

## A LITERATURA DE AUTORIA FEMININA NA FORMAÇÃO DE LEITORAS EM UM CURSO DE PEDAGOGIA

Viviane Letícia Silva Carrijo\*

**RESUMO:** *Este artigo apresenta uma proposta para formação leitora de alunas de um curso de Pedagogia, situado na Zona Leste da cidade de São Paulo, mediante a leitura de gêneros da Literatura de autoria feminina. Primeiro, são discutidas as mudanças no cenário da educação brasileira que requerem novos métodos de ensino-aprendizagem da leitura. Depois, é apresentada a alteridade na concepção de Bakhtin e o Círculo para, então, se discorrer sobre a constituição da Literatura de autoria feminina. Em seguida, é sugerida uma proposta de aula de leitura para o curso de Pedagogia. Por fim, são tecidas as considerações finais sobre a relevância deste trabalho.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Pedagogia, Formação de Leitoras, Autoria Feminina.*

**ABSTRACT:** *This paper presents a proposal for readers formation in a Pedagogy course, situated in the East Zone of São Paulo, by reading genres of female authorship of Literature. First, it discusses the changes in the Brazilian educational that require new teaching-learning methods of reading. Second, it presents the otherness in theory of Bakhtin and the Circle to then discuss the constitution of the female authorship of Literature. After, it presents a reading class proposal for the Pedagogy course. Finally, the concluding remarks on the relevance of this work.*

**KEY-WORDS:** *Pedagogy, Formation of Readers, Female Authorship.*

### INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma proposta para formação leitora de alunas de um curso de Pedagogia, situado na Zona Leste da cidade de São Paulo, mediante a leitura de gêneros do discurso da Literatura de autoria feminina. Tal temática faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, a qual

---

\* Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Doutoranda em Estudos da Linguagem e Linguística Aplicada (LAEL/ PUC-SP/ Bolsista CAPES).

visa compreender criticamente o desenvolvimento de três propostas elaboradas para a formação leitora de alunas de um curso de Pedagogia, participantes em um Grupo de Estudos (GE). Neste artigo, é discutida uma dessas propostas, cujo foco é a leitura por meio da Literatura.

A decisão do uso de gêneros literários de autoria feminina deu-se pelo fato de que o curso de Pedagogia é formado por um número maior de mulheres. No contexto desta pesquisa, trata-se de mulheres que, após terminar o Ensino Médio, não deram continuidade aos estudos, devido ao nascimento dos filhos, ao cuidado com a casa, às questões financeiras. Depois de 15 ou 20 anos, tiveram a oportunidade de retomar os estudos em busca de novas possibilidades. Nesse enquadre, considerou-se que as alunas do GE interessar-se-iam pela leitura de romances de autoria feminina, nos quais a mulher é retratada como heroína de sua própria história, aquela que tem controle de decisões e avança em busca do que lhe é melhor.

Outra justificativa para o desenvolvimento dessa proposta foi a necessidade de práticas didáticas que possibilitem às alunas do curso de Pedagogia o aprimoramento da competência de leitura, visto que muitas ingressam na faculdade com baixo nível de letramento. Com tal proposta, espera-se ainda a constituição da alteridade crítica feminina para formação de uma profissional participante ativa frente às questões sociais.

A necessidade de uma proposta diferenciada de ensino de leitura no Curso de Pedagogia é decorrente das transformações no cenário da educação brasileira, discutido a seguir, que requerem novos métodos de ensino-aprendizagem de leitura. Após isso, este artigo apresenta a

alteridade na concepção de Bakhtin e o Círculo para, então, se discutir sobre a Literatura de autoria feminina. Na sequência, é sugerida uma proposta de aula de leitura para o referido Curso e, por fim, tecidas as considerações sobre a relevância deste trabalho.

## MUDANÇAS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O problema da demanda estudantil sempre teve suas implicações no ensino-aprendizagem de leitura, tanto na escola básica quanto no superior. Em 1960, com a universalização da educação básica, a escola estendeu-se a vários grupos sociais que não possuíam nenhuma prática de letramento, ou com práticas muito diferenciadas daquelas reconhecidas e defendidas pela escola (GERALDI, 1997). Por causa disso, os conteúdos e métodos escolares, utilizados para ensino-aprendizagem de leitura dos alunos da classe média alta, não eram suficientes para garantir o desenvolvimento de competências da nova demanda.

Araes (2007) reflete sobre o papel que a Língua Portuguesa (LP) ocupou no decorrer das mudanças sociais e confirma as diferenças entre o conteúdo oferecido e a demanda escolar:

Até a década de 30, a língua materna era ensinada nos moldes do latim, com a valorização da gramática normativa. Para os bons conhecedores da língua, os filhos da classe dominante, esse sistema não trazia nenhum problema, pois já viviam em um meio letrado com uso fluente da norma culta, afinal de contas, para essa parcela, a educação já fazia parte do universo há mais de um século. A escola recebia gradativamente um maior número de alunos das camadas mais pobres oriundos de ambientes sem contato com as letras e que estavam muito longe de usar regras no dia-a-dia. Estes sim tiveram dificuldade de aprender a língua com os métodos utilizados, pois o que era ensinado não fazia parte de seu

contexto de vida. As aulas de Português representavam a descoberta de algo novo, nunca visto ou imaginado até então, enquanto para os mais ricos, as aulas serviam apenas para identificar as regras que já usavam naturalmente (ARAES, 2007, p. 18).

No que tange ao ensino-aprendizagem de leitura, era um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado da linguagem do texto. A fluência da leitura caracterizava-se pelo uso da dicção e memorização das informações do texto. Tratava-se da leitura feita na e para a escola, como quesito para obtenção de notas, em outras palavras, por obrigação. Nesse enquadre, as aulas de leitura eram descontextualizadas da vida social dos alunos, de modo que não havia motivos para ler fora dos muros da escola. Essa situação tornou-se presente também no Ensino Superior (ES).

Em 1572, quando o colégio dos jesuítas, na Bahia, passou a ofertar os cursos de Artes e Teologia, estava marcado o início da dualidade da educação da sociedade brasileira. Segundo Teixeira (1969), o sistema provincial, e mais tarde, estadual, organizava as escolas primárias e vocacionais para o “povo”, enquanto o ensino acadêmico e as escolas superiores eram para a “elite”. Nesses termos, o autor pontua que a educação se resumia a duas categorias: o clero e os letrados exigidos para o bom funcionamento da colônia.

Nessa configuração, o colégio dos jesuítas tinha objetivo claramente religioso. Em 1808, com a vinda da família real para o Brasil, novos cursos, como Medicina e Matemática, relacionados às atividades militares; Agronomia, Desenho Técnico, Economia, Química e Arquitetura, destinados à burocracia estatal; Desenho, História, Arquitetura e Música,

ligados às Belas Artes, e, após a independência do Brasil, o curso de Direito na fundada Universidade do Rio de Janeiro, atual Universidade Federal (UFRJ).

Nesse tempo, com esses cursos, o ES tinha como objetivo a formação e reprodução da elite aristocrática nacional, abrigando menos de 100 mil estudantes, com predominância quase absoluta do sexo masculino. No decorrer do século XIX, o objetivo do ES variou um pouco, pois de formação da elite passou à formação de profissionais capazes de atender às demandas da sociedade. Tal objetivo é decorrente das questões econômicas da época, advindas da Revolução Industrial, que consolidou o modo capitalista de produção e, por isso, tinha a preocupação de preparar, no ES, qualificação adequada para os trabalhadores do futuro.

Segundo Coelho e Dalben (2011), até a década de 60, as universidades brasileiras sofreram crises e impasses na tentativa de se ajustar às necessidades emergentes da sociedade e manter-se com os objetivos iniciais do mercado. Tal conflito exigia, conforme as autoras, uma nova configuração do Ensino Superior, diferente daquela criada inicialmente, ou seja, do ensino oferecido à minoria para um constituído em espaço de investigação científica e produção de conhecimento. No cenário de 1968, após o período ditatorial, com o crescente aumento da industrialização e mudanças nas formas de ascender à classe média, a educação do ES deu uma guinada, a partir da criação da Reforma Universitária, pela Lei 5540/1968 (BRASIL, 1969).

Tal medida apresentava nova postura para as universidades, isto é, a busca pelo desenvolvimento do “pensamento científico, crítico e

participativo, até entre os graduandos de diversos cursos, comportamento indesejável no período ditatorial” (COELHO e DALBEN, 2011, p. 8). Contudo, as autoras discutem que, sem a reflexão sobre a atuação docente, a transmissão de conhecimento era favorecida na figura central do professor, sem problematização e crítica da realidade cultural, científica e econômica, distanciando-se das propostas iniciais da Reforma. Enquanto o ES lidava com essas questões pedagógicas, também se preocupava com o crescimento de sua demanda.

Martins (2000) relata que os anos entre 1962 e 1983 foram marcados pelo maior número de matrículas, com taxa de crescimento de 540%. Segundo o autor, esse resultado deve-se em grande parte ao acesso de um público mais diversificado, com acentuada inclusão do gênero feminino e pessoas de maior faixa etária já integradas no mercado de trabalho. Esse crescimento foi incrementado pela ascensão da rede privada e a diversificação das instituições de Ensino Superior, após a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

Essa Constituição, com princípio liberal, manteve o ensino superior livre à iniciativa privada e credenciou legalmente instituições de ES no Brasil, como universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos ou escolas superiores, garantindo, assim, o crescimento da demanda pelo Ensino Superior no país. Sampaio (2011) pontua que a iniciativa privada foi impulsionada pelo anseio dos ingressantes, os quais viam a graduação como realização pessoal e ascensão social na sociedade, cada vez mais urbana e industrializada.

Diante disso, a rede privada de ensino, apesar de ter como base os eixos qualidade e acesso, focou-se, em vista de fins lucrativos, no aumento da acessibilidade ao ES. Sampaio (2011) explica que enquanto o ensino superior público absorve 30% dos egressos do ensino médio, o privado busca pelos 70% restantes, que ainda não se dirigiram ao ensino superior, por meio de estratégias como: criação no mercado de novas carreiras, modalidades e níveis de ensino; redução da carga horária e tempo de curso. Desse modo, o autor afirma que encontramos no ensino privado uma demanda em que o perfil dos alunos é diverso, composto por: jovens que concluíram o Ensino Médio, mas que, às vezes, por anos não procuraram cursar uma graduação; evadidos do primeiro curso superior; egressos da graduação; trabalhadores; desempregados; ansiosos e insatisfeitos de todas as idades ou com a conjuntura social ou com o rumo da própria vida.

Nessa configuração, pesquisas mostram que as questões de linguagem, como leitura e escrita, necessitam novos métodos de ensino-aprendizagem a fim de que os graduandos ampliem a competência leitora e escritora, para uso além das salas da instituição.

No curso de Pedagogia, desta pesquisa, cujo contexto é o Ensino Superior Privado, métodos de ensino que difiram do tradicional podem possibilitar incentivo à prática leitora de diversos gêneros do discurso.

Um exemplo disso seria o trabalho com a disciplina de Literatura, com o intuito de auxiliar o desenvolvimento do gosto de ler, pois a Literatura é como o discurso aberto e receptivo no universo da leitura, que pode acarretar o amadurecimento do leitor em direção a outros discursos que circulam culturalmente. Nessa proposta, com o foco na Literatura,

pode-se discutir não apenas o lugar reservado ao prazer de ler, como também a compreensão dos estudos sobre cultura nos espaços do saber, mostrando-se a extensão da Literatura às questões vivenciadas pela sociedade.

A linguagem, constituidora do sujeito, nesse viés, em contexto de formação de professores e ensino-aprendizagem de leitura, pode provocar circunstâncias desafiadoras que exijam a superação de sentidos unívocos e autoritários mediante o diálogo, em que os envolvidos possam avaliar tanto os pontos de vista do outro quanto os próprios. Tal aspecto de constituição do sujeito é discutido a seguir, a partir da perspectiva bakhtiniana e história da mulher escritora.

## **A LINGUAGEM DIALÓGICA E CONSTITUIÇÃO DA ALTERIDADE FEMININA NA LITERATURA**

Bakhtin, no texto “Apontamentos 1970-71”, discorre sobre a procura do autor de sua própria voz, com a qual visa “personificar-se, tornar-se mais definido [...]. Não ficar na tangente, irromper no círculo da vida, tornar-se gente entre as gentes” (BAKHTIN, 1970-71/2000, p. 388). Esse desejo caracteriza o sujeito nos estudos de Bakhtin e o Círculo, isto é, *o sujeito é um ser ativamente responsivo*. Junto dessa afirmação, ainda é possível encontrar, nos estudos bakhtinianos: *o sujeito é constituído de outros; ele nunca é completo; o sujeito direciona o seu discurso tendo em consideração o seu outro*; entre outras constatações da constituição do sujeito, relacionadas à díade *eu-outro*.



Em *Discurso na vida, discurso na arte* (1926), Voloshinov apresenta a existência dessa relação na constituição do sujeito ao afirmar: “o ‘eu’ pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do ‘nós’”. Ainda em outro texto, Voloshinov (*apud* SOBRAL, 2009, p.47) diz que o sujeito é pensado em termos de uma interação constitutiva com a sociedade: assim como precisa da sociedade para existir como tal, o sujeito constitui, em suas relações com outros, essa mesma sociedade.

Essas afirmações evidenciam o centro organizador da linguagem, proposto por Voloshinov (1929/1997), isto é, o meio social, o qual é representado na pessoa dos sujeitos. Dessa maneira, a relação que há entre duas pessoas (ou mais) é social e histórica e envolve a sociedade, pois o sujeito locutor e o sujeito interlocutor fazem parte dela. Nessas interações, há o encontro das relações sociais que ambos já vivenciaram, provocando o dialogismo com os enunciados de outrem.

O sujeito para Bakhtin e o Círculo é um ser ativamente responsivo. Assim, apesar de usar o dizer do *outro*, ele o faz a partir do seu lugar único, de sua singularidade enquanto indivíduo sócio-histórico. Tal singularidade reflete-se no caráter dialógico das relações sociais, ali onde o locutor dirige a sua fala para o ouvinte, que não será ouvinte passivo, mas que responderá ao outro. Este logo lhe dará nova resposta e, assim, nesse diálogo, os sentidos poderão ser construídos. Isso ocorre porque a dialogicidade exige uma atitude responsiva ativa do sujeito e, nesses termos, a palavra do *outro* impõe ao *eu* a tarefa de responder conscientemente e singularmente a essa palavra. Logo, percebemos que o sujeito bakhtiniano, que ora ocupa a posição de *eu* para o *outro* e ora de *outro* para o *eu*, sempre será convidado

a criar, recriar, construir ou reconstruir novos significados a partir do seu ponto de vista, que não foi constituído somente em si, mas socialmente.

Como vemos, essa atitude responsiva não engloba apenas uma das partes das relações sociais, pois inclui tanto o sujeito locutor quanto o sujeito interlocutor. Nessa interação, ambos buscam encontrar seu jeito próprio de dizer o que pretendem e isso só conseguem a partir do *outro*, na relação dialógica que vimos explicando: sem arbitrariedade do sujeito. Na filosofia de linguagem bakhtiniana, não há um sujeito arbitrário, pois é constitutivo de outros. Clark e Holquist (2004) dialogam com Bakhtin sobre essa questão:

[...] o *self* não é uma presença na qual se aloja o privilégio supremo do real, a fonte de soberana intenção e o garantir da significação unificada. O *self* bakhtiniano nunca é completo, uma vez que só pode existir dialogicamente [...] existe apenas num relacionamento tenso com tudo que é *outro* e, isto é o mais importante, com outros *selves* (CLARK e HOLQUIST, 2004, p. 91).

O *eu* não é autossuficiente, já que precisa do *outro*. O *outro* está presente em sua fala, em sua escrita, de maneira que, na formação dos discursos, não poderia haver autoritarismo, porém conciliação das ideias alheias com as próprias. De fato, podemos constatar na história do mundo que os seres humanos sempre dão um jeito de mudar um sistema que quis ser autoritário. Quando homens quiseram impor suas ideologias políticas e sociais, a massa sempre, em algum momento, mobilizava-se para fazer valer os seus direitos.

Como os estudos de Bakhtin e o Círculo mostram sobre o agir humano, o sujeito sempre está em busca, nas relações dialógicas, da sua

própria palavra outra. Ponzio (2010) faz uma reflexão sobre a necessidade de procurarmos uma palavra outra:

[...] uma palavra “outra” no sentido de “alteridade”, não de “alternativa”; uma palavra de uma diferença que faz diferença, de uma diferença não indiferente; palavra singular, não intercambiável, insubstituível na sua própria relação com o outro único, responsabilmente, responsivamente, única para o outro (PONZIO, 2010, p.14).

Digamos, assim, que a busca por “dizer a que veio” é inerente ao ser humano e, por isso o não contentamento do sujeito com o que apenas o *outro* constrói, mas a vontade de construir juntos, dando sentido às ideologias em conjunto. Ou seja, o todo fazendo parte da constituição da sociedade motivou muitas minorias pela busca de assumir a sua palavra outra em lutas pela vida livre, por profissões, por reconhecimento, pela democracia, pelo voto, pela escolaridade, pela igualdade racial ou de classes ou igualdade de gênero etc. E, nessa busca por uma palavra outra, queremos destacar a autoria feminina na Literatura.

A presença da mulher escritora, em uma área que antes era composta somente por homens, é um exemplo da característica de sujeito como ser responsivo ativo ou, contrariando o quesito universal masculino da gramática, diremos que a mulher é “uma sujeita responsiva”.

Se pesquisarmos sobre a vida das mulheres ou a respeito de sua participação em eventos públicos antes do século XIX, verificaremos pouca ou quase nenhuma importância atribuída a elas. É como se elas não existissem nem fizessem parte das mudanças ocorridas na sociedade. O fato é que a história da sociedade foi escrita sob a ótica masculina e pela classe

hegemônica, apresentando a figura do homem como sujeito universal.

Sobre isso, Margareth Rago (1995) afirma:

[...] todo discurso sobre temas clássicos como a abolição da escravidão, a imigração europeia para o Brasil, a industrialização, ou o movimento operário, evocava imagens da participação de homens robustos, brancos ou negros, e jamais de mulheres capazes de merecerem uma maior atenção (RAGO, 1995, p.81).

Por esse viés, a mulher não tinha participação no contexto social, não era ativa na sociedade, pois somente o homem tinha o poder de mudar as circunstâncias da vida. E isso não era diferente na literatura, embora a figura da mulher estivesse sempre presente nos poemas e romances. Contudo, como dizer que a mulher retratada ali representava, realmente, a natureza feminina?

Essa dúvida é justificada pelo fato de que era somente o homem quem representava a mulher e o fazia pela ótica masculina. Com base na teoria bakhtiniana, poderíamos considerar, inicialmente, que o retrato era exato, afinal, segundo tal teoria, somente o *outro* pode dizer quem o *eu* é, podendo defini-lo em toda sua peculiaridade. Isso ocorreria por causa do excedente de visão que o *outro* tem, privilegiadamente, sobre o *eu*, ou seja, o *outro* ocupa o lugar que lhe dá o conhecimento daquilo que está limitado à visão do *eu* sobre si. Refletindo sobre isso na literatura, diremos, por suposição, que o homem, então, com olhar de completude sobre a mulher, retratou-a, mas esta, como ser consciente e não passivo, não pode deixar de refletir sobre o que o *outro* disse sobre ela.

A “sujeita responsiva” ativa, ao ter conhecimento do pensamento do *outro*, poderia ter passado a questionar: “Será isso verdade? Sou o que o

*outro* diz de mim?”. Então, a nosso ver, o conhecimento do que o *outro* pensa elevou “a sujeita” (o *eu*, nesse caso) ao patamar do que Bakhtin chama de *eu-para-mim*. Ali, com um olhar de fora sobre si, a mulher aventurou-se em uma busca para responder à representação sempre feita sobre ela.

O resultado disso foi uma literatura mais intimista. Telles (1997) diz que a mulher pode, então, se revelar, se buscar, se definir e, depois de tanto tempo calada, sem o direito à voz própria, ela fala de si como realmente é, sem se guiar pela visão da sociedade. Citamos ainda, como exemplo dessa busca, Jane Austen (1775-1817), escritora da literatura inglesa, uma das figuras mais importantes desse quadro, ao lado de Shakespeare, Dickens e Wilde. Os romances de Austen abordam de maneira crítica tanto questões da burguesia da época e os seus códigos de conduta quanto a universalidade das inquietudes e dos sentimentos humanos e, o que mais nos chama a atenção, a força das protagonistas em seus encontros com a “palavra própria”.

E nada melhor que um trecho da poesia de Conceição Evaristo (2008) para exemplificar o encontro feminino com a palavra própria:

*Da Calma e do Silêncio*

Quando eu morder  
A palavra,  
Por favor,  
Não me apressem,  
Quero mascar,  
Rasgar entre os dentes,  
A pele, os ossos, o tutano,  
Do verbo,  
Para assim versejar

O âmago das coisas. [...]  
(EVARISTO, 2008).

E qual sujeito não espera “versejar o âmago das coisas” em sua busca pela palavra própria que construa sentidos? Vemos, então, na literatura de escrita feminina, a busca pela liberdade da palavra e, por que não dizer de uma vez, pela liberdade de um pensamento consciente.

Assim como Austen e Evaristo, encontraremos no universo da literatura de autoria feminina muitos nomes que buscaram transgredir a visão do *eu* feminino na literatura. Não temos como citar todas, pois são deveras muitas, mas citamos algumas: as irmãs Charlotte (1816-1855), Anne (1820-1849) e Emily Brontë (1818-1848); Maria Firmina dos Reis (1825-1917); Cecília Meirelles (1901-1964); Clarice Lispector (1920-1977); Ligia Fagundes Telles (1923), entre outras.

Essas escritoras, assim como muitas outras, tentam, cada uma em sua época e estilo, representar a natureza feminina, buscando uma renovação das palavras outras (aquelas tantas vezes ditas) em novos contextos. Será que elas conseguem representar o feminino melhor que os escritores homens? Não nos cabe responder a essa pergunta, porém podemos dizer que a autoria feminina é sinal de que a mulher é uma “sujeita responsiva ativa”, consciente da visão do *outro* sobre si e que está disposta a responder-lhe, mesmo que ainda não possa se definir. Ao dizermos isso, lembramos um trecho de Clarice Lispector, em *Um Sopro de vida*, que expressa essa incerteza de definição e a presença do *outro* nessa tentativa:

Eu reduzida a uma palavra? Mas que palavra me representa? De uma coisa sei: eu não sou o meu nome. O meu nome pertence aos que me chamam. Mas, meu

nome íntimo é: zero. É um eterno começo permanentemente interrompido pela minha consciência de começo (LISPECTOR, 1978, p.127).

Diante disso, nesta sociedade contemporânea, em que muitas mulheres retornam aos bancos escolares com a perspectiva de melhorarem as condições profissionais e existenciais, o trabalho com a Literatura de autoria feminina pode possibilitar, por meio do incentivo à leitura, o desenvolvimento crítico das alunas do curso de Pedagogia, a fim de que se apoderem do próprio desenvolvimento leitor dialógico e crítico. Seguindo esses parâmetros, apresentamos, a seguir, uma proposta para aula de leitura, desenvolvida no Grupo de Estudos.

## PROPOSTA DE AULA DE LEITURA NO CURSO DE PEDAGOGIA

A proposta abaixo reflete o uso da linguagem na contemporaneidade e a inserção crítica das alunas do Curso de Pedagogia na prática de leitura literária.

### Quadro 1 – Proposta Aula de Leitura

<b>Objetivos:</b> Possibilitar às alunas novas experiências de leitura, a fim de incentivá-las ao uso social dessa prática como ato voluntário, criar espaços de discussões e apropriação de modos de ler.
<b>Disciplina:</b> Literatura <b>Temática:</b> Questões relacionadas à constituição feminina na Literatura e contemporaneidade.
<b>Metodologia:</b> Aulas organizadas pelos pilares da Pedagogia dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996/2000), isto é, aspectos

multimodais, multiculturais e multimidiáticos.
<b>Gêneros do discurso:</b> Romances: <i>Orgulho e Preconceito</i> (Jane Austen); <i>Dom Casmurro</i> (Machado de Assis); <i>Senhora</i> (José de Alencar); <i>Úrsula</i> (Maria Firmino); <i>Madame Bovary</i> (Gustave Flaubert). Contos: <i>Amor</i> (Clarice Lispector); <i>A história de uma hora</i> (Kate Chopin). Poemas: <i>Retrato</i> (Cecília Meireles); <i>Da calma ao silêncio</i> (Conceição Evaristo); <i>O “Adeus” de Teresa</i> (Castro Alves). Fotografia: <i>A queda das princesas</i> (Dina Goldstein). Tirinha: <i>Baby and Blues</i> (Rick Kirkman e Jerry Scott).
<b>Recursos Multimidiáticos</b> Filmes: <i>Clube de leitura de Jane Austen</i> (2007); <i>Jane Eyre</i> (2006); <i>O sorriso de Monalisa</i> (2002). Série: <i>Orgulho e Preconceito</i> (1995); <i>Essas Mulheres</i> (2005); <i>Chica da Silva</i> (1996); <i>Memorial de Maria Moura</i> (1994); <i>Primo Basílio</i> (1988); <i>Gabriela</i> (2012).
<b>Avaliação</b> contínua, conforme as participações.

A escolha da organização metodológica das discussões estava apoiada nos quatro pilares da abordagem pedagógica dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996/2000; COPE e KALANTZIS, 2009; LEMKE, 2010; ROJO, 2012): prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada, e também na configuração da linguagem multiletrada. Isto é, implicava a compreensão de um trabalho com leitura apoiado nos elementos multimodais, multiculturais e multimidiáticos que compõem uma proposta a ser desenvolvida com gêneros do discurso.

Para atender a isso, a proposta apresenta foco na diversidade de gêneros do discurso em uma variedade de mídia impressa, visual e digital, bem como em textos de épocas e nacionalidades diferentes. Esses aspectos



possibilitariam às participantes o manejo da configuração multiletrada da linguagem contemporânea. Nessa perspectiva, tal configuração na contemporaneidade apoiava os modos como os encontros seriam organizados: primeiramente, na prática situada, seria abordado o conhecimento prévio dos participantes quanto à temática em discussão; depois, na instrução evidente, os conceitos científicos da leitura ou escrita do gênero em questão seriam implementados à discussão em análise das questões sociais, históricas e culturais emergentes da temática; então, no enquadramento crítico, a relação entre os conceitos práticos e científicos possibilitaria às participantes um posicionamento crítico; por fim, na prática transformada, as alunas promoveriam um sarau de acordo com a temática discutida.

Nessa proposta, estaria incluída também a leitura de romances de autoria masculina, com o intuito de fomentar a discussão e a reflexão sobre a temática, uma vez que há diferenças em como homens e mulheres representam o feminino na Literatura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante tal proposta, esperou-se que as alunas compreendessem a leitura como processo social do uso da linguagem, vinculado às condições de comunicação, considerando que os significados e sentidos atribuídos aos discursos propostos pelas autoras de romances são possíveis porque as mesmas escreveram vinculadas a estruturas sociais da época em que viveram.

Por outro lado, a proposta possibilitou também que as alunas rediscutissem o para quê da leitura, visto que ainda traziam arraigado o sentido de ler para serem avaliadas, ou seja, por obrigação escolar. Importou que, por meio da leitura dialógica, as graduandas compreendessem a natureza social da literatura, marcada por transformações histórico-culturais e empoderamento das minorias, por exemplo, das mulheres.

Ao reconhecerem a determinação social nas práticas de leitura, as alunas poderiam buscar inserção em contextos de vida mais amplos, que ultrapassassem as fronteiras da academia, por meio das relações de interação com autoras e autores na compreensão das transformações evidentes nas relações humanas nas condições do espaço-tempo retradas pelo viés literário.

Este artigo visou apresentar uma proposta de ensino-aprendizagem da leitura em um Curso de Pedagogia, a fim de contribuir com as discussões sobre o nível de letramento dos alunos do Ensino Superior. No contexto apresentado, a literatura de autoria feminina e o multiletramento poderiam desencadear a busca por práticas leitoras diversificadas e contemporâneas, com vistas ao desenvolvimento crítico-dialógico do sujeito aluno-leitor.

## REFERÊNCIAS

ARAES, Célia Regina. *A noção de gênero discursivo no ensino de Língua Portuguesa*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras Universidade de São Paulo, 2007).

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. [1970-71]. Apontamentos de 1970-1971. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CLARK, Katherine; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

COELHO, Maria de Lourdes; DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. As políticas de expansão do acesso ao ensino superior na consolidação das universidades no Brasil. In: *O 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/pdf/trabalhoscompletos/comunicaçoesRelatos/0353.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2014.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, local? n. 4, p. 164–195, 2009.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagens*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 49 (2), p. 455-479. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01031813010000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01031813010000200009&script=sci_arttext). Acesso em: 07 set. 2011.

LISPECTOR, Clarice. *Um sopro da vida*. 6.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. *Revista São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, 2000.

PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro João Editores, 2010.

RAGO, Margareth. *Cultura Histórica em Debate*. São Paulo: Editora Unesp, 1995.

ROJO, Roxane. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. *Revista Ensino Superior*. Campinas: Unicamp. n.4, out. 2011.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

TELLES, Lygia Fagundes. A mulher escritora e o feminismo no Brasil. In: SHARPE, Peggy. (Org.) *Entre resistir e identificar-se: para uma teoria da prática da narrativa brasileira de autoria feminina*. Florianópolis: Mulheres/ Goiânia: UFG, 1997, p.57-64.

VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. [1929]. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. [1926]. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. (mimeo).