também

prevê o conhecimento/ a compressão e a produção de aspectos da fono-ortografia, da sintaxe, da variação linguística, da semântica, da morfossintaxe e dos elementos notacionais da escrita.

Dessa maneira, pode-se concluir que, neste novo documento, especificamente na área de Língua Portuguesa, há uma busca da formação de uma autonomia por parte do discente, principalmente, a partir dos anos finais do ensino fundamental, em que haveria maior criticidade e os alunos se relacionariam com mais interlocutores, conhecendo, dessa maneira, uma maior variedade de gêneros textuais. Então, a base depreende que há um maior protagonismo do aluno nas práticas de linguagem, dentro e fora da escola, requerendo que todo saber produzido parta do conhecimento prévio do aluno. Nos anos finais do ensino fundamental, os campos de atuação selecionados são: artístico-literários, estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública e social. A ênfase nesta etapa é: gêneros que circulam na vida pública e nos campos jornalísticos-midiáticos (argumentação e persuasão). No campo jornalístico-midiático, o documento propõe o trabalho com argumentação e persuasão; na confiabilidade da informação e proliferação de *fake news*, bem como a realização de práticas de comparação e análise de diferentes fontes de informação; no tratamento sobre o tema da proliferação o discurso de ódio é visto em todos os anos e habilidades, discussões relativas à ética são consideradas e com hipertexto (edição, produção de áudio, vídeo, tendo em vista publicações locais que sejam importantes para a comunidade). No campo “vida pública”, seriam trabalhados textos legais e normativos: regulamentos, códigos, etc., além do conhecimento dos direitos, sua valorização e a formação de uma ética de responsabilidade; textos reivindicatórios nos mais diversos meios, inclusive no digital; debate e discussão de ideias, convocando vozes dissonantes e análises linguísticas e semióticas de textos vinculados a formas políticas não institucionalizadas, como coletivos, intervenções urbanas, produções artísticas. No campo “práticas investigativas”, é previsto os gêneros didáticos-expositivos (impressos e digitais), leitura, escrita e oralidade; quadro-sinópticos, esquemas, gráficos, infográficos, tabelas, resumos, a fim de organização o conhecimento; conhecimento dos procedimentos de busca, tratamento e análise de dados e formas variadas de registro e socialização de estudos-pesquisa (vídeo-minuto, verbetes de enciclopédias colaborativas, etc.).

No ensino médio, em âmbito geral, a base preocupa-se com a permanência do aluno na escola, suprimindo suas demandas e auxiliando-o a definir aspirações futuras. Assim, ela vê

como imprescindível o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho, principalmente porque, afirma, que as transformações na sociedade atingem rapidamente os jovens.

A proposta para o ensino médio está organizada em áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nesta etapa, o objetivo é consolidar e ampliar as habilidades desenvolvidas durante o ensino fundamental e, mais especificamente na área de Linguagens, a que pertence o componente Língua Portuguesa, o documento dá ênfase à autonomia, protagonismo do aluno, sua participação em manifestações artísticas e à criticidade nos diferentes usos da linguagem. Uma novidade na BNCC é a presença dos Itinerários Formativos, em que os alunos podem escolher em qual assunto querem se aprofundar. Sua oferta deve ser de acordo com a realidade de cada comunidade escolar. O Itinerário de Linguagens prevê:

“aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.” (BNCC, p.478, 2019)

Os Itinerários Formativos, que são eleitos a partir das necessidades e possibilidade locais das escolas, seguem um ou mais eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos (construção de modelos, protótipos e experimentos), empreendedorismo, mediação e intervenção cultural (mobilização dos conhecimentos para a resolução de conflitos na comunidade). Assim, as competências previstas nesta etapa são: a primeira consiste em compreender, analisar e produzir diferentes linguagens e práticas culturais; a segunda seria identificar o poder nas práticas sociais da linguagem, respeitando a diversidade, a pluralidade baseando-se na democracia e nos Direitos Humanos como propulsor para a resolução de conflitos; a competência 03 busca o protagonismo nas diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais); a competência 04 seria compreender a localização da língua em fenômenos históricos, sociais, em sua variedade, a fim de enfrentar preconceitos; a competência 05 reside na compreensão das práticas corporais; a competência 06 seria o

incentivo à fruição, a apreciação de produções artísticas e culturais e a competência 07 prevê o domínio e a criticidade da linguagem no universo digital.

No que concerne especificamente a área de literatura, não há uma seleção específica de obras nem autores, como havia no programa do Colégio Pedro II. Contudo, percebe-se uma valorização não só da cultura brasileira, como uma preocupação com a inserção da literatura de comunidades marginalizadas e locais: literatura africana, indígena, afro-brasileira, obras de tradição popular (como cordéis, cirandas); além da literatura contemporânea. Mesmo assim, ressalta-se ainda a importância de textos clássicos e do conhecimento da tradição literária para o estímulo do imaginário e da sensibilidade de uma época, podendo identificar e conhecer a cultura, a organização social. Também tem como objetivo ampliar o repertório linguístico, presente desde o início dos programas do Colégio Pedro II. Porém, aqui não apenas como um exemplo a ser seguido, mas como conhecimento, experimentação da língua. Há também um incentivo claro na Base para a diversificação das produções culturais (*slams*, minicontos, etc.). Em relação à literatura brasileira, o contexto social de produção, circulação e recepção são exigências claras e a maneira como ela será abordada (autores/obras/movimentos estéticos) fica a critério da realidade local, conforme sua necessidade. Assim como a brasileira, a seleção da literatura estrangeira deve levar em conta um desafio aos estudantes: tanto do ponto de vista linguístico, quanto ético e estético. A única competência prevista pela BNCC na área de linguagens, no ensino médio, que cita o gênero teatro é a EM13LP, em que há um incentivo para a produção de peças, além de análises críticas.

Dessa maneira, parece imprescindível analisarmos se os materiais do PNLD de 2018 seguem “à risca” essa inclusão de obras literárias geralmente marginalizadas, principalmente se levarmos em consideração o estudo e a presença de autores mulheres na história literária apresentada na escola.

CAPÍTULO II: AUTORAS NO ENSINO BÁSICO

2.1 Autoras nos livros didáticos

Desde o período colonial (século XVII e XVIII), há referências a mulheres escritoras no Brasil, como Ângela do Amaral Rangel, Maria Josefa Barreto, Beatriz Francisca de Assis Brandão, Teresa Margarida da Silva e Orta ³ e Maria Firmina dos Reis (primeira romancista brasileira, além de autora do primeiro romance abolicionista, *Úrsula*). Contudo, segundo Ana Cristina Steffen, em seu artigo *A (não) presença da literatura de autoria feminina nos livros didáticos do ensino médio*, é somente com Júlia Lopes de Almeida ⁴ (1862-1934) e Francisca Júlia (1871-1920) que se reconheceria a produção literária feminina brasileira na escola. O estudo de suas obras teria ganho atenção apenas recentemente. Importante ressaltar, assim como faz Steffen em seu artigo, que, apesar de a visibilidade da mulher escritora ter início no século XIX, a produção literária feminina naquela época era considerada um *hobby* e, muitas vezes, a representação das personagens reproduzia uma visão masculina idealizada sobre elas.

Tendo em vista o conceito de “capital cultural” defendido por Bordieu e considerando que a seleção de obras literárias para constituírem material didático é uma maneira de canonizá-las, visto que serão transmitidas às gerações futuras, Steffen aponta como ainda é marcante a ausência de autoras mulheres nos livros didáticos. A autora analisou três coleções da PNLD de 2015 mais distribuídas no país: *Linguagens*, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da editora Saraiva; *Novas Palavras*, de autoria de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, da editora FTD e *Português: Contexto, Interlocução e Sentido*, de autoria de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernardete M. Abaurre e Marcela Pontara, da editora Moderna.

Foram identificadas 54 autoras nos nove volumes e 16 aparecem nos três volumes (*Linguagens* – 36 autoras, *Novas Palavras* – 33 e *Português: Contexto, Interlocução e Sentido*, 24). O que chama a atenção é que apenas sete delas não são somente citadas, sendo que três não são autoras brasileiras: Agustina Bessa-Luís, Cecília Meireles, Clarice Lispector, Florbela Espanca, Lygia Fagundes Telles, Rachel de Queiroz e Sophia de Mello Breyner Andresen.⁵ E, apesar da presença feminina na produção literária datar da época colonial, as autoras só começam a ser citadas nos livros didáticos somente a partir do século XX (dentre

³ Sua obra *As aventuras de Diófanos* chegou a ser considerada como o primeiro romance da literatura brasileira.

⁴ De acordo com Muzart (2011 apud STEFFEN, p. 5, 2018), Júlia Lopes de Almeida foi, depois de Machado de Assis, o escritor brasileiro mais importante do século, mas esquecida por muito tempo pela historiografia literária. Deve-se destacar também que a autora foi integrante do grupo fundador da Academia Brasileira de Letras.

⁵ Steffen destaca que as mulheres cujas obras são analisadas com maior detalhamento nos livros didáticos são brancas e de classes sociais privilegiadas.

os livros didáticos analisados por Steffen, Hilda Hilst é citada em quatro volumes). Vale notar que Lemaire destaca a importância de a história literária não ser constituída apenas por uma visão “viricêntrica”:

[...] a política da edição do texto único, verdadeiro e autêntico, é uma parte essencial dessa tendência de definição da paternidade cultural. Por este motivo ainda, muitos textos medíocres foram incluídos no cânone e usados na consolidação do mito da continuidade e unidade de uma tradição masculina que dataria dos tempos de Homero. Por esta mesma razão, as literaturas não-ocidentais, assim como a contribuição feminina, foram, até muito recentemente, excluídas do cânone e das discussões acadêmicas. A história literária tem sido – com pequenas exceções – fundamentalmente etnocêntrica e viricêntrica (LEMAIRE, 1994, p. 60 apud STEFFEN, p.07, 2018)

O PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) possui a função, de acordo com o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, de distribuir materiais didáticos e obras literárias para as escolas públicas brasileiras. Essa distribuição ocorre de maneira periódica, por exemplo: o PNLD de 2018 foi destinado ao Ensino Médio; o PNLD de 2019 atendeu a Educação Infantil e os anos iniciais do ensino fundamental; e o PNLD de 2020 tem o objetivo de distribuir o material para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Dessa maneira, analisando a seleção de obras, assim como o fez Steffen, pode-se avaliar se as mulheres estão presentes na canonização literária, bem como medir de que maneira são apresentadas e quais obras suas são estudadas (teatro, crônica, poema?). Para isso, serão analisados a seguir, com foco no Ensino Médio, os livros didáticos *Linguagem e Interação*, de Faraco, Moura e Maruxo Júnior, da editora Ática, e os volumes de *Português: contexto, interlocução e sentido*, de Maria Luiza e Maria Bernadette Abaurre e Marcela Pontara. Todos foram aprovados no PNLD de 2018. Essa análise tem como objetivo identificar a presença de autoras, os gêneros mais recorrentes, a frequência com que aparecem nos materiais, e a profundidade com que as obras dessas mulheres são trabalhadas. Como objetivo complementar espera-se observar se as conclusões do estudo de Steffen ainda são válidas para os materiais didáticos mais recentes.⁶

⁶ Devido ao momento de pandemia, o acesso aos materiais didáticos foi dificultado. Assim, encontrei somente os livros didáticos das editoras Ática, Saraiva, Scipione e Moderna, as obras campeãs do PNLD de 2018, disponíveis on-line. Assim, os dados aqui apresentados não têm a pretensão de generalizar as ocorrências de todos os materiais didáticos aprovados no ano citado. Ao analisar livros dos mesmos autores apresentados pelo estudo de Steffen e tendo ciência do reconhecimento destas editoras, bem como da excelência de seus atores, pode-se mapear, de maneira inicial, se a não-presença das autoras nos materiais didáticos continua sendo um fenômeno atual.

2.2 Como as mulheres são representadas nos livros didáticos?

De todos os textos, menções feitas nos três volumes de livros didáticos *Linguagem e Interação*, apenas 24%, aproximadamente são de autoria feminina. As produções são representadas, em sua maioria, pelo gênero poesia e, em segundo lugar, pelo romance. Vale destacar, para interesse deste trabalho, que somente duas dramaturgas foram brevemente citadas, no último volume, em um capítulo dedicado ao trabalho com o gênero dramático: Leila Assumpção e Maria Adelaide Amaral. Mas, diferentemente do que se lê no artigo de Steffen, na maior parte das vezes, quando as obras de autora feminina aparecem, recebem destaque: há questões interpretativas sobre o texto e/ou sobre o gênero, resumo da vida da autora, explicação e localização da sua obra na historiografia literária. Portanto, pode-se afirmar que raramente as escritoras são apenas mencionadas. Observa-se um trabalho efetivo de leitura e interpretação das peças. A autora que aparece com maior frequência é Clarice Lispector, tal como já mostrou Steffen. As demais que ganharam atenção foram: Mariana Colasanti, Lygia Fagundes Telles, Cecília Meirelles, Martha Medeiros, Heloísa Pietro, Adélia Prado, Alda Espírito Santo, Malala Yousofzai, Muriel Barbery, Raiana Al-Abdullah, Tatiana Cardoso Novais e Helena Morley. Hilda Hilst apareceu uma única vez, no último volume, com o poema “Da noite”, como exemplo da literatura marginal.

Nos três volumes de livros didáticos *Português: contexto, interlocução e sentido*, foi encontrada a presença de autoras mulheres somente em 19% dos textos apresentados ou das menções feitas, bem como a predominância de poemas e, em segundo lugar, de romances. Assim como nos livros didáticos de Faraco, Moura e Maruxo Júnior, há citação das mesmas dramaturgas: Leila Assumpção e Maria Adelaide Amaral. Em continuação ao estudo de Steffen, levando em consideração as obras que analisou e tendo como referência o PNLD de 2015, nota-se que a presença de autoria feminina se dá, em sua maior parte, nos textos que servem de exemplo para escolas literárias ou na identificação de gêneros textuais. Não há uma apresentação das autoras, nem sua inserção na história literária. Interessante notar que a presença feminina é maior em exemplos gramaticais ou no item chamado “Diálogos: presente e passado”, em que há uma tentativa de relacionar textos antigos com atuais. Perceber que a autoria feminina se encontra bastante expressiva nessa parte do livro evidencia que a inclusão dos textos traz um conhecimento extra, algo que estaria fora da cronologia da literatura prevista. Clarice Lispector continua sendo a autora mais citada. Ela é a única mulher presente na cronologia inicial, apresentada no volume 01, que aparece em toda história literária. Ao

longo dos outros volumes constam ainda as seguintes autoras: Florbela Espanca, Cecília Meirelles, Raquel de Queiroz, Marta Medeiros, Adélia Prado e Sophia de Mello. Hilda Hilst só está presente uma vez nestes volumes, com um poema (II, do livro *Do desejo*) que inicia, desta vez, o estudo sobre Romantismo.

Analisando a lista de obras literárias selecionadas pelo PNLD de 2018, verifica-se que há um total de 190 livros, sendo que apenas 56 de autoria feminina. Ou seja, apenas 27,54% das criações literárias tem assinatura de mulher. Nessa relação, contudo, não há nenhum título de obra dramática de autoria feminina. O romance comparece como gênero mais recorrente entre as obras de autoria feminina, estando o conto e o poema em segundo lugar. As autoras com maior número de obras na lista são: Clarice Lispector e Conceição Evaristo.

Diante dessas análises apresentadas, fica evidente a permanência da ausência feminina na história da literatura apresentada nos livros didáticos. Conforme defendeu Steffen no referido artigo, as mulheres são incorporadas somente a partir do século XX. Dramaturgas são raramente citadas e seus textos não são os eleitos para a análise em sala de aula. Hilda Hilst, mais especificamente, está inserida nos livros didáticos. No entanto, sua presença ocorre de maneira ínfima. Seus poemas são usados para exemplificar escolas literárias. Suas criações em outros gêneros não constam em nenhum livro.

Interessante notar, sobretudo, que os materiais criados especialmente para esta época pandêmica, de ensino remoto, demonstram uma tendência divergente em relação aos dados apresentados acima, visto que aparentam dar mais espaço às autoras e à representação feminina. Um bom exemplo disso é o caso da aula de língua portuguesa ministrada no dia 25 de junho de 2020, através do Centro de Mídias do Estado de São Paulo ⁷, para o segundo ano do Ensino Médio. A aula é nomeada “A voz silenciada” e destaca-se por abordar o movimento literário do Romantismo por intermédio, majoritariamente, de mulheres, sejam escritoras ou personagens, evidenciando assim as questões indígenas e negras, figuras marginais, de modo geral. Além disso, nesta aula as perguntas feitas pelos docentes evidenciam uma relação clara com o cotidiano do aluno, destinando à literatura um papel de transformação social. A aula se inicia com a leitura de “Úrsula”, de Maria Firmina dos Reis. Em seguida, são dirigidas perguntas aos alunos, através do chat, sobre a condição da mulher negra no século XIX. A maioria responde que elas eram tratadas com desprezo e submissas

⁷ O Centro de Mídias é uma iniciativa do Estado de São Paulo criada neste momento pandêmico para transmitir aulas aos alunos do ensino público através do meio televisivo, do aplicativo ou até mesmo pela plataforma do Youtube.

aos maridos. Na sequência, o professor chama a atenção deles para a questão da escravidão e questiona o que teria mudado na condição da mulher negra periférica na atualidade. Os alunos responderam no chat que hoje há mais direitos e elas possuem mais voz, são livres, admitindo, porém, que ainda vivem em condições de marginalidade. Os professores concordaram com as respostas dos alunos, ressaltando a independência feminina em relação aos maridos e fazem uma comparação com as personagens mulheres trabalhadas anteriormente em outras obras (Aurélia, que seria branca; e Iracema, a indígena representada de maneira europeizante).

Em seguida, os professores passam a falar sobre o papel diminuto com que os negros eram representados nas obras literárias do século XIX. Debruçam-se sobre o romance *Úrsula* apontando como modifica essa característica ao mostrar a subjetividade dos personagens negros. O recorte usado nesse trabalho didático de análise textual retratou a embarcação que trouxe os negros escravizados para o Brasil. Os docentes perguntaram aos alunos qual outro escritor havia escrito sobre a mesma temática, estimulando que estabelecessem uma relação com o poema “Navio Negreiro” de Castro Alves. A aula foi composta por mais questões interpretativas e linguísticas, que pediam aos alunos para identificarem, por exemplo, o sentido que um ponto de exclamação acrescenta ao texto. Ao final da aula, os professores investigaram o conhecimento prévio do aluno sobre “Quarto de Despejo” da autora Carolina Maria de Jesus, publicado em 1960. Ao descobrirem que a maioria não conhecia o livro, realizaram um breve resumo do conteúdo. Além disso, os docentes mostraram como essa autora e Conceição Evaristo resgataram, nas respectivas obras, questões apresentadas pela Maria Firmina dos Reis. Por fim, propuseram aos alunos a elaboração de um *podcast*, em que eles devem fazer uma pesquisa prévia para falar das temáticas abordadas na aula: o papel social da mulher, as autoras em específico, etc. Logo, a partir da perspectiva contemplada por esse material produzido para as aulas virtuais ministradas durante a pandemia, pode-se notar uma tendência inovadora e prever mudanças que acontecerão no PNLD de 2021. Com base nas novas diretrizes da BNCC para o Ensino Médio, verifica-se um esforço de colocar a mulher no centro da discussão, atribuindo-lhe uma voz.

2.3 Hilda Hilst e os projetos integradores

De acordo com os estudos, dados e análises apresentados no item anterior, apesar de se poder constatar que Hilst começa a ser canonizada pela crítica literária, aparecendo nos livros didáticos, é inegável que até o momento somente sua poesia ganhou destaque. Essa constatação também pode ser confirmada com a consulta ao livro que a Companhia das Letras, em colaboração com o setor educativo do Instituto Hilda Hilst, lançou recentemente. Denominado *De amor tenho vivido*, o volume traz uma seleção de 50 poemas da autora que teriam como temática o amor. Segundo expuseram Amanda Panciera⁸ e Daniel Fuentes⁹ no workshop “De amor para ser lido”, a eleição desta temática a fim de levar a autora para o Ensino Básico teve por objetivo afastá-la dos estigmas aos quais comumente é relacionada, tais como, o erotismo e loucura. Algo semelhante afirma Cristiano Diniz na introdução ao livro *Fico besta quando me entendem: entrevistas com Hilda Hilst*:

Em outras palavras, uma torrente de afirmações sobre sua “excentricidade” se cristalizou de tal forma que o que vemos se destacar hoje são os mesmos aspectos construídos nos anos de 1990: dona de uma inteligência incomum, sem papas na língua, ousada, desconcertante, provocativa e... “louca”(DINIZ, 2013. p. 05)

Além disso, dentre os inúmeros temas que Hilst aborda em suas obras, a temática amorosa seria a mais “branda” para ser discutida em sala de aula. Panciera ressaltou que o objetivo não seria “maquiar” os problemas sociais que Hilst aponta ou alterar as feições das obras da autora, e sim “ganhar um espaço na mesa” para que ela pudesse ser conhecida, lida e discutida. Ademais, a educadora ressaltou que, geralmente, a poesia é encarada com dificuldade pelos alunos do Ensino Básico, principalmente em sua interpretação. Assim, seria também um incentivo para o trabalho com este gênero na escola. Fuentes acrescentou que o recorte teve um aspecto editorial, de responsabilidade da editora Companhia das Letras, visto que o livro *Poesia Completa* foi o mais vendido da autora.

⁸ Educadora, formada em pedagogia e relações internacionais, que é responsável pelo educativo do Instituto Hilda Hilst.

⁹ Presidente do Instituto Hilda Hilst.

Na parte do educativo do Instituto e, em especial, em relação aos trabalhos que são realizados com o livro sugerido para a sala de aula, há, atualmente, quatro propostas pedagógicas. Todas têm em vista a metodologia ativa e são interessantes para se pensar a aproximação e a identificação do aluno com a literatura de Hilst. A primeira se denomina “Atividades cesta básica – Desenhando poemas – Ana Prata ” e prevê a habilidade EF69LP46 da BNCC, que diz que o aluno deve participar de práticas em que a leitura de obras literárias possa ser compartilhada, tais como, contação de histórias, clubes de leitura, entre outros, realizando comentários estéticos e de ordem afetiva, e justificando seu ponto de vista. Partindo do pressuposto das imagens que Hilda constrói em suas obras, os alunos deverão escolher uma das imagens presentes no livro, que represente a figura da autora, e argumentar sobre sua eleição; e, em um segundo momento, essa ilustração deve inspirá-los para a escrita de uma narrativa ou de um poema. Ao fim, será realizado um “Restaurante Poético”, isto é, ao invés de comida nos cardápios haverá poemas. Alguns alunos representarão os clientes e outros os trabalhadores do restaurante, tais como, o cozinheiro, o garçom, etc. O poema eleito pode ser entregue escrito ou o (a) cozinheiro (a) poderá declamá-lo. Assim, o cliente deverá pagar sua conta escrevendo sobre sua experiência no restaurante.

A segunda proposta se denomina “Sarau Virtual”. Em um primeiro momento, serão apresentadas várias fotos de Hilda, em diferentes momentos de sua vida. A partir dessas imagens, os alunos deverão estruturar uma forma de divulgar o sarau. A habilidade desenvolvida aqui é a (EF89LP11), em que deverão ser trabalhadas a produção, revisão e divulgação de campanhas publicitárias. A terceira proposta tem como base as imagens anteriores da autora. A partir delas, os alunos devem fazer “pontes”, relações com acontecimentos de sua vida pessoal e, em seguida, escrever poemas sobre as principais temáticas presentes na obra de Hilda. A quarta proposta se denomina “Conectando o antes com o agora”. Esta prevê a habilidade (EF69LP44) da BNCC, em que o aluno deverá identificar nas obras literárias valores sociais, culturais e humanos, com diferentes visões de mundo. Primeiramente os estudantes deverão identificar os valores presentes no poema da página 21 do livro e mostrar como dialogam com valores contemporâneos. Depois, devem responder de que forma a visão de uma geração pode influenciar e moldar a experiência amorosa individual. A quinta proposta, chamada “A Casa do Sol de cada um”, procura seguir a habilidade (EF69AR34) de valorizar e fruir do patrimônio cultural. Prevê-se que os alunos visitarão o Instituto e responderão às seguintes questões: (a) “O que faz de um imóvel sua casa? ”, (b) “De que maneira uma casa reflete o eu interior de seus moradores? ” e (c) “Para

além da função primordial de proteger fisicamente seus moradores do ambiente externo, que funções uma casa exerce?”. A sexta proposta, designada “Dando nome aos poemas”, propõe que os alunos deem títulos aos poemas hilstianos, visto que no livro eles somente são identificados como “I, II”. A habilidade aqui vigente é a (EF69LP49) que diz que o aluno deve interessar-se por livros de literatura e por produções culturais que surpreendam, excedam suas expectativas, mobilizando seus conhecimentos anteriores de leitura e sobre gêneros, tendo como base as marcas linguísticas. “Entendendo o ritmo gráfico” é a sétima proposta, que propõe a leitura prévia do poema da página 53, acompanhada de anotações das impressões dos alunos sobre a temática e a estrutura, que serão compartilhadas, em um primeiro momento, com outro colega e, depois, com toda a turma. Em seguida, o poema da página 57 deverá ser lido e comparado ao anterior, para que o aluno aponte semelhanças e diferenças, além de indicar como o amor é visto nos dois textos. A habilidade aqui trabalhada é a (EF69LP48) em que os alunos deverão interpretar poemas, percebendo seu ritmo e sua estrutura gráfica, bem como as imagens que apresenta. A última proposta se denomina “Conhecendo Maria Bonomi”. Nesta serão expostas as imagens das obras “Hydra”, “O Acrobata”, “Viagem para dentro” e “Pente Tempo”. Os alunos deverão eleger qual delas representa melhor Hilda Hilst, justificando sua resposta. Por último, escolherão um poema e uma obra de Bonomi que dialoguem entre si, apontando quais sentimentos provocam e quais cores se assemelham às palavras de Hilst.

É fácil observar que as propostas feitas no Instituto seguem as metodologias ativas e possuem uma preocupação com a percepção do aluno perante a respeito da imagem plástica presente na obra de Hilda. Porém, em muitas ocasiões, as propostas carecem de detalhamento, visto que há uma generalização não prevista pela metodologia de projetos. Se tomarmos como referência a proposta “Conectando o antes com o agora”, nesta atividade o aluno deveria identificar valores que ainda estão presentes atualmente. Sabemos que na contemporaneidade, há uma diversidade significativa de visões de mundo, logo, parece difícil que o discente possa dizer, generalizar, qual dessas perdura em relação ao passado. Como poderia ser aplicada a todas as sociedades mundiais? Precisaria lhe deixar claro que sua resposta faria parte de uma visão muito particular, localizada em uma determinada região, a depender de seu contexto social, entre outros aspectos. Para além disso, como essas atividades poderiam ser aplicadas na sala de aula tradicional? É possível estudar literatura através de linguagens multissemióticas? Aliás, é possível que Hilda adentre as portas do ensino básico?

CAPÍTULO III: *HILDA HILST* NA SALA DE AULA

O que eu quero dizer é que o homem, quando entra no teatro, deve sentir uma atmosfera diferente daquela que sente no cinema. Uma sala de teatro deve ser quase como um templo. Todo aquele que se pergunta em profundidade é um ser religioso. Tentei fazer isso em todas as minhas peças.
(HILST, 1970, p 10)

3.1. O teatro de Hilda Hilst

Hilda de Almeida Prado Hilst (1930- 2004), Hilda Hilst, foi poeta, ficcionista, cronista e dramaturga brasileira. Hoje é uma autora mundialmente conhecida, tendo obras traduzidas para diversas línguas. Porém, sua canonização em território nacional é um fenômeno recente, tendo em vista a publicação da obra completa, organizada por Alcir Pécora (2001) e a escolha de seu nome como autora homenageada no Festival de Literatura Internacional de Paraty (FLIP), em 2018. Este cenário diverge dos anseios que acompanharam a autora na maior parte de sua vida, visto que ela se angustiava por não ser lida. Suas obras geralmente são classificadas em três grandes fases e gêneros: Hilst iniciou sua carreira como escritora redigindo poemas. Depois, escreveu durante três anos suas peças teatrais (1967-1969) e, na última fase, dedicou-se à prosa (de ficção e as crônicas). Contudo, conforme defendido por Cristiano Diniz¹⁰, essa três fases tornam-se ineficientes quando se tem ciência de que Hilda sempre foi poeta e é também o que esta monografia tem o objetivo de comprovar. Pode-se dizer, sem dúvida, que o gênero dramático é o menos estudado de sua obra, menos visitado ou procurado, seja por seus leitores, pela crítica literária, ou por diretores e atores. Sempre que os textos hilstianos sobem ao palco, trata-se de adaptações da prosa ficcional ou da poesia, quase nunca representações de suas peças. Esta particularidade pode ser explicada pelo fato de a autora seguir, apenas aparentemente, os moldes do gênero dramático, como afirma Elza da Cunha Vicenzo sobre a dificuldade de se encenar tais peças:

não só da linguagem de teor intensamente poético (a mesma, aliás, de sua prosa), como do tipo de universo ficcional que elabora, da complexidade das ideias e do 'sentimento de mundo' que exprime naquela linguagem, da própria qualidade quase lírica da construção dramática que adota.
(VICENZO, 1992, p. 35 apud CUNHA, 2014b, p.)

¹⁰ Fala apresentada na arguição desta monografia.

O teatro de Hilda Hilst é composto por oito peças teatrais, escritas entre os anos de 1967 e 1969: “A Empresa” (1967), “O Rato no Muro” (1967), “O Visitante” (1968), “O Auto da Barca de Carimiri” (1968), “Aves da Noite” (1968), “O Novo Sistema” (1968), “O Verdugo” (1969) e “A Morte do Patriarca” (1969). Segundo Alcir Pécora, na nota do próprio livro que contém as peças teatrais, o fato da autora escrever para o palco somente nessa época demonstraria a percepção que Hilst teve de quanto este gênero era o mais apelativo na ditadura, assemelhando-se ao teatro universitário:

“teatro alegorizante, de feitio genericamente didático-doutrinário, cujo assunto básico gira em torno de uma situação de dominação, na qual uma instituição – o Exército, a Igreja, a Empresa, a Escola...- aplicava-se a submeter à força o conjunto das gentes.” (HILST, 2008, p.08)

Contudo, o organizador destaca que Hilst aparenta estar seguindo os moldes do gênero dramático, mas traz especificidades próprias, como a preocupação com a vigilância das instituições sobre os jovens, que o crítico chama de “exceção”, caracterizados pelo desejo de liberdade, ou com as “melhores hipóteses políticas”, “criativos”, “incomuns”, aqueles que se destacam em meio à uma multidão alienada, conforme aponta Pécora.

Rubens da Cunha, em *O voo solitário da dramaturgia de Hilda Hilst*, acredita que a poesia de Hilda degenera seus outros gêneros literários, principalmente, a dramaturgia, a qual apresentaria a tarefa de pensar o mundo. Investir nesse tipo de texto seria uma tentativa da autora de estabelecer um diálogo diferente com o público (e também de difundir mais suas obras), tratando questões que já estariam presentes nos seus poemas, além de enfatizar aquele momento histórico. O autor discorda de Pécora, visto que, para ele, o teatro de Hilst não estaria limitado a ser apenas um ensaio para a prosa. Contudo, concorda com o crítico ao afirmar que a produção poética de Hilda influenciou a construção de suas peças teatrais.

Segundo Renata Pallottini, no posfácio do livro *Teatro Completo* de Hilda Hilst, o lírico no teatro é a expressão do subjetivo, a voz do poeta. A expressão dos sentimentos é mais importante do que a ação em si. E, para a Pallottini, essa ausência de ação demonstraria,

principalmente no drama, a impotência do ser humano diante de situações limítrofes, do “Absurdo”. O foco não seria dado à ação, como uma força transformadora da narrativa que é contada, mas na construção dos personagens, mesmo fugindo à lógica. Por isso, o texto dramático seria geralmente constituído por poemas líricos: “O personagem do teatro de cunho lírico dá conta ao interlocutor da sua perplexidade, da sua angústia, da sua impotência; e, claro, dá-se conta disso. Ele mesmo percebe, através de suas palavras, que nada pode.” (PALLOTTINI, 1999, p. 497). Dessa maneira, a crítica conclui que o teatro de Hilst pode ser classificado como lírico.

Dada a época ditatorial em que o teatro hilstiano surgiu, todas as peças possuem a característica de enfrentamento dos personagens com alguma imposição das instituições: seja o Estado, seja a Igreja ou a ciência. Vemos “heróis” que não se contentam com as ações do “novo sistema” e buscam enfrentá-lo e questioná-lo. Embora o desfecho possa parecer obscuro, em razão da morte ou da impotência, o final demonstra, segundo aponta Cunha, um “grito”, uma resistência em defesa da liberdade.

As peças que ganharam mais atenção foram *Aves da Noite* (1968) e *O verdugo* (1969). Esta última foi inclusive agraciada, em 1969, com o prêmio Anchieta. Ambas possuem publicações únicas, pela editora Companhia das Letras, enquanto outras estão compiladas no livro *Teatro Completo*, publicado pela editora Globo. Pallottini entende que o sucesso desses dois títulos se deva à alta dramaticidade dos textos, que têm um conflito explícito, bem estabelecido, evolução e solução exemplar. O desfecho é geralmente a destruição do enfrentamento, que, ao mesmo tempo, exemplifica a resistência. No entanto, vale destacar a peça *O Novo Sistema* (1968) por representar a consolidação do autoritarismo em situações dificilmente perceptíveis, como a exacerbada racionalidade científica ou até mesmo a eleição do conteúdo escolar, que conversaria, assim, com o regime vigente.

A peça *O Novo Sistema* (1968) é composta por onze personagens: Menino, com 13 anos; Mãe, jovem; Pai, jovem; Menina, 15 anos; Escudeiro nº1; Escudeiro nº2; Escudeiro nº3, Escudeiro Positivo conta a história do “Menino”, pequeno gênio da Física, que fica indignado ao perceber a presença de pessoas penduradas, enforcadas, na praça principal da cidade. E, por notar essa diferença após a implementação do “Novo Sistema”, ele começa a se diferenciar dos outros habitantes, principalmente, de sua colega de escola, identificada como “Menina”, que também é a primeira em física, mas parece não notar e não entender o incomodo do Menino. Os pais deste começam a ficar preocupados com seus questionamentos em relação aos enforcados (vale ressaltar que eles sabem exatamente do que o filho está

falando, mas fingem não entender, a fim de seguir as ordens do sistema e garantir a sobrevivência), visto que estavam sendo vigiados e sabiam que se não conseguissem “educar” seu filho para se acostumar com aquela situação, eles também perderiam a vida. Assim como as outras peças de Hilst, é evidente a crítica aos regimes totalitários, à sua violência ilimitada e silenciada, que leva as pessoas ao egoísmo e à inanição, pela sobrevivência. Pécora aponta que a ciência aqui assume o papel totalitário, a instituição a ser enfrentada, visto que é através da física que a disseminação do poder se dá e a sociedade é alienada:

MENINO: Mas você acha que está certo?

MÃE: Menino, pensa na física, pensa na física. Nas órbitas permitidas, ouviu? (...) (HILST,2008, p.313)

Além disso, é interessante notar também o papel da escola como difusora do totalitarismo. O Escudeiro Mor pergunta se o menino está entendendo o que está sendo passado. Trata-se de um diálogo claro sobre como se dá a construção de um sistema mais tradicional de ensino, em que os alunos são obrigados a decorar fórmulas ou apenas a reproduzir informações. Os discursos expostos pelo professor não os torna indivíduos pensantes, autônomos, ativos, mas sim apenas reprodutores de conhecimento eleito como vigente. Este é, inclusive, o motivo do desespero de seus pais: o filho não consegue relacionar o conteúdo aprendido em aula com sua realidade:

PAI: Mas não é possível... com a nota mais alta!

MÃE (desesperada): Mas ele não entende! Não vai entender! Nós não vamos conseguir nada. A física para ele é somente a física (HILST, 2008, p. 318)

Convém ressaltar que as “órbitas permitidas” também indicam a morte de pensamentos, de ideologias, de culturas “diferentes” daquela convencional, daquilo que é imposto. Por isso, devem ser dizimadas progressivamente, caracterizando a intolerância crescente. Só se pode conversar, dialogar, com quem pensa da mesma maneira: “MENINO: Daqui por diante eu só poderei conversar com os colegas que têm o mesmo emblema. (HILST, 2008, p. 317). Esta homogeneização pode ser verificada no encontro do Menino com a Menina, quando esta diz que:

MENINA: Você pensa que está só porque agora você não pode mais

falar de si mesmo. Você não compreende? Neste nosso tempo você só existirá se individualmente você representar a coletividade. O ser da coletividade. Entendeu? (HILST, 2008, p. 344)

Ou seja, pode-se deduzir dessa fala que só existirão, serão vistos e tolerados aqueles que perderem suas individualidades e que passarem a agir, pensar e sentir conforme o padrão imposto, o que for considerado “normal”.

A peça se inicia com as cortinas fechadas e as luzes apagadas, Ouvem-se vozes de crianças e do Escudeiro-amor, como se fosse um ambiente escolar. São exibidos conceitos da física, intercalados a preceitos do totalitarismo. As noções se diferenciam pela alteração da voz, de acordo com a didascália indicada por Hilda:

VOZ DO ESCUDEIRO-MOR: Página 17: todo corpo permanece em seu estado de repouso ou de movimento uniforme em linha reta, (voz violenta) se não for obrigado a mudar de estado por forças nele aplicadas. Se não for obrigado a mudar de estado por forças neles aplicadas. A coletividade entendeu? (HILST, 2008, p. 307)

Segundo Cunha, o tema da liberdade, manifesta no poder de acreditar no místico, permeia esta peça. A liberdade não está associada à crença em uma instituição religiosa específica, mas no homem; em respeitar e entender sua interioridade. Por sua temática, a peça dialoga com as obras *1984*, de George Orwell, *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley, e *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury.

A despeito de ter recebido o prêmio Anchieta e do esforço de Hilda Hilst em enviar suas peças para os principais nomes do meio teatral da época, como Cacilda Becker, Abujamra, Antunes Filho, Flávio Rangel, Ademar Guerra, Augusto Boal, Libero Ruspoli, Gianni Ratto, Afonso Gentil, bem como para diversos teatros, dentre os quais Teatro Cacilda Becker, Teatro Bela Vista (Nídia Lycia), Teatro de Arena, Oficina, Teatro Maria Della Costa, Teatro de Arte e Teatro Brasileiro de Comédia, sempre foi muito difícil ver se concretizarem as encenações. Com o texto de *O Novo Sistema* não foi diferente. Todavia, embora encenada tardiamente, a peça subiu aos palcos, pela primeira vez, no dia 28 de setembro de 1969, sob a direção de Teresinha Aguiar, à frente do grupo GEMA – Grupo de Estudantes da Escola de

Engenharia de Mauá. A peça ficou em cartaz no Teatro João Caetano, nos dias 3, 4 e 5 de outubro de 1969 e chegou até outros bairros de São Paulo, Campinas e Santos, antes de retornar a São Paulo, em 20 de março de 1970, numa montagem em associação com o Grupo Vereda. No total de todas as encenações, o público contou com 1.046 pessoas, uma quantidade expressiva de espectadores. Uma nova temporada ocorreu no Teatro Vereda, onde a peça ficou em cartaz por três meses. A Folha de São Paulo chegou a fazer uma reportagem sobre a montagem:

A poetiza Hilda Hilst, ultimamente, tem se dedicado ao teatro escrevendo peças originariamente de cunho místico e que, agora, tendem para colocações políticas sem engajamentos diretos” (..) Hilda diz que seu teatro não é marxista, liberal ou pró-ditadura. O espectador, mesmo não apreendendo o sentido exato das situações expostas, é levado a raciocinar profundamente.

(*Folha de São Paulo*, 25/03/1970 apud CUNHA, 2004b, p. 460)

Qual é a verdade do homem? O absurdo de sua própria condição? Não é preciso que se salte para o transcendente, mas que se abra para o transcendente. E mais ainda, abandonar as possibilidades do sobrenatural. O século futuro será metafísico (*Folha de São Paulo*, 25/03/1970 apud CUNHA, 2004b, p. 460).

A autora recebeu uma carta de agradecimento do Grupo Gema:

Queremos agradecer a confiança que você nos hipotecou ao nos permitir montar “O Novo Sistema”. Acreditamos que para você tenha sido um passo temerário, mas para nós foi realmente uma experiência fascinante e só lhe posso dizer que, da nossa parte, oferecemos o que de melhor tínhamos para minimizar nossas próprias falhas e limitações. (HH.II.III.5.1.00005 apud CUNHA, 2004b, p. 459)

Assim, é notório que mesmo que as peças teatrais hilstianas possam apresentar uma dificuldade inicial seja de interpretação ou até de encenação, justamente por abarcarem uma mistura de gêneros e também pela ausência de uma ação explícita tão costumeira aos espaços

teatrais, sua excelência é nítida. Logo, é imprescindível que suas peças, principalmente *O Novo Sistema*, sejam estudadas e experienciadas além da academia.

3.2 Sequencia didática *Aflita de ser eu e não outra*

Rildo Cosson, em *Letramento Literário: teoria e prática*, aponta os lugares a que geralmente o ensino de literatura é entendido e está submetido: como apêndice para estudos linguísticos (que tem uma reverberação, no Brasil, desde a época imperial, como visto anteriormente), um estudo apenas por prazer (o qual ele denomina como “assistemático”, sem objetivos claros), uma memorização de escolas literárias e autores, uma leitura inacessível e não compreensível, se levar em consideração os clássicos ou os poemas (como se não precisassem ser estudados no século XXI, diante da difusão de imagens e sons aos quais os alunos estão acostumados); algo que não precisa ser apreendido com afinco, detalhamento, visto que está ligado à língua portuguesa. Dessa maneira, o autor sugere o termo “letramento literário”, em que, antes de qualquer coisa, o ensino de literatura tem o objetivo de sensibilizar o aluno com a arte que ele está em contato. Assim, após ele criar suas próprias hipóteses de leitura e questionamentos (reverberação das metodologias ativas), suas impressões são compartilhadas com o restante da turma. Sua leitura inicial também deve ser guiada pelo docente, a fim de cumprir os objetivos da formação do aluno e este deve, através da literatura, poder compreender melhor o mundo em que vive, pois:

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço da nossa experiência e, ainda assim, seremos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2009, p. 17)

Dessa maneira, o autor retoma o discurso de Magda Soares ao dizer que a problemática não está em escolarizar ou não a literatura, mas em descaracterizá-la ao ponto de negar seu poder de humanização. Consoante a este pensamento, Cynthia Brito Neves e Pedro Henrique de Oliveira Simões, em *Especificidade da Literatura e formação do leitor: reflexões sobre o ensino-aprendizagem de linguagem (ns)*, retomam Geraldi (2010 apud NEVES; SIMÕES, 2017, p. 231) para demonstrar que essa desvalorização do ensino literário é decorrente da pragmática positivista, em que as humanidades tiveram que guiar suas práticas de maneira objetiva para alcançarem a valorização científica. Logo, a literatura, esse “lugar de estranhamento” passou a ser ofertada com leituras, interpretações previamente construídas,

sem dar a possibilidade de o aluno produzir suas próprias impressões sobre a obra, pois, no viés positivista (BAHKTIN, 1997 apud NEVES; SIMÕES, 2017, p. 234), o pensamento não é ético, ou seja, não há espaço para a individualidade:

Ao lermos literatura, esse processo não se dá da mesma maneira quando lemos um texto pragmático (uma notícia, um anúncio, um e-mail), porque “a informação transmitida pela literatura tem uma força de impacto que o discurso racional não pode ter: ela é sentida antes de ser entendida” (JOUVE, 2012, p. 136 apud NEVES; SIMÕES, 2017, p. 234).

Os autores defendem, assim, a formação do leitor nas escolas, com o objetivo de “empoderamento crítico”, em que os alunos possam ter uma autonomia para apreciar uma obra artística e construir seu próprio repertório, seu “cânone”. Mas, enfatizam ainda, retomando Soares (2014 apud NEVES; SIMÕES, 2017, p. 233) que qualquer interpretação não cabe em uma leitura, assim como não há somente a imposta pela instituição escolar. O importante é o aluno reconhecer que suas impressões estão inseridas em um contexto-histórico, cultural, assim como as do autor da obra que está estudando.

No que concerne especificamente ao ensino do gênero teatral, Jaqueson Luiz da Silva e Rutzkaya Queiroz dos Reis, em *A leitura teatral no ensino médio: o corpo do texto*, apontam para a supremacia da escrita em detrimento da oralidade, em que esta seria apenas uma representação da primeira. Pois, como também evidenciou Neves e Simões, a presença do corpo, seus sentidos, “falseariam” a aprendizagem e a razão, conforme afirma Descartes em seu *Discurso do método*:

E enfim, considerando que todos os mesmos pensamentos que temos quando despertos nos podem também ocorrer quando dormimos, sem que haja nenhum, nesse caso, que seja verdadeiro, resolvi fazer de conta que todas as coisas que até então haviam entrado no meu espírito não eram mais verdadeiras que as ilusões dos meus sonhos. (DESCARTES, 1962, p. 66-67 apud REIS; SILVA, 2013, p. 89)

Assim toda utilização do corpo para a aprendizagem, inclusive a oralidade, seria nociva. Além disso, ressaltam também que o ensino para a massa, nos séculos XIX e XX, tem o controle do corpo como uma premissa, a fim de moldá-lo para a obediência a sistemas de poder. Mas, em qualquer época, se for definida uma instancia única de modo de leitura, esta está sujeita a “não ouvir as vozes do texto”. Logo, Silva e Reis defendem que a leitura, além de imagem e palavra, também é corpo e não a sua negação: “Ler sem a expressão da voz e do corpo que pedem os personagens significa emprestar a mesma voz a santos e diabos, portanto,

não difere de uma declamação de versos que desconsidera a (s) cena (s) que narram. ” (SILVA; REIS, 2013, p.97). Assim, a literatura no ensino básico, deve proporcionar ao aluno a experiência de leitura do texto completo, como também defenderam Neves e Silva, mas, para compreendê-lo, principalmente para enunciar de maneira efetiva as falas dos personagens em uma peça teatral, o aluno deve conhecer toda a trama.

Assim, tendo em vista a proposta de letramento literário de Cosson, o intuito de formação de leitor de Neves e Silva, bem como a necessidade de valorização do corpo para a leitura de obras literárias, houve a criação da sequência didática *Aflita de ser eu e não outra* proposta a seguir.

Escolher o gênero dramático para apresentar Hilda aos alunos do Ensino Médio pode se justificar porque nele se encontram várias características da sua escrita. Na dramaturgia dela há um encontro, uma união da poesia, da prosa e do teatro, como demonstrado anteriormente. Há a busca incessante por uma voz que deseja ser ouvida, principalmente, nos conflitos interiores e exteriores ao homem. Evidencia-se ainda o questionamento sobre Deus e sobre a própria existência humana, além da indagação sobre a morte. Além disso, falar sobre extremismo político através de Hilda tem como objetivo despertar a empatia nos alunos, a fim de evitar o apoio e a tolerância diante de regimes totalitários.

É preciso levar em conta que a escolha do texto teatral de Hilst pretende dialogar com a realidade da comunidade escolar, logo, é imprescindível que a proposta seja tomada como uma base, uma inspiração e não se aplique, “ao pé da letra”, em qualquer contexto. Diante de um mundo e um país caracterizados pela diversidade, espera-se que seja adaptada às circunstâncias e sirva de ponto de partida, a fim de evitar que nos aproximemos do “novo” ou do antigo “sistema”, para retomar o próprio título da peça. A proposta foi pensada para inserir-se dentro das aulas básicas de Língua Portuguesa e não como algo à parte, uma dinâmica extra. As habilidades aqui desenvolvidas, bem como o texto teatral escolhido, devem dialogar com algum fato importante na vida dos alunos, para que se possa depois desenvolver uma discussão, a qual será o foco desta proposta. A habilidade EM13LP será a base de toda a sequência didática, mas cada aula também mobilizará outras, que serão indicadas; são previstas dezoito aulas, de 50 minutos cada. Estimula-se a interdisciplinaridade com a professora de artes e de história. Em todas as aulas, os alunos devem estar posicionados em círculo, evitando remeter e reproduzir na estrutura da sala a disposição física da autoridade totalitária. É importante evitar a estrutura em que os alunos não veem os colegas e o docente é

o expositor, o detentor único das informações. Portanto, em um posicionamento circular, todos podem ser vistos e todos os conhecimentos podem ser compartilhados de maneira igualitária.

Aula 01: Incômodo com a caixa

- **Habilidades:** EM13LGG602, EM13LP30 e EM13LGG604.

- **Materiais para a aula:** Caixa de papelão, difusor de aromas, ator ou caixa de som, projetor/sala de informática (ou, se não for possível, indicar o link do vídeo e contar a história de Eichmann).

- **Interdisciplinaridade:** Artes.

Para a primeira aula, o docente deve preparar algum (ns) objeto (s) que não são comuns à sala de aula, a fim de que provoque (m) incômodo nos alunos, seja através das sensações, seja pela proibição da interação com o objeto, visto que, na frente dele (s) deverá estar escrito “NÃO OLHE, NÃO OUÇA, NÃO INTERAJA!”, atitude que deve ser reincidida pelo professor antes de iniciar a aula (a escolha do objeto deve ser feita juntamente com o docente de artes), como um combinado: os alunos não podem fazer menção ao (s) objeto, à sua existência, assim não deverão olhá-lo, comentar sobre ele, etc. Uma sugestão seria uma grande caixa preta, com uma pessoa dentro, que estará atuando. Assim, a caixa poderá andar durante a aula, a pessoa poderá emitir sons e até um pedido de ajuda. Ao mesmo tempo, o docente deve chamar a atenção dos alunos para que eles não se movam, não cedam aos pedidos de ajuda vindos da caixa (se algum discente foi até a caixa, o (a) professor (a) deve chamar a atenção daqueles que não se moveram). O docente deve continuar sua aula, ignorando o novo objeto na sala, expondo o vídeo do julgamento de *Eichmann em Jerusalém*. Em seguida, deve selecionar um trecho da obra com o mesmo título, de Hanna Arendt, que explicita o quão “cidadão comum” Eichmann era e o quanto não percebia sua corroboração para a morte dos judeus. Faltando 15 minutos para o fim da aula, o (a) professor (a) permitirá que os alunos demonstrem que perceberam a existência da caixa e que relatem como se sentiram com a proposta, que digam qual foi a parte mais difícil de ignorar. É esperado que os alunos demonstrem a angústia por não poderem se expressar normalmente, como ocorre com todo cerceamento da liberdade. Assim, em certo grau e guardadas as proporções, eles teriam agido de maneira semelhante à de Eichmann, porque obedeceram a uma autoridade, sem questionar (com respeito), não importando o que lhes fosse pedido, exigido, cobrado, mesmo

que fosse desumano. O docente deve dizer e até “tranquilizar” os alunos que essa angústia da proibição que eles sentiram, angústia por não poder ajudar alguém que pede ajuda, esse incomodo, foi exatamente o que demonstrou Hilda Hilst em suas peças, na época da ditadura. Como proposta para casa, os alunos deverão realizar uma breve pesquisa sobre a autora e trazer suas anotações na aula seguinte.

Aula 02: Hilda poeta

- **Habilidades:** EM13LGG103 e EM13LP02.
- **Materiais para a aula:** projetor/ sala de informática/ livros para a leitura da peça teatral e lousa.

Na segunda aula, ao entrar na sala, os alunos se depararão com os seguintes versos na lousa: “Porque tu sabes que é de poesia/ minha vida secreta. Tu sabes, Dionísio, / Que a teu lado te amando/, Antes de ser mulher sou inteira poeta” (HILST, 2001, p.60). O docente deverá perguntar aos alunos sobre os resultados da pesquisa que fizeram, elencando na lousa todas as características ou informações que eles trouxeram. Depois, o docente complementar o resultado dessas pesquisas, resumindo a vida da autora. Em seguida, os alunos serão convidados a realizar a leitura em voz alta do texto teatral *O Novo Sistema (1968)*. Cada um assumirá a voz de uma personagem. É crucial que todos os elementos caracterizantes na peça teatral sejam lidos e percebidos com atenção. Devem observar as personagens, por exemplo, em que parte do texto estão (início, fim?), como estão organizados na folha até na leitura de seus nomes (aqui o docente deve chamar a atenção para a indicação que a autora dá de que uma mesma personagem terá dois papéis. O que fará a leitura com o papel do pipoqueiro também será o escudeiro. Em um primeiro momento, os alunos poderão ler com a entonação que julgarem melhor para diferenciar e, ao mesmo tempo, aproximar as duas personagens citadas). Uma única aula não será suficiente para a leitura integral da peça. Portanto, a leitura em voz alta continuará na terceira aula.

Aula 03: A ditadura

- **Habilidades:** EM13LP49 e EM13LP01.
- **Materiais para a aula:** Lousa.
- **Interdisciplinaridade:** História.

Na terceira aula, ao finalizar a leitura, o docente de história deverá tratar da época, do contexto histórico em que as peças foram escritas, enfocando principalmente o período da

ditadura no Brasil.¹¹ Em seguida, iniciar-se-á uma discussão sobre o texto, a fim de interpretá-lo, com apoio nas seguintes questões:

- (a) Qual o objetivo da autora ao não atribuir nomes próprios às personagens?
- (b) Por que justamente o pipoqueiro interpretará também o escudeiro?
- (c) “Antes de qualquer coisa...” Você acha que a personagem era um pipoqueiro ou um escudeiro?
- (d) Como funcionava o novo sistema?
- (e) Por que o menino não poderia olhar para o poste?
- (f) Por que era proibido fazer isso?
- (g) Como você acha que o menino se sentiu quando os pais insistiram para que ele não olhasse?
- (h) O Menino percebia o mundo de maneira diferente da de outras pessoas e foi castigado por isso, perdendo os pais. Você já vivenciou alguma situação em que o agir diferente ou o pensar de maneira diversa trouxe uma consequência ruim, como ser isolado de um grupo?
- (i) Liste o que os habitantes deviam e o que não podiam fazer neste novo sistema.
- (j) De que maneira os alunos aprendiam as regras? Justifique sua resposta com um trecho do texto.
- (k) Por que o menino podia falar somente com a menina?
- (l) Como você pode reconhecer quando uma personagem está falando?
- (m) Como sabemos quando é o autor do texto? Dê exemplos.

¹¹ As aulas de história podem ocorrer separadas da aula de literatura, mas é importante que os alunos as assistam antes da terceira aula desta sequência proposta. Se houver uma separação dos componentes curriculares, o restante da proposta poderá ser feito na terceira aula, do contrário, será realizado na aula seguinte.

(n) Hilda Hilst escreveu esse texto na época do regime ditatorial, conforme vimos anteriormente. Além das características aqui elencadas, quais outras passagens, trechos ou partes da peça trazem referências à ditadura?

As perguntas devem ser respondidas individualmente.

Aula 04: Conhecendo a poesia hilstiana

- **Habilidades:** EM13LP49.
- **Materiais para a aula:** Lousa e projeção/ livro físico da peça teatral.

Na quarta aula, as respostas dos alunos deverão ser compartilhadas e discutidas em sala.

Em seguida, o docente deve colocar novamente o trecho do poema de Hilda na lousa e pedir para os alunos identificarem se há e onde estão os poemas na peça teatral.

Aula 05: Autoria crítica e comparações

- **Habilidades:** EM13LP01.
- **Materiais para a aula:** Lousa e projeção/ livro físico da peça teatral

A quinta aula será iniciada com a leitura da seguinte passagem da crítica de Juarez Guimarães Dias (2010, p, 116 apud CUNHA, 2004, p.112:

investe em recursos épicos e líricos e se desenvolve mais na inação”, ou seja, não é uma ação no sentido aristotélico do termo, que pensa a fábula como a reunião das ações, pois “seus personagens teatrais vivem situações-limite da resistência do ser humano, cujas crises são exploradas, às vezes, por recursos de linguagem poética, muitas vezes narrativa, em que tanto o épico quanto o lírico assumem a falta de ação para possibilitar aos personagens expressar suas impressões e sentimentos.

O objetivo da leitura é mostrar como Hilda Hilst traz o poético para todos os gêneros que trabalha. Ao fim, os alunos escreverão na lousa quais são suas impressões sobre a autora, completando “Antes de tudo, Hilda era...” juntamente com a assinatura da autoria de seus nomes, como “Silva, Pedro.” (2020). ¹² Na aula seguinte, os discentes deverão organizar-se em grupos e selecionar peças de teatro que possuam características semelhantes às desta peça

¹² Aqui seria um momento propício para o estudo e para a produção do gênero resenha crítica.

de Hilst, seja na estrutura, seja na temática. Devem apresentá-las para a turma, mostrando os pontos de semelhança e de diferença, além de situarem quando foram produzidas e as informações sobre a vida de seus autores.

Aula 06: Apresentação

- **Habilidades:** EM13LP53.
- **Materiais para a aula:** Lousa e projeção/ livro físico.

A sexta aula será dedicada às apresentações dos alunos.

Aula 07: Argumentação

- **Habilidades:** EM13LGG302 e EM13LGG303.
- **Materiais para a aula:** Lousa e projeção/ livro físico da peça teatral

Na sétima aula, as partes da peça *Novo Sistema* em que aparecem o Escudeiro-Mor e o pipoqueiro devem ser selecionadas. Os alunos deverão posicionar-se em dois grupos distintos: os que acreditam que o fato do pipoqueiro realizar o mesmo papel do Escudeiro-Mor significa que compartilham das mesmas ideias totalitárias e o outro grupo que acredita que eles realmente são a mesma pessoa, assim o Escudeiro estaria vigiando, disfarçadamente, os comportamentos da sociedade. A sala será dividida em dois grandes grupos e os alunos deverão elencar os principais argumentos, com base no texto, nos trechos e na vida da própria autora, para sustentar seu ponto de vista, já prevendo as perguntas para o debate. O objetivo é que os alunos possam criticar, levantar hipóteses sobre a peça teatral e defendê-las em uma argumentação oral.

Aula 08: Início do debate

- **Habilidades:** EM13LGG303.
- **Materiais para a aula:** Lousa e projeção/ livro físico da peça teatral

A oitava aula será composta pelo debate em si. Um grupo iniciará a exposição, de acordo com a ordem definida por sorteio. Todos os outros alunos deverão ouvi-lo em silêncio, com respeito, em especial o grupo oposto, a fim de que possa fazer anotações das questões levantadas e respondê-las depois.

Aula 09: Debate Oral Inverso

- **Habilidades:** EM13LGG204.
- **Materiais para a aula:** Lousa e projeção/ livro físico da peça teatral

Na nona aula, o docente fará uma proposição inversa ao que aconteceu anteriormente. Sem o conhecimento prévio da turma, ele deve inverter as posições: quem era contra,

defenderá ideais a favor e quem era a favor, enunciará os argumentos contrários. Para isso, eles terão 15 minutos para elencar os principais argumentos, visto que a defesa já foi apresentada, e inserir novos. A seguir, o debate inicia-se novamente, com características diversas. Tudo deve se passar como se os alunos assumissem personagens de uma peça. Devem enunciar palavras e pontos de vista com os quais não concordam, no intuito de vivenciarem a experiência do outro, de se verem na posição de alteridade. O objetivo é, como desde o início, a criação da empatia, da escuta real da voz do outro, para que o debate não tenha como objetivo central o “estar certo” ou o “argumentar melhor”. A ideia é que se chegue a uma conclusão sobre o objeto em si, saindo do âmbito da (in) satisfação pessoal e chegando ao estudo do texto. Assim, por meio desta troca de vozes, será possível permitir que o aluno ouça sua própria argumentação na voz do outro, percebendo melhor como foi construída sua argumentação e como poderia melhorá-la.

Aula 10: Música é poema?

- **Habilidades:** EM13LP51 e EM13LP49.

- **Materiais para a aula:** Projeção/ Impressão do poema e das músicas.

Na décima aula, o docente deverá perguntar aos alunos quais são suas músicas favoritas e demonstrar que estas também podem ser consideradas poemas. A demonstração deve valorizar principalmente o ritmo e a rima escolhida pelos autores, comparando, por exemplo, o poema II de *Júbilo, Memória e Noviciado da Paixão*, citado anteriormente, com a música que a turma eleger.

Aula 11: Alunos poetas

- **Habilidades:** EM13LP54.

- **Materiais para a aula:** Lousa.

Na décima primeira aula, é necessário que o docente relembre o que os alunos responderam naquela questão que lhes perguntava se já haviam se sentido excluídos de algum grupo. A partir da retomada, os estudantes devem ser induzidos a escrever versos anônimos, nos quais revelem o que sentiram naquele momento. Posteriormente, os versos serão lidos para a turma, de maneira aleatória, por sorteio, se assim o professor preferir. Vale salientar que aqueles jovens que não se sentirem à vontade para ler seus versos, não sejam obrigados a fazê-lo. Depois, o docente deve elencar os principais temas abordados nos poemas que os alunos produziram.

Aulas 12 à 18: Alunos dramaturgos

- **Habilidades:** EM13LP15, EM13LP17 e EM13LP19.

- **Materiais para a aula:** Elencados de acordo com a decisão da turma e dos professores.

- **Interdisciplinaridade: Artes.**

Na décima segunda aula e na décima terceira, os alunos serão estimulados a criar, escrever e montar um esquete, pequena dramatização ou performance. Cada um poderá assumir a linguagem artística que mais lhe agrada, com a qual se sentir mais à vontade. A criação deve incluir criação de figurinos, adereços, sonoplastia, escrita, atuação, dentre outras possibilidades de ação criativa. Baseando-se nas temáticas mais recorrentes nas produções feitas na aula anterior, reescrevendo o texto conforme necessário, os estudantes serão acompanhados pelo docente de língua portuguesa e de artes. Ainda que nem todos vivenciem a temática escolhida, o fato de representá-la já propiciará um exercício de empatia. Ao experimentar a realidade do outro, dando visibilidade também aos sentimentos dos próprios alunos, mobilizados pela sua autoria, a dramatização permite uma tomada de consciência da alteridade. Por último, serão destinadas mais quatro aulas para o ensaio desse esquete criado, até chegar ao momento de sua apresentação.

Grande parte desta proposta possui inspiração no trabalho realizado com os alunos do cursinho popular denominado Exato, como por exemplo, no estudo do gênero dissertativo-argumentativo, o resultado sempre muito satisfatório. No ano de 2019, a temática era “Redução da Maioridade Penal” e, primeiramente, os alunos tiveram contato com a obra “Capitães da Areia”. Depois, foram expostos a uma bibliografia básica, como a PEC 171, além de argumentos tanto contra quanto a favor da redução. Antes do debate, os alunos foram orientados a sempre situarem suas falas, com exemplos, discursos de autoridade; a retomar o discurso do outro, com o objetivo de sustentar sua argumentação e dar continuidade ao debate. Após trinta minutos, quando percebi que os alunos já tinham esgotados seus argumentos e o debate começou a ter um caráter mais pessoal (incrível como mesmo alunos que eram amigos, só pelo fato de discordarem, passaram a exaltar suas emoções, negativamente), sem os alunos saberem previamente, disse que eles deveriam “mudar de lado”... Muitos alunos se exaltaram, negando-se a realizar a atividade, mas a empatia pelo outro foi tão evidente que o debate deixou de ser uma discussão de opiniões pessoais e se transformou em uma discussão unânime, no sentido de convergir para a melhora da PEC 171, cumprindo assim o exercício de cidadania. Vale destacar minha satisfação, como professora, em ver alunos que entraram no curso com uma dificuldade extrema no que tange a interpretação textual, podendo e conseguindo discutir textos normativos, como o de uma PEC. Pode-se dizer que isso não foi fruto somente do trabalho realizado ao longo do ano todo. Eles

só puderem enxergar, esforçar-se na leitura e aprofundar a relação com os textos quando assumiram papéis distintos: seja como representantes do seu grupo, seja como uma “voz” no lugar do grupo oposto. A última parte desta proposta é inspirada em uma oficina teatral proposta pela mestrandia em artes cênicas, Sofia Fransolin Pires de Almeida, que a ministrou também para os alunos do cursinho popular Exato. Na proposta original, os discentes participaram de uma atividade que consistia na elaboração de uma carta para eles mesmos. A partir dos temas que surgiram nessas cartas e inspirados no teatro documentário, os estudantes criaram e encenaram uma peça. Nas cartas produzidas no primeiro dia de oficina, os alunos expuseram sentimentos comuns, que podem ser organizados em três grandes grupos: família, amizade e amor. Ou seja, a escrita das cartas foi uma atividade individual, mas que pôde ser compartilhada pelo grupo. Pude perceber, com os temas que aparecem nas cartas, que esse grupo de adolescentes cria sua identidade a partir de um conflito com o “outro”, representado na figura do adulto, do responsável, uma vez que nas cartas é recorrente a busca por um reconhecimento do “outro”, como exemplifica o trecho a seguir: “Isso ainda não aconteceu, mas, mãe, quando você me aceitar, do jeitinho que eu sou, eu vou ser uma das pessoas mais felizes que poderiam existir. Estou cansado de brigas e intrigas. Queria que houvesse paz e harmonia”. No segundo dia de oficina, os alunos realizaram exercícios teatrais com as temáticas presentes nas cartas e, em um deles, precisavam compor uma imagem de acordo com o que sentiam. No terceiro e último dia de oficina, a partir dos três temas principais, a questão eleita para a produção final de um esquete foi a da homossexualidade e sua relação com a aceitação por parte da família e amigos. Com o resultado da oficina, pode-se perceber que ela foi essencial para a exposição de sentimentos que compõem a identidade dos alunos, mesmo que não tenha sido uma tarefa fácil no início, como pode ser exemplificado pela resposta da aluna à questão sobre dificuldades na escrita da carta: “No começo sim, fiquei com medo do que iria acontecer, mas depois eu coloquei no papel tudo o que estava passando na minha mente e foi uma forma de alívio”. A atividade desenvolvida na Oficina é representativa da diversidade de possibilidades de leitura e produção, pois, além do acesso ao saber pela prática da leitura, observa-se que a atividade representou para os alunos o acesso a um lugar de liberdade. Pude observar, ao longo dos encontros e a partir das entrevistas com os alunos, que as práticas sociais vivenciadas por eles em seu cotidiano orientavam sua produção cultural. A Oficina representou para eles um espaço para simbolizar o mundo e as relações sociais que viviam, atribuir sentido a suas vivências e expressá-las por meio da linguagem. Pode-se assim perceber que os alunos partilhavam experiências de exclusão social e que o

contato com essa realidade afeta as representações realizadas pelo grupo.

Conclusão

A partir do panorama histórico apresentado, foi possível acompanhar uma tendência recente, estimulada pela BNCC, de crescimento no espaço dedicado ao estudo da literatura nacional dentro do currículo do Ensino Básico. Essa tendência abarca inclusive as literaturas de menor presença na escola e que estão geralmente à margem do cânone, como as criações afro-brasileiras e indígenas. Observa-se, em especial, uma preocupação maior com o estudo do gênero dramático, agora obrigatório, seja no que diz respeito ao conhecimento do seu contexto histórico, seja no contato com a criação e a produção de obras autorais. Por intermédio das metodologias ativas, há um estímulo para que o aluno seja protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

O estudo da literatura que historicamente vinha sendo promovido, sobretudo, enquanto um meio para a aquisição de conhecimentos estéticos e linguísticos, passa a ser estimulado com a finalidade de promover também o autoconhecimento e a identificação do aluno com valores e atitudes responsáveis. A Base enfatiza a necessidade de motivá-lo a atuar de maneira cidadã, transformando e criticando a realidade em que vive, além de estimulá-lo à fruição estética, à formação de repertório com o conhecimento histórico-cultural. É nesse aspecto que se pode defender o caráter pedagógico do teatro ainda hoje. Não se pensa aqui o gênero dramático como uma imposição cultural, mas como uma possibilidade de trabalhar didaticamente o respeito e a empatia em relação às múltiplas vozes dissonantes que se manifestam na sociedade brasileira e mundial.

Contudo, apesar de uma visão progressista existente nos documentos da BNCC, ao analisarmos os principais livros didáticos e paradidáticos da atualidade, ao examinarmos as leituras obrigatórias aprovadas pelo PNLN de 2018, percebemos lacunas em relação à representatividade de certas produções e determinados gêneros literários. Observamos que as mulheres ainda são minoria na lista de autores contemplados nas obras (compondo, no máximo, em torno de 20% na presença do Ensino Básico). As discussões propostas sobre suas obras, assemelhando-se aos séculos anteriores, aparecem em quantidade mínima nos movimentos representativos da história da literatura. Sua presença comparece de maneira um pouco mais significativa a partir do século XX. Ainda assim, consideramos que haja uma expectativa positiva em relação ao PNLN de 2021. A consulta ao material criado especialmente neste momento de pandemia para o Centro de Mídias do Estado de São Paulo revelou que a história literária já está sendo narrada de outra maneira. Assinalamos o exemplo

das aulas sobre o movimento romântico, apresentado por intermédio de obras de mulheres, no que toca à autoria, e personagens femininas, na prosa ficcional.

No que se refere ao estudo de caso, que conjuga a autoria feminina e o gênero dramático em torno de Hilda Hilst, observamos que a escritora começou a ser canonizada recentemente. Foi possível notar que seu nome passou a ser citado com mais frequência nos livros didáticos, porém, sempre como exemplo para ilustrar momentos da história literária. Para isso as obras didáticas apresentam apenas seus poemas. Uma prova da valorização deste gênero na didatização das obras hilstianas pode ser constatada com a publicação do livro *De amor tenho vivido*, volume organizado especialmente para a escola, que reúne 50 poemas. Ressaltamos que o gênero poético de autoria feminina é o que comparece em maior quantidade nos livros didáticos. Os poemas de Hilda Hilst foram considerados por esse motivo a melhor maneira de aproximar o aluno de sua obra, bem como de fazê-lo conhecer a realidade em que vive.

Dessa maneira, a sequência didática intitulada *Aflita de ser eu e não outra* tem a ambição de aproximar o aluno de Hilda Hilst, dando-lhe visibilidade, bem como valorizando a produção teatral da escritora. Além disso, procura-se fazê-lo perceber que ela foi poeta, criou por meio da poesia, em todas as suas manifestações escritas. Conforme defendido anteriormente, entendemos que o teatro, juntamente com o poema e com o debate oral, permitindo um trabalho didático que combina diversas linguagens e favorecendo a enunciação da voz do outro, é uma ferramenta essencial para a construção do conhecimento atualizado da literatura. A linguagem poética no teatro permite despertar a empatia, a visitação a um universo diverso, o contato com o outro e, ao mesmo tempo, o autoconhecimento do aluno. Ademais, é mister que o discente reconheça a desumanidade que marcou o regime ditatorial. Por intermédio do estudo da peça de teatro e do uso de linguagens multissemióticas, procuramos dar conhecimento histórico a fim de evitar que esse episódio possa se repetir novamente no país.

Por último, este trabalho teve como objetivo validar a importância do docente como mediador essencial para o aprendizado de certas competências do aluno, como afirmou José Castello:

Enyci me ensinou a escrever. Quando eu era menino, levava um quadro-negro, que era verde, mas isso não importa e o armava na cozinha de

minha mãe. Com um giz que se esfumaçava, me iniciou na arte de ligar as palavras e de dominar os pensamentos. Aprendi com ela que viver é pensar. Muitos anos depois, na dedicatória de um livro que lhe dei de presente, eu escrevi: “À mulher que me ensinou a escrever e me permitiu, assim, ser o que sou.” Mais tarde, em uma carta, ela me respondeu: “Isso é bobagem, eu só te ensinei a copiar palavras; escrever é outra coisa — é fazer das palavras, sonhos.

Referências Bibliográficas

ABAURRE, Maria Luiza M. ABAURRE, Maria Bernardete M. PONTARA, Marcela.

Português: contexto, interlocução e sentido. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2016. 1 v

_____ . 2v.

_____ . 3v.

AQUINO, Júlio Groppa; GOMES, Sidmar Silveira. *Uma breve genealogia do teatro e educação no Brasil: o teatro para crianças*. Rev. Bras. Estud. Presença, vol.9, no., Porto Alegre, 2019. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-26602019000100202>.

Acesso em 05 de dez. 2019.

ARISTÓTELES (384-322 A.C), HORÁCIO (65-8 A.C), LONGINO (213? -273). Trad. direta do grego e do latim por Jaime Bruna. 6.ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: SEB, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em 23 de abril de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. (2018). Escolha PNLD 2018. Ministério da Educação. Brasília: MEC. Disponível em:<

https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/2018_literario_escolha>. Acesso em 08 dez. 2020.

CARDOSO Hansted, Talitha; GOHN, Maria da Glória. *Teatro e educação: uma relação historicamente construída*. EccoS Revista Científica, núm. 30, enero-abril, 2013, pp. 199-220.

Disponível em:

<<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=3424>>. Acesso em 24 mar. 2020.

CARENHO, Carlo. *Somos educação é campeã no PNLD 2018*. Publishnews, 29. Jun. 2016.

Disponível em: < <https://www.publishnews.com.br/materias/2017/06/29/somos-educacao-e-campea-do-pnld-2018>>. Acesso em 08 dez. 2020.

CENTRO DE MÍDIAS, 25/ 06- 2ª série EM- Língua Portuguesa – A voz silenciada. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8_uVclbgEuA>. Acesso em 14 dez.2020.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ed. São Paulo: Contexto, 2009.

CUNHA, Rubens da. *Hilda Hilst e a experiência romântica do afastamento*. Terra roxa e outras terras, Revista de Estudos Literários, núm. 27, dezembro, 2014a, pp. 64-73. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/25182>. Acesso em 12 dez.2020.

_____. *O voo solitário da dramaturgia de Hilda Hilst*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Literatura, Florianópolis, 2014b.

CURÇO, Ellen Monique; SANTOS, Kelly Christiane; SIEBEL, Nicole Carina. *As representações femininas (ou a falta delas) em livros didáticos de literatura no ensino médio*.

DINIZ, Cristiano (org.). **Fico besta quando me entendem: entrevistas com Hilda Hilst**. São Paulo: Biblioteca Azul, 2013.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco de Marto de; JÚNIOR, José Hamilton Maruxo. *Linguagem e Interação: vol.1*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016. Disponível em:<https://api.plurall.net/media_viewer/documents/1637995>. Acesso em 02 dez. 2020.

_____. *vol.2*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2016. Disponível em: https://api.plurall.net/media_viewer/documents/1637993>. Acesso em 02 dez. 2020.

_____. *Vol.3*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2016. Disponível em: <https://api.plurall.net/media_viewer/documents/1637991>. Acesso em 02 dez. 2020.

HILST, Hilda. *Teatro Completo*. São Paulo: Globo, 2008.

_____. *De amor tenho vivido*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

_____. *Júbilo, Memória, Noviciado da paixão*. São Paulo: Globo, 2001.

LIBANEO, José Carlos. *Escola de Tempo Integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem?* Disponível em:

<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>.

Acesso em 15 dez. 2020

MATTA, Gabriel. *Livros escolares no Brasil durante os anos finais do Império e início da República (1870- 1910)*. Programa de apoio nacional à pesquisa, 2010. Disponível em: <https://www.bn.gov.br/sites/default/files/documentos/producao/pesquisa/livros-escolares-brasil-durante-anos-finais-imperio-inicio//gabriel_da_matta.pdf>. Acesso em 05 dez. 2019.

MIRANDA, Juliana Lourenço; ELIAS, Robson Cândido; FARIA, Rômulo Mendes; SILVA, Valquíria Lazara da; FENÍCIO, Wánely Aires de Souza. *Teatro e a escola: funções, importâncias e práticas*. Revista CEPPG, CESUC (Centro de Ensino Superior de Catalão), n. 20, jan. 2009, p. 172-181. Disponível em:

<http://www.portalcatalao.com/painel_clientes/cesuc/painel/arquivos/upload/temp/a1129237b55edac1c4426c248a834be2.pdf>. Acesso em 13 mar. 2020.

NEVES, Cynthia Agra de Brito; SIMÕES, Pedro Henrique de Oliveira. *Especificidade da Literatura e formação do leitor: reflexões sobre o ensino-aprendizagem de linguagem (ns)*. Revista Caminhos em Linguística Aplicada, vol. 17, n.03, p.227-243, 2017. Universidade de Taubaté (UNITAU). Disponível em:

<<http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2426>>. Acesso em 04 jan. 2021.

OLIVEIRA, Cacilda Lages - **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica**, dissertação de mestrado – Capítulo 2, CEFET-MG, Belo Horizonte-MG, 2006.

OLIVEIRA, Maria Eunice; STOLTZ, Tania. *Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky*. Revista Educar, Curitiba, n.36, p.77-93, 2010. Editora UFPR. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a07n36.pdf>>. Acesso em 24 mar.2020.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregorio. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838- 1971)*. Tese de doutorado (Doutorado em Teoria Literária)- UNICAMP, Campinas. 2000. Disponível em:

<https://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/tese21.html>>. Acesso em 16 de maio de 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SÃO PAULO. Documento orientador Atividades escolares não presenciais. São Paulo: SME/ DOT, 2020.

SILVA, Jaqueson Luiz da; REIS, Rutzkaya Queiroz dos. *A leitura teatral no ensino médio: o corpo do texto*. In BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia, organizadores. *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

STEFFEN, Ana Cristina. *A (não) presença da literatura de autoria feminina nos livros didáticos do ensino médio*. Revista Entrelaces, PUCRS, n.11, p. 315-332, 2018. Acesso em 23 de nov.2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/entrelaces/article/view/32810>.

THADEU, Victor. *PNLD: tudo sobre o programana nacional do livro didático*. E-docente, 19 jun. 2019. Disponível em: <<https://www.edocente.com.br/pnld-programa-nacional-do-livro-e-material-didatico>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

WORKSHOP *Do amor para ser lido*. Instituto Hilda Hilst, 2020.