


LITERATURA DE AUTORIA FEMININA E OS DESAFIOS PARA O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA

Olinda Cristina Martins Aleixo*

 <https://orcid.org/0009-0001-7139-505X>

Como citar este artigo: ALEIXO, O. C. M. Literatura de autoria feminina e os desafios para o ensino da leitura literária. *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura*, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 1-16, set./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5935/1980-6914/eLETD017318>.

Submissão: 1º de agosto de 2024. **Aceite:** 9 de outubro de 2024.

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar obras literárias de autoria feminina, evidenciando como elas se utilizam de artifícios questionadores em relação a uma expressão literária mais tradicional, no sentido de ultrapassar as barreiras do cânone e conseguir espaço e voz por meio de manifestações literárias que carregam em si formas muito peculiares de linguagem, estratégias textuais e visões de mundo. Por essa particularidade, tais obras atraem a atenção dos alunos, motivando práticas de leitura e fruição.

Palavras-chave: Literatura de autoria feminina. Ensino. Práticas de leitura. Linguagem. Fruição.

INTRODUÇÃO

■ **U**m tema recorrente nas discussões acerca dos principais problemas da educação brasileira tem sido a chamada crise da leitura – e, mais especificamente, da leitura literária. A esse respeito, Zilberman (2016) afirma que, desde as décadas de 1960 e 1970, já se iniciaram as reflexões sobre

* Faculdades Faccat, Tupã, SP, Brasil. E-mail: olinda.aleixo@gmail.com

a crise da leitura, o que seria, posteriormente, levado a debate em congressos, como o Congresso de Leitura do Brasil (Cole), que teve sua primeira edição em 1978. De modo geral, toda essa problemática está cercada pela premissa largamente difundida e repetida tanto por professores quanto pela sociedade como um todo de que “os alunos não leem” ou ainda “os alunos não gostam de ler”.

Uma problematização possível para essas assertivas pode ser apresentada a partir de um questionamento pertinente à discussão, qual seja: “Os alunos realmente não leem ou apenas não leem o que nós, professores, gostaríamos que eles lessem?”.

De fato, há alguns indícios que evidenciam que a questão não é tão facilmente reduzida a uma afirmativa categórica. Por um lado, dados publicados no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2023) sobre os resultados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) de 2022 apresentam um Brasil pouco proficiente em leitura, com médias abaixo da proposta pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ocupando baixas posições no *ranking* geral. Corroborando esse dado, uma pesquisa realizada no final de 2023, pela Nielsen BookData, a pedido da Câmara Brasileira do Livro, esboçou um estudo sobre o perfil e os hábitos de compradores de livros no Brasil. Os resultados endossam a ideia de um país que consome poucos livros, destacando que apenas 16% da população brasileira acima de 18 anos comprou ao menos um livro nos 12 meses que antecederam a pesquisa (Nielsen BookData, 2023, p. 5).

Por outro lado, enquanto o mercado editorial tradicional passa por crises que são noticiadas há alguns anos, nota-se, na contramão, uma proliferação significativa de editoras independentes, que apostam em novos nomes e linhas editoriais (como as chamadas “obras de nicho”, tais como a literatura de temática LGBTQIAP+ ou ainda a “literatura para jovens adultos”, além das narrativas de ficção e fantasia, entre outros temas de interesse do público leitor mais jovem). Muitas dessas editoras, para baratearem ainda mais os seus custos, investem no formato digital como principal opção de veiculação de suas publicações, sendo esse formato o preferido de 15% dos compradores de livros (Nielsen BookData, 2023, p. 5).

Além do aumento do número de editoras independentes, outro ponto relevante a ser destacado é a análise dos números e índices fornecidos por plataformas gratuitas de autopublicação, nas quais milhares de adolescentes publicam e leem as *fanfics* (abreviação de *fanfiction*, em tradução literal, “ficções de fãs”), ou seja, narrativas derivadas de uma obra previamente existente e escritas pelos fãs desse universo ficcional (Neves, 2014, p. 100). Nesses espaços democráticos de extrema liberdade criativa e facilidade de publicação, todos os anos milhares de textos de adolescentes ou de autoria anônima são postados na íntegra ou em capítulos, em diversos idiomas e a respeito dos mais diferentes temas, alguns contando com várias centenas de páginas escritas e um número expressivo de acessos e leitores.

Tudo isso nos mostra que a máxima, tantas vezes proferida, de que os jovens não leem pode não se sustentar, ou melhor, pode evidenciar que o direcionamento de leitura desses jovens segue outro caminho.

Nesse sentido, o presente artigo busca lançar luz sobre manifestações literárias de autoria feminina por se caracterizarem como um tipo de produção que tem conquistado relevo e atenção por parte da crítica e dos leitores. A literatura

de autoria feminina, na contemporaneidade, tanto em meios impressos quanto digitais, ainda se caracteriza como um espaço de luta pelo direito de expressão e voz, tendo em vista que essa voz, tradicionalmente subalternizada, agora busca ultrapassar as barreiras do cânone e garantir seu espaço no cenário literário mundial. Para isso, muitas dessas obras utilizam-se de estratégias desafiadoras do fazer literário, distanciando-se das expressões mais tradicionais. Trazendo essa observação para o contexto educacional, é possível verificar que essa literatura chama a atenção dos estudantes, seja por sua contemporaneidade, por sua afinidade de temas e linguagem, ou ainda pela sua própria natureza desafiadora, tão ao gosto da juventude.

Assim, as mulheres mostram que a leitura literária também pode ser ressignificada, ganhar novos espaços e manifestações e atrair a atenção de leitores que buscam novas formas de expressão e identificação.

BREVES REFLEXÕES SOBRE O CENÁRIO DA LEITURA NO BRASIL

As práticas de leitura do brasileiro, mais especificamente do estudante brasileiro, têm sido alvo de constantes pesquisas e questionamentos nos últimos anos. Os índices evidenciam que os brasileiros leem pouco em comparação aos dados de outros países latino-americanos, como Chile e Uruguai (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023). Da mesma forma, a proficiência de leitura do aluno brasileiro fica aquém do desejável, como pode ser visto nos dados do Pisa de 2022, *ranking* que mostra que o Brasil apresenta uma média de proficiência em leitura de 410 pontos, quando a média da OCDE é de 476 pontos (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023).

Ligado a isso, e abordando a questão do perfil do público leitor brasileiro, Zilberman (2016) explica que, no Brasil, devido à sua grande desigualdade social, é difícil definir um perfil dos diferentes grupos leitores e suas preferências ou práticas de leitura. Assim,

Tais multiplicidade e disparidades dificultam a formulação de uma concepção homogênea sobre os termos que pertencem à equação ato de ler, leitor(a), leitura. Em razão disso, uma questão se agrega às anteriores, decorrente da relação entre os sujeitos leitores e a leitura: o fato de que boa parte deles parece não se interessar em praticá-la na forma convencional com que ela se oferece nos espaços em que circula (Zilberman, 2016, p. 34).

O comentário de Regina Zilberman (2016) nos leva a refletir sobre esse desinteresse dos leitores em “praticar a leitura na forma convencional”, evidenciando que as experiências e práticas de leitura no país podem andar na contramão do que propõe a escola. De fato, um aspecto que alimenta a crise da leitura literária pode ter relação quanto às experiências escolares desestimulantes no que diz respeito ao contato com o texto literário. Isso desencadeia um questionamento acerca da validade dos métodos de ensino empregados por grande parte dos professores nos ensinos fundamental e médio.

No caso específico da leitura literária, uma prática ainda resistente nas escolas, em especial nas de nível fundamental ou médio, é a reprodução, na docência, do modelo crítico tradicional, calcado na valorização das obras canônicas,

da biografia dos autores e em um estudo predominantemente histórico dos períodos literários, em detrimento de uma abordagem que priorize a análise da obra literária como experiência de linguagem e que, por isso, merece ser analisada a partir dos aspectos que a caracterizam como arte, ou seja, de seus procedimentos estéticos. A esse respeito, Lopes (2003, p. 120-121) afirma o seguinte:

Quando na década de 60 o estruturalismo literário se desenvolveu e se instalou, não era apenas na crítica literária que dominava aquilo que Barthes designou como “verossímil crítico”, assente em ideais de objetividade, gosto e clareza. Também o ensino de literatura se baseava igualmente naqueles três princípios básicos de uma cultura do comentário. A explicação de texto, qualquer que tenha sido o nome que lhe tenha sido dado, funcionava como procedimento de controle em que a naturalização de um sentido único da relação com o passado se obtinha através da organização de um sistema que veiculava a ideologia diretamente sob a máscara da repetição.

Notam-se, assim, os mecanismos ideológicos de controle e manutenção da situação que parecem circunscrever a problemática que envolve o ensino de literatura a um ciclo infinito de repetição de paradigmas. Some-se a isso o fato de que os pontos críticos que envolvem o ensino de literatura são vários, perpassando desde o livro didático, sua estrutura e sua utilização – conforme discute Pinheiro (2006) –, até a própria formação do professor.

A esse respeito, no que concerne à importância do papel do professor como agente promotor de discussões significativas em sala de aula, pode-se dizer que a preocupação incide sobre o preparo do docente para lidar com questões realmente relevantes no ensino da leitura literária. Nesse sentido, muitos educadores e pesquisadores têm se dedicado, na atualidade, a discutir as questões delicadas que envolvem a presença da literatura na escola.

Martins (2006), em um texto que reflete sobre os desafios do professor de ensino médio, aponta problemas como a competição entre a leitura literária e os modernos meios de comunicação, em especial a internet, e a má utilização do texto literário em sala de aula (como no caso de ser utilizado apenas como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais, entre outros exemplos de subaproveitamento). Assim, o grande desafio, segundo a ótica da pesquisadora, seria fornecer

[...] subsídios teóricos e metodológicos para auxiliar a prática pedagógica dos professores. Certamente, o professor já deve ter se questionado: “Como devo trabalhar a literatura em sala de aula, visando à motivação dos alunos para a análise e interpretação de obras literárias?” (Martins, 2006, p. 83).

Cabe ressaltar, entretanto, que a observação da prática docente nas escolas revela que há professores que nem chegam ao nível de se perguntar como motivar os alunos para a análise e interpretação de textos, porque eles próprios não veem a necessidade de assim proceder em relação ao texto literário. Estão ainda presos a modelos tradicionais de ensino em que se discutem aspectos extratextuais, como biografias, ou aspectos muito generalizantes, caracterizadores de escolas estéticas, e que não contemplam a especificidade de cada texto como obra autônoma e carregada de elementos próprios que a singularizam em relação às demais. Mesmo aqueles docentes que contemplam a obra com um olhar

mais voltado para a análise e interpretação dos procedimentos artísticos, muitas vezes, fixam-se em uma pequena seleção de obras ditas “representativas” de um determinado período literário e destacam delas justamente os elementos ostensivos da estética que representam que as fizeram paradigmáticas.

De fato, é possível perceber que o ensino tradicional de literatura, em todos os níveis de escolaridade, estruturou-se, em grande parte, sobre o estudo das chamadas obras canônicas, marcadas por seu reconhecido valor artístico e/ou por seus mecanismos tradicionais de elaboração estética, herdados, sobretudo, dos modelos clássicos. O estudo de tais obras possibilitou, ao longo do tempo, a instauração de uma espécie de “modelo estético”, que passou a pautar as noções de professores e alunos sobre o que seria a arte, ou melhor dizendo, sobre o que poderia ser considerado como “arte de alta qualidade”.

Portanto, pode-se dizer que repensar o ensino de literatura é uma tarefa que exige uma reavaliação do olhar sobre o próprio objeto literário. De fato, parece ser esse o ponto problemático das questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de literatura na atualidade, pois, como dito anteriormente, as escolhas e práticas de leitura dos estudantes parecem andar em dissonância com o que é proposto pela escola. A esse respeito, Zilberman (2016, p. 32) afirma que

[...] a noção tradicional de literatura, vinculada à escrita e ao cânone estabelecido pela história da literatura e pela escola, não dá conta do que circula como matéria de leitura e expressão em classes sociais, grupos e camadas urbanas não assimiláveis à burguesia ou à classe média.

Essa percepção parece já ter sido captada pelo mais recente documento oficial que rege a educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que entrou em vigor a partir de 2018. Nela, há a proposta para que o ensino da língua portuguesa e das práticas de leitura se construa a partir do estudo dos gêneros textuais, que são organizados em campos de atuação, sendo um deles o campo artístico-literário. A proposta da BNCC é que tal campo abarque não apenas os gêneros já tradicionalmente trabalhados pela escola, como contos, crônicas, poemas, lendas, romances etc., mas inclua, ainda, gêneros mais contemporâneos e afinados com as preferências de leitura dos adolescentes, como animês, *fanfics*, HQs, mangás, poemas de *poetry slam*, entre outros (Brasil, 2018).

Essa iniciativa, se, por um lado, pode parecer mais atraente para o jovem aluno, favorecendo experiências estéticas diversificadas e talvez mais familiares para ele, por outro, conforme afirma Zilberman (2016, p. 36), pode ter “o intuito de domesticar e aclimatar uma produção e uma recepção que, em muitos casos, não almeja ser integrada ao cânone, não apenas porque esse não lhe diz respeito, mas, e sobretudo, porque ele priva aquelas expressões do teor de resistência que elas podem conter”.

Nota-se, portanto, que a equação não é facilmente resolvida, uma vez que tais manifestações se configuram como espaços de expressão e resistência de uma vivência que tradicionalmente sempre se distanciou do cânone, normalmente eurocêntrico e branco.

DESAFIOS PARA O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA

Diante do que foi até aqui exposto, estabelece-se a problemática: como aproximar o adolescente ou o jovem adulto da leitura e dar a ele a oportunidade de conhecer experiências literárias diversificadas, lendo desde as obras canônicas até aquelas outras que estão fora dos padrões de gênero, linguagem e expressão tradicionais?

Partindo de nossa experiência de docência nos ensinos médio e superior, é possível notar que os alunos apresentam uma considerável resistência à leitura dos chamados clássicos ou obras canônicas, demonstrando não apenas desinteresse, como também dificuldade em compreender a linguagem, o contexto sociocultural de produção e a construção estética de modo geral. No caso específico dos alunos ingressantes em cursos de licenciatura, tais como Letras e Pedagogia, é alarmante verificar que eles advêm do ensino médio com uma exígua bagagem de leituras, muitas dificuldades de interpretação do texto literário e pouca motivação para ler.

Diante desse cenário, nos últimos anos, temos optado, com significativo sucesso, por desenvolver, tanto com os alunos do ensino médio quanto de licenciaturas, um trabalho de aproximação e de quebra de barreiras e (pré)conceitos em relação a experiências diversificadas de leitura, partindo da análise de obras não canônicas, mas com qualidade estética suficiente para promover a discussão crítica e a sensibilização quanto a suas características peculiares de expressão literária. Tais manifestações, por se distanciarem, em significativa medida, do conceito enraizado de obra literária tradicional que os alunos carregam, acabam por provocar um movimento mais natural e fluido de aproximação dos estudantes, tendo em vista serem textos mais afinados com o tempo e a linguagem dos alunos. Esse trabalho de resignificação do olhar para o objeto literário tem como objetivo eliminar os bloqueios arraigados em relação à obra artística e promover o letramento literário para que o aluno também consiga se instrumentalizar para a leitura dos clássicos e de textos mais distantes de sua linguagem e de seu contexto sociocultural e histórico.

Aqui, entra em discussão a premissa de que o interesse do indivíduo pelo texto literário, assim como sua capacidade de interpretação deste, advêm, em grande parte, de suas experiências de leitura, tanto na família quanto na escola. Como já dito, os gostos e as motivações do estudante para a leitura literária, muitas vezes, ficam presos a conceitos já arraigados de literatura e do que a tradição considera, utilizando um juízo de valor, como “verdadeiramente literário”. Assim, munido de tal concepção de literatura, o jovem leitor, frequentemente, segue os padrões do cânone e não se sente apto ou seguro para ir além dessas obras e ultrapassar o que é prescrito pela escola como proposta de leitura.

Nesse ponto, cabe trazer para debate e análise as obras contemporâneas de autoria feminina. Tais obras, por serem em si uma expressão de luta por espaço e representação, buscando ocupar um lugar que tem sido conquistado a duras penas, parecem se valer da liberdade concedida por sua posição subalternizada para trazer à cena literária ousadas estratégias textuais, uma visão crítica peculiarmente irônica, diversidade de linguagens, novos temas e novas formas de se expressar.

Mais uma vez, enfatizamos que, no âmbito educacional, essas expressões literárias, percebidas pelos alunos como mais ousadas, mais fora do padrão do

cânone ou da tradição literária, podem se caracterizar como formas eficientes de se incentivar a leitura por conta do próprio desafio que tais textos propõem e também devido à possibilidade de criar uma identificação maior entre os estudantes e a matéria lida.

LITERATURA CONTEMPORÂNEA DE AUTORIA FEMININA COMO MOTIVADOR PARA PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA

As experiências educacionais por nós vivenciadas com textos contemporâneos de autoria feminina têm como um dos seus pontos de interesse a ênfase em apresentar aos alunos manifestações literárias que, normalmente, não se encontram nos materiais didáticos mais tradicionais, ou que não seriam, em um primeiro momento, apontadas pelos alunos como obras literárias nos moldes advindos dos modelos clássicos. Entre essas obras, destacaremos aqui, para efeito de exemplificação e análise, algumas das quais se estruturam sobre os alicerces de uma linguagem marcada pelo despojamento e pela ironia, sem, contudo, perder sua capacidade expressiva e artística, além de apostarem no humor, no questionamento das regras tradicionais do fazer poético e na dessacralização do cânone, o que vai ao encontro da natureza questionadora própria da juventude.

Como primeiro exemplo, trazemos a obra *Oswald pede a Tarsila que lave suas cuecas*, da escritora mineira Bruna Kalil Othero, que, em 2018, foi selecionada pelo Prêmio “100 anos da Semana de Arte Moderna”, do Ministério da Cultura. A obra em questão se constitui de 41 poemas, que são precedidos pelo “Prefácio interessantíssimo” escrito pela própria autora com uma linguagem fluida, jovial e irônica. Todos os poemas, de alguma forma, trazem uma referência ou um desafio ao cânone tradicional, problematizando-o e o dessacralizando por meio do humor, de uma apropriação burlesca da linguagem ou de um olhar contemporâneo e crítico sobre seus principais ícones. Um exemplo a ser analisado é o poema que se segue:

não é tempo de amor. humor

*a rima clichê não existe mais.
talvez nunca tenha existido.
muita saúde, pouca saúde:
muitas armas, poucos livros.
ai, ai, ai.
será si posso ter preguiça?
será si me calo por escolha?
ou ordem?
a rima clichê teve que mudar.*

dor.

tutor (Othero, 2019, p. 23).

Poemas como esse são instrumentos propícios para levar os adolescentes a refletir sobre a validade e a permanência do cânone. Ao fazer referências a um famoso poema de Oswald de Andrade, ou à frase-lema do personagem Policarpo Quaresma, de Lima Barreto, ou ainda à preguiça vocalizada por Macunaíma, de

Mário de Andrade, a autora nos provoca à contemplação recontextualizada dessas obras, fazendo-nos, ao mesmo tempo, empreender um movimento de reflexão simultâneo entre passado e presente, entre a obra parodiada e a paródia em si, e, em última instância, entre o que a obra verbalizava na época, em termos de crítica social, e sobre que situações essa crítica recai agora (ver, por exemplo, os versos “muitas armas, poucos livros” ou “será si me calo por escolha?/ou ordem?”, que fazem referência às ideologias veiculadas pelo recente avanço da extrema direita na política brasileira).

Além disso, assim como em suas épocas Oswald de Andrade, Mário de Andrade e Lima Barreto foram desaprovados pela crítica mais tradicionalista por utilizarem uma linguagem considerada demasiado cotidiana e vulgar, também Othero emprega um vocabulário extremamente informal, por vezes advindo de *memes* das redes sociais, como a pergunta “será si”, *meme* utilizado quando a pessoa está com uma dúvida persistente. Esses questionamentos jocosos levam ao fechamento do poema, que termina com uma reflexão desenganada e desencantada da literatura e do contexto nacional, reescrevendo a rima proposta por Oswald de Andrade.

O próximo poema apresenta uma visão bem-humorada sobre as discussões nas mídias sociais envolvendo celebridades. Tais discussões têm como característica marcante o fato de serem envoltas por *fake news*, informações distorcidas, miscelânea de assuntos que não apresentam necessariamente uma ligação entre si, mas que geram debates acalorados, principalmente entre os defensores e os detratores (ou *haters*).

vc conhece a anita

óbvio q sim fui no show dela
 q show eu fui na exposição
 q exposição eu fui no show
 q show eu fui na exposição
 q exposição eu fui no show
 q show eu fui na exposição
 q exposição eu fui no show
 a exposição menino super polêmica povo fez até protesto na
 [frente do palácio das artes

uai tô sabendo não anita?
 é anita até saiu um artigo no jornal povo xingando ela

[horrores

é barraco? adoro
 pois é um tal de lobato caiu em cima dela cagou na cabeça

[da mulhe

lobão?
 não lobato
 coitada
 coitada
 coitada
 coitada (Othero, 2019, p. 44).

Nesse poema, a reflexão é suscitada pela confusão que se estabelece entre os nomes da artista plástica modernista, Anita Malfatti, e da cantora carioca de

funk, Anitta. Em que pesem as significativas diferenças entre ambas e os papéis de cada uma no cenário artístico de suas épocas, as duas “Anit(t)as” têm em comum a misoginia com que são/foram tratadas, o enfrentamento do tradicionalismo e a tentativa polêmica de ousar algo novo. Aliás, são justamente as diferenças entre elas que aumentam o impacto irônico da confusão, ao mesmo tempo que provocam o choque ao evidenciarem que suas histórias, assim como a história de muitas mulheres que se aventuraram nas artes nacionais, guardam em comum o fato de terem de enfrentar um sistema machista, tradicionalista e excludente.

O cantor de *rock* Lobão e o escritor e crítico literário Monteiro Lobato, dadas as suas posturas e opiniões sobre arte, cultura e sociedade, aparecem como figuras que marcam esse *mainstream* com todos os seus ingredientes de praxe: branco, machista, conservador, racista, homofóbico, misógino e elitista.

A linguagem, por sua vez, mimetiza exatamente o tipo de texto utilizado na internet, marcado por abreviações, falta de pontuação, desvios gramaticais, reprodução da linguagem falada e redundâncias. Tal estratégia faz com que o contexto da internet seja facilmente reconhecível para os adolescentes e jovens, que estão acostumados a esse tipo de linguagem e forma de expressão, além de trazer um tom realista à discussão, que poderia ser facilmente encontrada em uma das redes sociais mais frequentadas no país.

É indispensável notar que, ao final do poema, a ambiguidade não se desfaz, porque, como de fato ocorre na internet, as pessoas falam muito e prestam pouca atenção no que o outro diz, e ainda interpretam muito mal o que foi dito. Assim, acabam concordando (ou não), mesmo que não estejam tratando do mesmo assunto e, o que é ainda pior, nem se dão conta disso.

Acreditamos que tais obras atraem a atenção dos jovens estudantes pelo humor e pelas críticas contemporâneas, ligando-se a assuntos que são de seu conhecimento e sobre os quais eles próprios podem ter alguma opinião. Além disso, para que a compreensão do texto se dê de forma plena e significativa, é preciso que eles conheçam também as pessoas citadas e seus contextos, motivando uma busca por informação e levando-os ao conhecimento de personagens da nossa história literária.

Passando agora à análise de um texto de outra autora, temos um poema que também pode ser utilizado como motivador para o questionamento do cânone, assim como uma oportunidade de discussão do valor estético da obra de arte. O poema a seguir é de autoria da escritora portuguesa Adília Lopes (2000, p. 39):

Com o fogo não se brinca

*porque o fogo queima
com o fogo que arde sem se ver
ainda se deve brincar menos
do que o fogo com fumo
porque o fogo que arde sem se ver
é um fogo que queima
muito
e como queima muito
custa mais
a apagar
do que o fogo com fumo.*

Presente em seu primeiro livro publicado, *Um jogo bastante perigoso* (1985), o poema de Adília Lopes (2000) joga lucidamente com estratégias que formulam um mosaico de referências e citações não apenas à tradição literária, mas também ao discurso popular. A primeira observação que talvez chame a atenção do leitor é o fato de que o poema se inicia com a alusão a um dito popular, “com o fogo não se brinca”, que também possui a versão “quem brinca com fogo acaba se queimando”. Essa constatação inicial, já em um primeiro momento, fere algumas das noções de literatura a que se alude há décadas, pois alguns conceitos da arte literária enfatizam os aspectos singularizadores e de estranhamento (Chklovski, 1971).

Compreendida como linguagem que apela para o inovador e para o não usual, a literatura parece se distanciar do verso inicial do poema de Lopes, tendo em vista que o que se apresenta é um dito popular bastante conhecido e que nada tem de especial em sua expressão verbal. Mesmo que a palavra “fogo” possa trazer subentendida a noção de “perigo”, há ainda a possibilidade de uma leitura bastante referencial. Agravando essa incômoda aparência de banalização do fazer literário, o segundo verso traz uma afirmativa em tom de explicação de ordem bastante primária: “porque o fogo queima”. Diante desse segundo verso, o poema parece estar, até então, às voltas apenas com constatações prosaicas e de conhecimento do senso comum. Evidentemente, essa construção apresenta uma perspectiva irônica, tendo em vista que, já de início, o poema parece desafiar mais de um século de teorias que atestam o estatuto singular do texto literário.

Todavia, é a partir do terceiro verso que se percebe estar diante de algo mais que uma simples constatação de ordem prática ou de um texto banal. A expressão “fogo que arde sem se ver”, que alude ao famoso verso de Camões, figura em substituição à palavra “amor”, processo metafórico já presente no verso camoniano. Tal escolha parece apontar para diversas direções: por um lado, estabelece um diálogo com o próprio sistema literário; por outro, essa referência se apropria ironicamente de um dos versos mais conhecidos de toda a tradição literária portuguesa, incidindo sobre o autor que se constitui como um pilar canônico dessa literatura; há, ainda, o fato de que, queira ou não, houve uma “seleção” de leitores, tendo em vista que a ironia se construirá mais imediatamente para aqueles que possuírem o conhecimento acerca da referência realizada.

A esse verso, segue-se uma advertência: “ainda se deve brincar menos/do que o fogo com fumo”. Tal advertência equaciona a seguinte relação: do primeiro verso, tem-se que fogo = perigo; do conhecimento prévio do texto camoniano, tem-se que amor = fogo que arde sem se ver; assim, a partir dos versos quatro e cinco, chega-se à conclusão de que amor = perigo. Nesses versos, a noção de perigo engendrada pelo primeiro verso se potencializa fortemente, ratificando a ideia de que, de todos os perigos, o amor é o que exige mais cautela. Soma-se a essa leitura a alusão a outro ditado popular que complementa essa ideia: o “fogo com fumo” remete à noção popular de que “onde há fumaça, há fogo”. Utilizado em situações em que se leem os vestígios como a possibilidade de ocorrência de algum evento, essa leitura acaba por se voltar para o próprio poema, como se a advertência fosse um alerta para que o próprio leitor não se deixe despistar pelas insídias do texto.

Da mesma forma, há ainda o jogo com a dupla possibilidade de interpretação da expressão “custa mais”, que pode ser compreendida no sentido de “demorar” ou de “ser mais sacrificante”. Toda essa abertura de possibilidades conduz a

leitura a um labirinto de referências e insinuações que endossam a ironia e a autoconsciência do texto, tornando-se um verdadeiro quebra-cabeça a ser montado pelo leitor.

O poema ainda permite tomar um caminho levemente desviante da leitura do “fogo” como “amor”, conforme o sugerido pelo diálogo com o soneto camoniano. Nesse caso, levando-se em consideração o apontamento irônico em direção à tradição literária portuguesa, pode-se, por um processo metonímico, associar o verso ao próprio autor, Camões, e este ao que ele representa: um ícone da tradição literária. Portanto, extensivamente, pode-se ler o signo “fogo” como essa mesma tradição. Assim compreendido, instaura-se um caráter ainda mais des-sacralizador, pois a advertência continua válida: deve-se ter cuidado ao brincar com a tradição da literatura, sob pena de “se queimar”, constatação que dialoga, desta vez, com o título da obra em que o poema foi publicado: aqui, Adília Lopes jogou “o jogo bastante perigoso” com a tradição que se faz representada não apenas por Camões, mas também por todo o peso e a influência que sua obra e, mais ainda, sua imagem exercem sobre a literatura portuguesa.

Note-se, também, que o eu-lírico do poema em questão apresenta uma atitude ao mesmo tempo contraditória e ardilosa, a partir do procedimento desafiante de citar a palavra “fogo” sete vezes nesse pequeno poema. Se, por um lado, discursivamente se assegura que não se deve brincar com fogo, por outro, a insistência em gravar o signo “fogo” no poema evidencia que já se está brincando com ele, ao mesmo tempo que se está realizando o mesmo que Camões em seu poema: o excesso de definições contraditórias para o amor. O próprio número de repetições (sete vezes) cria um efeito quase cabalístico, em que o signo parece ser evocado, como em um ritual. A essa atitude pode se atribuir tanto uma ideia de desafio quanto de incapacidade de se fugir da tradição, pois, negando-a ou endossando-a, o fato é que ela é citada insistentemente.

Todos esses elementos auxiliam na ampliação do jogo irônico e autorreferencial e, em última instância, da plurissignificação que torna intrigante o jogo da linguagem literária empreendido por Adília Lopes, uma autora ainda pouco conhecida pelo público jovem e que chama a atenção por seus poemas contestadores e bem-humorados.

Outra autora contemporânea que trazemos para análise é Angélica Freitas. Em seu primeiro livro publicado, *Rilke shake*, de 2007, vemos uma série de poemas que também engendram o desafio ao fazer estético tradicional em textos marcados pelo humor, quase em tom de deboche, promovendo a dessacralização de nomes consagrados do universo literário (como é possível se observar já pelo título da obra).

No poema a seguir, a personagem a ser retratada humoristicamente é a escritora estadunidense Gertrude Stein:

na banheira com gertrude stein

*gertrude stein tem um bundão chega pra lá gertrude
stein e quando ela chega pra lá faz um barulhão como
se alguém passasse um pano molhado na vidraça
enorme de um edifício público*

*gertrude stein daqui pra cá é você o paninho de lavar
atrás da orelha é todo seu daqui pra cá sou eu o patinho
de borracha é meu e assim ficamos satisfeitas*

*mas gertrude stein é cabotina acha graça em soltar pum
debaixo d'água eu hein gertrude stein? não é possível
que alguém goste tanto de fazer bolha*

*e aí como a banheira é dela ela puxa a rolha e me rouba
a toalha*

*e sai correndo pelada a bunda enorme descendo a
escada e ganhando as ruas de st.-germain-des-prés (Freitas, 2007, p. 32).*

Aqui, vemos que Gertrude Stein perde sua aura de ícone vanguardista (por ser mulher, judia, lésbica e feminista em uma época em que tudo isso era visto como uma afronta aos costumes e ao sistema) e ganha ares de uma pessoa de humor questionável e atitudes descabidas. Uma interpretação singular, contudo, leva-nos a ponderar que a ironia do poema talvez não recaia na personagem em si, mas na percepção que o público em geral tem dela, o que faz com que o texto apresente um movimento de dessacralização da ideia que se faz da grande escritora. Em outras palavras, vê-se aqui uma desautomatização do olhar adestrado e da leitura superficial, instigando o jovem leitor a ir além do óbvio.

Um panorama mais amplo sobre a obra de Angélica Freitas evidencia um constante diálogo do contemporâneo com a tradição, além de estar sempre às voltas com questões como o feminino, a sexualidade da mulher e seu papel na sociedade. Tudo isso se faz por meio da mistura do erudito com o popular em poemas em que a tônica é não somente o humor e a ironia, mas também a reflexão metalinguística sobre o cânone e o fazer poético.

Por fim, citamos a obra *Bufólicas*, de Hilda Hilst (2002). Nessa obra, a ironia é um procedimento intensamente presente, partindo-se, inclusive, da própria alocação da obra dentro do contexto da produção da autora. De fato, contando com uma vasta produção, que abarca o período de 1950 a 2002, a poesia de Hilda Hilst sempre foi marcada pela densidade e pela profunda capacidade de refletir sobre os sentimentos mais íntimos do ser humano, sua relação com o amor, com a vida e com o mundo que o rodeia. Tendo grande parte de sua produção amparada por referenciais que remetem ao bom gosto e ao sublime, a obra de Hilst conjuga tendências que vão do estilo elegíaco e lírico, que estabelece diálogos desde os cânticos bíblicos, até a releitura da lírica camoniana (Pécora, 2002).

Entretanto, alguns críticos da autora citam o fato de que ela era obcecada por se popularizar, livrar-se da pecha de hermética e cerebral e atingir um público mais amplo. É a isso que Queiroz (2005, p. 2) atribui o fato de que, a partir de 1990, a obra de Hilda Hilst sofre uma guinada e passa a abarcar uma produção que viria a ser conhecida como a fase obscena ou pornográfica da autora. Segundo Duarte (2014, p. 4), a autora “tentará a popularização pela nomeada ‘bandalheira’”. É quando publica a ‘trilogia erótica’, *O caderno rosa de Lori Lamby* (1990), *Contos d’Escárnio. Textos grotescos* (1990), *Cartas de um sedutor* (1991), e depois *Bufólicas* (1992)”.

Esse conjunto de textos, como era de se esperar, causa espanto e até indignação de alguns críticos, que consideram ter sido a produção da autora maculada

por obras de tamanho mau gosto. Assim, pode-se dizer que *Bufólicas* consiste em uma espécie de manifestação “anômala” dentro da trajetória da autora, tendo em vista o aproveitamento de uma linguagem extremamente coloquial e de mau gosto, chegando mesmo a ser grosseira e indecorosa.

Composta por sete poemas narrativos, com seu conteúdo e personagens baseados nos contos maravilhosos tradicionais (histórias de reis, rainhas, fadas, bruxas, anões etc.), a obra adiciona à sua estrutura a “moral da estória”, elemento característico das fábulas e que, como o próprio nome revela, pretende extrair da história exemplar um ensinamento moral ou uma lição de conduta para a vida do leitor. Embora *Bufólicas* seja composta por elementos tão familiares, o estranhamento e o choque se fazem logo na leitura dos primeiros versos de quaisquer dos poemas, graças à incorporação de elementos como o tom excessivamente coloquial, a linguagem chula, a descrição grotesca dos personagens e a apresentação de situações desagradáveis, vulgares e, muitas vezes, asquerosas.

Para efeito de análise, e por conta do espaço limitado para elucubrações, vamos nos dedicar aqui a tratar do título da obra, tendo em vista que o caráter paródico-satírico em *Bufólicas* manifesta-se já a partir do título, em uma clara alusão à obra *Bucólicas*, de Virgílio, que, ao contrário da obra de Hilst, retrata a vida pastoril por meio da singeleza lírica, da harmonia e da elegância de estilo. Ao se apropriar do nome de uma obra que se constitui como referência da tradição lírica, Hilst empreende uma ação demolitória que incide não somente na subversão do conteúdo e na desestruturação da forma, como também desafia a própria rigidez e o elitismo do cânone ao associar sua produção à obra de um autor modelar da lírica tradicional. É por meio desse movimento que a paródia atua a serviço da sátira, atingindo, já em princípio, o gosto arraigado e elitista da crítica canônica.

Ainda acerca da apropriação do título da obra de Virgílio, pode-se dizer que a subversão satírica também se dá por meio da transformação da palavra “bucólicas” em “bufólicas”, o que promove o desligamento do parentesco pastoril e harmonioso da obra e institui uma nova ligação, dessa vez com a bufonaria. Evidencia-se, assim, que a obra migra do polo do sublime, representado pela tradição lírica do bucolismo, para o universo burlesco, cômico e rebaixado, filiando-se a uma outra tradição, igualmente antiga, mas que sempre gozou de menos prestígio. Em relação tanto à forma quanto ao conteúdo, é possível perceber que, para além do título, a obra de Hilst afasta-se determinadamente da obra de Virgílio, apresentando uma expressão totalmente diversa da do autor clássico. Nesse sentido, cabem algumas considerações mais específicas sobre a obra de Virgílio para que se verifique de que modo os textos de Hilst se distanciam dos versos do autor.

Em relação à forma, os versos dos poemas de Hilst assumem formas reconhecidas pelo gosto popular, em especial nas cantigas, com os chamados versos curtos (Goldstein, 1994), girando em torno de cinco a sete sílabas poéticas. No caso de *Bucólicas*, embora se trate de uma obra de exaltação da vida pastoril e simples, os estudiosos da obra de Virgílio asseguram que, ao utilizar o hexâmetro, o poeta latino se vale de uma forma elevada, comum à épica, e que corresponderia ao mesmo estilo e prestígio do decassílabo em língua portuguesa (Martins, 2008, p. 81). Portanto, ainda que o conteúdo se refira a temas considerados simples, nota-se a preocupação de Virgílio em garantir a elegância e o

rigor formal de seus versos. O contrário pode ser dito a respeito de *Bufólicas*, em que se notam não apenas a flexibilidade métrica, como também a preferência por um esquema rítmico marcado pela possibilidade rápida de assimilação e pela facilidade de recitação, características próprias das cantigas populares.

Além disso, os versos de Hilst (2002) apresentam rimas que se configuram quase como caricaturas, dado o mau gosto na assimilação das ideias – como no poema “O anão triste”: “Além do chato de ser anão/Nunca podia/Meter o ganso na tia/Nem na rodela do negrão” (p. 25) –, ou a escassez na variação vocabular ou, ainda, a incoerência dos termos rimados, fazendo com que os versos pareçam se esgotar na simples coincidência sonora, elidindo-se o aspecto lógico ou coerente do conteúdo veiculado – como no verso “De exibir meu mastruço/para quem nem é russo” (p. 14), do poema “O reizinho gay”.

Outro aspecto, também ligado à forma, que afasta a expressão lírica de *Bucólicas* daquela presente na obra hilstiana, é a mistura de linguagens nos poemas de Hilst, nos quais se nota a presença dos registros erudito, coloquial, popular, de gírias e regionalismos. Evidentemente, essa mescla não se observa em *Bucólicas*, obra marcada pela coerência, pela constância, pelo rigor e pelo equilíbrio temático e formal.

No que diz respeito ao conteúdo, como já foi brevemente aludido, o tema de *Bucólicas* está relacionado à vida simples dos pastores que vivem em um ambiente idílico e cantam os mais diferentes tipos de amor. Por essa característica, os poemas são cercados por certa aura de singeleza e graciosidade, sem querer dizer que não haja força na expressão da beleza e da exaltação do amor e seu triunfo. Pelas análises até aqui realizadas acerca de *Bufólicas*, não é difícil supor que se está diante do completo oposto, tendo em vista que os textos, em nenhum momento, consideram o amor como tema, mas sim as questões de ordem sexual, além do fato de haver sempre a referência a um tipo de sexualidade baixa e degradante.

As comparações entre as duas obras procuraram evidenciar que a ação satírica de *Bufólicas* recai sobre um amplo espectro de referências: a tradição clássica, em geral – e a obra de Virgílio, de modo específico, além da própria tradição dos contos maravilhosos, da literatura popular e, em última instância, de todo um repertório de conhecimentos e noções de gosto e valor que o leitor pode carregar, tendo como base os padrões instituídos e considerados elevados e de bom gosto. Assim, a obra se constitui como um desafio a esses padrões, remetendo a um caráter de rebaixamento da expressão estética convencional.

Diante de tudo o que foi aqui exposto sobre as autoras em análise, pode-se dizer que a literatura contemporânea de autoria feminina se constitui como um espaço de experimentação e desafio, questionando os padrões tradicionais do fazer poético por meio de uma linguagem que se afasta da expressão lírica tradicional e promove uma mistura de registros linguísticos, transgredindo a noção convencional e arraigada que muitos alunos ainda têm sobre o texto literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura, como as outras formas de expressão artística, mobiliza sentimentos e motiva conhecimentos a partir de uma forma de recriação do mundo com base nas percepções e nas sensações tanto do indivíduo que a produz quanto do que a frui. Assim, estudar a literatura seria uma forma de conhecer e

experimentar o mundo, a vida e o ser humano através dos tempos, de seus pensamentos, sentimentos e anseios, de seus medos e suas crenças. É uma forma de ver o mundo pelos olhos de um indivíduo situado na história, na cultura e na sociedade, ou mesmo solto no espaço nebuloso dos sentimentos caóticos. Alisar o estudo de literatura dessas concepções é fadá-lo à fixação em fórmulas maçantes que levam o estudante a decorar nomes, datas e características, ou impõem a ele a afritiva tarefa de navegar no sem nexos das observações intuitivas.

Nesse ponto, se se pensar que muitos alunos e professores ainda se prendem a uma ideia estanque e estereotipada sobre o que seria o fazer estético e no que diz respeito à compreensão do texto literário, percebe-se que o ensino de literatura se encontra diante de uma problemática de difícil solução. Perante um quadro como esse, como conseguir mobilizar o aluno para o gosto pela leitura literária? Como promover uma adequada percepção do objeto estético?

Uma atitude possível parece ser a desautomatização desse olhar conservador no que diz respeito ao conceito de literatura, com o intuito de se desestruturarem os pensamentos arraigados e os antigos esquemas de estudo, e isso tem de ser feito não apenas em relação ao aluno, mas também em relação ao professor.

Para tanto, a literatura contemporânea de autoria feminina pode se configurar como um rico material, tendo em vista que o que se nota na contemporaneidade é a emergência cada vez mais intensa de projetos estéticos que tendem a desafiar as estratégias tradicionalmente valorativas do fazer poético e os aspectos singulares que normalmente se atribuem à literatura. Assim, essas expressões que se estruturam fora do padrão do cânone ou da tradição literária podem se configurar como uma forma de incentivar a leitura e a fruição estética dos estudantes.

De fato, as obras de autoria feminina mostram que a leitura literária, ao ser ressignificada, pode ocupar novos espaços, dar vez a outras vozes e encontrar uma forma de traduzir um mundo em constante transformação, trazendo, para junto de si, a experiência de adolescentes e jovens em busca de identificação e sentido para suas leituras.

LITERATURE WRITTEN BY WOMEN AND THE CHALLENGES FOR TEACHING LITERARY READING

Abstract: The objective of this article is to analyze literary works by female authors, highlighting how they use questioning devices about a more traditional literary expression, to overcome the barriers of the canon and obtain space and voice through literary manifestations that carry within themselves very peculiar forms of language, textual strategies and worldviews. Due to this particularity, such works attract students' attention, motivating reading and enjoyment practices.

Keywords: Literature written by women. Teaching. Reading practices. Language. Enjoyment Practices.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. In: EIKHENBAUM, B. et al. *Teoria da literatura: formalistas russos*. Porto Alegre: Globo, 1971. p. 39-56.

DUARTE, E. A recepção da literatura de Hilda Hilst. *Palimpsesto*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 135-145, jul./ago. 2014. Disponível em: <http://www.pglettras.uerj.br/palimpsesto/num18/estudos/palimpsesto18estudos03.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2024.

FREITAS, A. *Rilke shake*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

GOLDSTEIN, N. *Versos, sons, ritmos*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1994.

HILST, H. *Bufólicas*. São Paulo: Globo, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Divulgados os resultados do Pisa 2022. Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 31 jul. 2024.

LOPES, A. *Obra*. Lisboa: Mariposa Azul, 2000.

LOPES, S. R. A paradoxalidade do ensino da literatura. In: LOPES, S. R. *Literatura, defesa do atrito*. Viseu: Vendaval, 2003. p. 115-133.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

MARTINS, P. As bucólicas de Virgílio. *Letras & Artes*, 2008. Disponível em: <http://letrasartes.blogspot.com/2008/08/as-buclicas-de-virglio.html>. Acesso em: 31 jul. 2024.

NEVES, A. de J. *Cibercultura e literatura*. Identidade e autoria em produções culturais participatórias e na literatura de fã (*fanfiction*). Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

NIELSEN BOOKDATA. *Panorama do consumo de livros*. Um estudo sobre o perfil e hábitos de compradores de livros no Brasil. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2023. Disponível em: https://cbl.org.br/wp-content/uploads/2023/12/Pesquisa-Panorama-do-Consumo-de-Livros_para-publicacao_V1.pdf. Acesso em: 31 jul. 2024.

OTHERO, B. K. *Oswald pede a Tarsila que lave suas cuecas*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

PÉCORA, A. Nota do organizador. In: HILST, H. *Bufólicas*. São Paulo: Globo, 2002. p. 7-10.

PINHEIRO, H. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 103-116.

QUEIROZ, V. A mecânica da obsessão. *Diário do Nordeste*, Fortaleza, 4 fev. 2005. Caderno 2, p. 2.

ZILBERMAN, R. Os Congressos de Leitura [COLEs] e a crise de leitura, então e agora. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 34, n. 67, p. 27-38, 2016.