



## A ESCRITA FICCIONAL E A REPRESENTAÇÃO DO GÊNERO FEMININO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: O ENSINO DE LITERATURA COMO AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO

Laís Rios BERNO<sup>1</sup>  
Elza de Sá NOGUEIRA<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta uma proposta de intervenção pedagógica para os anos finais do Ensino Fundamental II, com o objetivo de ampliar o repertório dos discentes no que se refere à representação ficcional da mulher, através da autoria criativa dirigida à construção de personagens e da análise crítica dessa criação, intermediada pelo contato com obras literárias e fílmicas que trazem novos modelos concernentes à questão. Como base para a criação das personagens, utilizamos os fundamentos do “Role Playing Game” (RPG). A pesquisa apoia-se, ainda, nos conceitos de gênero (GARCIA, 2015), repertório (ISER, 1996), letramento literário (PAULINO; COSSON, 2009), sistema literário (EVEN-ZOHAR, 1990), personagens planas e esféricas (FOSTER, 1969); e adota a perspectiva de construção do significado defendida por Salomão (1999) e por Miranda (1999) no contexto da linguística sociocognitivista.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de literatura. Repertório literário. Personagens femininas. RPG. Personagens planas e esféricas.

THE TEACHING OF LITERATURE AS A DIRECTORY EXTENSION: THE FICTIONAL LANGUAGE AND THE FEMALE GENDER REPRESENTATION IN ELEMENTARY SCHOOL II (FINAL YEARS)

**ABSTRACT:** This article report a proposition of pedagogical intervention within the final years of Elementary school, its objective is to amplify the students directory in relation to the fictional female figure, through creative authorship directed to characters building and from the creation critic analysis, intermediated by contact with literary and film works that bring new models and concepts that concern to the query. As characters creation basis, we used the Role Playing Game (RPG) P foundations. The research is based still in the gender concepts (GARCIA, 2015), directory (ISER, 1996), literary literacy (PAULINO e COSSON, 2009), literary system (EVEN-ZOHAR, 1990), plain and spherical characters (FOSTER, 1969); and adopts the perspective of meaning construction supported by SALOMÃO 1999 and by MIRANDA (1999) in the sociocognitivist context.

**KEY WORDS:** Literature teaching. Literary Directory. Female characters. RPG. Plain and spherical characters.

---

1 Mestranda em Letras – Programa de Mestrado Profissional – pela Universidade Federal de Juiz de Fora – MG. Endereço eletrônico: <laisriosb@gmail.com>.

2 Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora. Endereço eletrônico: <elzasanogueira@ufff.com>.

A pesquisa<sup>3</sup> que apresentamos neste artigo propõe uma intervenção voltada para o ensino de literatura no nono ano do Ensino Fundamental, cuja principal abordagem trata da representação do gênero feminino na ficção. Nesse sentido, busca-se refletir criticamente sobre os modelos de personagem feminina – tanto aqueles planejados em obras fílmicas e literárias, quanto os projetados pelos próprios alunos ao construírem suas personagens – e, no processo, também ampliar o repertório dos discentes sobre as diversas concepções da representação do feminino na sociedade. Evidencia-se, ainda, o potencial do projeto na compreensão da perspectiva dos alunos quanto ao gênero feminino, isto é, com base nos textos produzidos e nos modelos de personagens que emergirão desses, poder-se-á compor a forma como se desenha a imagem feminina em seu imaginário.

Além disso, a temática de gênero, principalmente no que se refere ao gênero feminino, mostra-se relevante no contexto *in loco*, na medida em que se observou a disseminação de conteúdo misógino nos banheiros públicos de uma escola da rede estadual no município de Juiz de Fora, Minas Gerais, por parte dos seus discentes. Tal situação problema inspirou a criação desta ação interventiva, já que, a partir do entendimento bakhtiniano de que todo texto possui intencionalidade comunicativa e da compreensão de que o espaço do banheiro público é um local desprovido de limites sociais, por consequência do anonimato, é possível afirmar que mesmo os grafitos do banheiro dessa escola pública possuem uma expressão ideológica que pode ser relacionada ao comportamento apresentado pelos alunos, cabendo à escola promover uma reflexão sobre isso.

---

<sup>3</sup> Esta pesquisa insere-se no macroprojeto “A construção de repertório no Ensino Fundamental II”, desenvolvido por Elza de Sá Nogueira no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (ProfLetras – UFJF), propondo-se a investigar estratégias de ampliação de repertório desenvolvidas a partir do repertório prévio dos discentes, tendo como pressuposto que, para que ocorra a comunicação entre o texto e o leitor, é preciso haver um repertório parcialmente comum aos dois; e que, portanto, o repertório do texto e o do leitor devem ser centrais no ensino de literatura.

Assim, a escolha pelo ensino de literatura para esta intervenção deu-se, principalmente, por seu caráter humanizador e transformador, como postulado por Antonio Candido (1995), ao possibilitar assumir diferentes perspectivas em diferentes contextos.

### A SITUAÇÃO INICIAL

Tomando-se a pesquisa-ação como base metodológica para a realização deste projeto, especialmente no que concerne à “[...] pesquisa voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas.” (THIOLLENT, 1986, p. 9), marca-se como situação inicial a inquietação de estudantes em face da existência de registros de cunho ofensivo direcionados, principalmente, às alunas da escola, registrados nos banheiros masculinos e femininos da instituição. Tal inquietação mostrou-se presente no ambiente escolar tanto em forma de denúncias sobre o conteúdo dos grafitos quanto em uma intervenção no sanitário feminino realizada por alunas do terceiro ano do Ensino Médio, que promovia a exaltação dos variados tipos de corpos e o empoderamento feminino por meio de cartazes motivadores. Apesar de ter sido amplamente discutida no ano de 2019, a questão da misoginia e do preconceito não é percebida como um caso isolado, mas como algo recorrente, que afeta diretamente a qualidade da vivência escolar.

Com intenção de analisar o conteúdo dos grafitos relatados nas denúncias das alunas, coletamos um total de 104 registros, sendo 51 no banheiro masculino e 53 no feminino, posteriormente divididos em categorias relacionadas ao cunho do comentário produzido: sexual, ofensivo, presença, romântico, humor e outros. É importante ressaltar que foram selecionados grafitos apenas em linguagem verbal. Assim, observou-se que aproximadamente 34% se tratavam de ofensas com relação à aparência de outras alunas e 20% de conteúdo sexual, como apresentado na Tabela 1.

TABELA 1 — Grafitos de banheiro da escola estudada

	Banheiro Masculino	Banheiro Feminino
<p><b>Sexual</b></p> <p>Comentários que indicam intimidade de uma ou mais alunas; exaltação de sensualidade feminina; comentário pejorativo sobre partes íntimas masculinas ou femininas.</p>	17	4
<p><b>Ofensivo</b></p> <p>Comentários cujo objetivo é desmoralizar uma aluna, tanto no que se refere à aparência física, quanto a traços comportamentais.</p>	14	21
<p><b>Presença</b></p> <p>Identificações diversas, apenas nomes, sem outra informação.</p>	11	13
<p><b>Romântico</b></p> <p>Inscrições com declarações de amor a uma aluna; nomes de casais.</p>	1	9
<p><b>Humor</b></p> <p>Piadas diversas sobre quaisquer assuntos, excluídos os que se relacionam a outra pessoa de forma ofensiva.</p>	6	2
<p><b>Outros</b></p> <p>Quaisquer outras marcações que tratem de assuntos gerais, como esporte, religião, frustrações da vida, informações sobre a prova, etc.</p>	2	4

Fonte: Autoras, 2019.

A partir da análise desses dados, percebeu-se a necessidade da promoção de ações pedagógicas que visassem à reflexão sobre os modelos de gênero feminino reproduzidos dentro do ambiente escolar, uma vez que se destacam: a falta de sororidade – em 21 das 104 inscrições coletadas, há depreciação entre indivíduos do gênero feminino relacionada a um

comportamento supostamente inadequado ou à aparência física destoante do padrão idealizado; e o desrespeito pelas colegas/mulheres expressado pelas inscrições no banheiro masculino – 17 dos grafitos faziam referências explícitas de caráter sexual relacionadas direta ou indiretamente ao corpo feminino e 14 registraram conteúdo ofensivo sobre mulheres, até mesmo as identificando em alguns casos.

### A QUESTÃO DO GÊNERO FEMININO

O termo “gênero” liga-se à ideia de identidade e deve ser compreendido, conforme Carla Cristina Garcia (2015), como um sistema de crenças que especifica o que é próprio para um ou outro sexo, e institui, a partir disso, os direitos, os espaços, as atividades e as condutas específicas para homens e mulheres. O conceito trata, desse modo, do conjunto de “[...] normas, obrigações, comportamentos, pensamentos, capacidades e até mesmo o caráter que se exigiu que as mulheres tivessem por serem biologicamente mulheres.” (GARCIA, 2015, p. 19).

Sob essa perspectiva, Simone de Beauvoir inaugura o segundo volume de *O Segundo Sexo*, lançado originalmente em 1949, com a afirmação: “[...] não se nasce mulher: torna-se mulher.” (BEAUVOIR, 1967, p. 9) Isto é, entende-se que a ideia de feminino, ou feminilidade, foi construída de acordo com o paradigma cultural e social em um determinado contexto espacial e histórico. Assim, conforme o lugar, a época, a cultura e a sociedade, varia-se o conjunto de características que constroem socialmente a identidade da mulher. O que nos permite inferir que a imagem fabricada do gênero feminino no Brasil em 2020 é diferente daquela da China medieval, por exemplo. Há, contudo, um aspecto em que essas imagens convergem, que diz respeito ao sistema que as criou com um propósito específico.

Para entender esse ponto, antes, é preciso compreender os conceitos de androcentrismo e patriarcado. O primeiro, cunhado pelo sociólogo americano Lester F. Ward,

em 1903, na obra *Pure Sociology*, relaciona-se à perspectiva que considera o homem como medida para o todo. O segundo, definido por Dolores Reguant, em 1996, como uma:

[...] forma de organização política, econômica, religiosa, social baseada na ideia de autoridade e liderança do homem, no qual se dá o predomínio dos homens sobre as mulheres; do marido sobre as esposas, do pai sobre a mãe, dos velhos sobre os jovens, e da linhagem paterna sobre a materna. O patriarcado surgiu da tomada de poder histórico por parte dos homens que se apropriaram da sexualidade e reprodução das mulheres e seus produtos: os filhos, criando ao mesmo tempo uma ordem simbólica por meio dos mitos e da religião que o perpetuam como única estrutura possível. (REGUANT apud GARCIA, 2015, p. 16-17)

Em seu discurso na TEDGlobal, a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009) define o poder como “[...] a capacidade de contar a história de outra pessoa, tornando-a na história definitiva dessa pessoa [...]”, isto é, passa-se a perceber a realidade de acordo com uma perspectiva apenas, que atenderá ao interesse de um grupo específico, impossibilitando outras visões.

Nessa linha de pensamento, concebe-se que o patriarcado levou à falsa crença de que os papéis são determinados por um suposto sexo biológico, sendo, por isso, imutáveis. Isso resultou em uma sistematização do silenciamento feminino, um processo construído ao longo da história da humanidade, alicerçado em discursos que legitimaram a desigualdade entre homens e mulheres, como o discurso de que um gênero, no caso o masculino, é superior a outro, o feminino. Tal crença é denominada machismo e estabeleceu um discurso de desigualdade e opressão que se sustenta ainda nos dias atuais. Fato que pode ser percebido nos comentários jocosos e ofensivos direcionados às mulheres registrados nas paredes dos sanitários da escola analisada ou, de maneira mais abrangente, em vídeos protagonizados por políticos e personalidades da TV.

Assim, se existe um sistema, o patriarcado, cuja perspectiva machista se mostra tão eficaz que é capaz de interferir na cultura, na sociedade, na religião e no comportamento

humano de uma maneira geral, é possível afirmar que a forma como as mulheres são representadas na história da humanidade está profundamente enraizada na estrutura androcêntrica, de maneira que o que se relaciona culturalmente ao gênero feminino não é uma construção do próprio ser feminino, mas do olhar masculino sobre o sexo feminino, e a ficção não está desligada dessa estrutura.

### O GÊNERO FEMININO NA FICÇÃO

Nos termos do teórico da literatura Wolfgang Iser, a ficção não reproduz a realidade, mas a transforma em algo diferente por meio do imaginário, que é livre e aberto às invenções de novas ordens. Já esse imaginário é, então, traduzido para um espaço “real”, com leis e determinações próprias, para que possa ser concebido pelo público. “É necessário, portanto, compreender a relação entre ficção e realidade não mais como relação entre seres, mas sim em termos de comunicação [...]: em vez de ser polo oposto à realidade, a ficção nos comunica algo sobre ela.” (ISER, 1996, p. 102).

De acordo com Iser, “[...] é evidente que o texto não se relaciona à realidade *pura e simples*, mas sim a ‘modelos de realidade’. A realidade como pura contingência não pode servir como campo de referências para o texto ficcional.” (ISER, 1996, p. 132-133, grifos do autor). Mas os modelos de realidade que o texto seleciona e apresenta em seu repertório também não aparecem como cópia, já que seus elementos são desligados de seu contexto original, vindo a configurar novas relações no ambiente ficcional. Através dessas novas configurações, o texto ficcional tanto pode apontar falhas nesses modelos, como pode vir a fortalecê-los. Em ambos os casos, o texto ficcional não é simplesmente reflexo de uma realidade dada, mas sim seu complemento; em outras palavras, a obra não apenas representa a realidade, mas também a constitui (ISER, 1996, p. 146-147).

Logo, no que tange à importância da ficção na formação de uma identidade coletiva, a representação do gênero feminino concebida no imaginário de obras de ficção não deve ser interpretada apenas como um espelho comportamental de uma determinada sociedade em um contexto temporal específico, mas antes como uma forma de comunicação que é tanto capaz de modelar padrões socioculturais aceitáveis ou não para uma dada comunidade, como também de questionar a validade de modelos pressupostos.

Atualmente, contudo, há uma falsa ideia de equidade sobre a representação dos gêneros masculino e feminino no que concerne à representação de gênero na ficção. Mais especificamente no cinema, sucessos da última década, como *Moana*, por exemplo, levam a crer que modelos femininos, como da personagem *Moana*, são o artigo mais presente nas telas. Contudo, os dados da pesquisa *It's a Man's World: On-Screen Representations of Female Characters in the Top 100 Films of 2014* (LAUZEN, 2015) revelam que apenas 12% dos 100 filmes mais vistos do ano de 2014 foram protagonizados por mulheres e que elas representam apenas 30% de todos os personagens com fala dos filmes analisados.

Nesse contexto, pode-se afirmar, ainda, que os filmes podem ser mais sexistas que a sociedade. Coletando dados dos créditos finais sobre as carreiras das personagens, o escritor Walt Hickey pôde compará-los às estatísticas de carreira reais disponibilizadas pelo governo americano e concluiu que há uma significativa diferença na porcentagem entre as mulheres no mercado de trabalho na vida real e naquela representada no cinema. Para fins comparativos, em 2015, 32% dos médicos, 33% dos advogados, 14% dos engenheiros e 16% do exército nos Estados Unidos eram constituídos por mulheres; já na ficção, houve uma vertiginosa queda para 10%, 11%, 5% e 3%, respectivamente.

Ademais, as mulheres ainda carregam determinados estigmas na maneira como a sua imagem é construída. Isso ocorre porque, como explica Laura Mulvey (1983, p. 444), em um “[...] mundo governado por um desequilíbrio sexual, o prazer no olhar foi dividido entre



ativo/masculino e passivo/feminino. O olhar masculino determinante projeta sua fantasia na figura feminina, estilizada de acordo com essa fantasia.”. O que leva à inevitável constatação de que o cinema, como uma expressão cultural, também se estabelece sobre uma perspectiva androcêntrica e dissemina discursos de opressão: “[...] o homem controla a fantasia do cinema e também surge como o representante do poder num sentido maior: como o dono do olhar do espectador.” (MULVEY, 1983, p. 444-445).

Wolfgang Iser (1996) postula que o repertório do leitor pode ser definido como a bagagem de leitura que se constrói ao longo de sua formação, bem como pelas normas socioculturais vigentes em seu ambiente. Considerando-se que o chamado letramento literário é concebido como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67), é possível interpretar a aquisição de repertório literário como uma consequência desse movimento, que se molda singularmente a depender das experiências de leitura das quais cada um venha a participar. Mas é fundamental também considerar que os repertórios literário e de normas estão ligados por ruas de mão dupla: se o repertório de normas está pressuposto no texto ficcional e, portanto, exige que o leitor o acione para que possa preencher os vazios do texto, realizando a comunicação; por outro lado, a ficção transforma essas mesmas normas que pressupõe, levando o leitor a revê-las. De acordo com Iser, “[...] a ficção permite que o leitor transcenda sua posição no mundo.” (ISER, 1996, 146).

Isto posto, o modo como os alunos experimentam o contato com o ficcional e, conseqüentemente, como constroem seu repertório, pode se dar das mais diversificadas maneiras, do formato mais tradicional de códice, em romances como Harry Potter, ao mesmo livro adaptado para um jogo no celular, por exemplo.

Portanto, faz-se necessário situar o lugar que esses formatos ocupam enquanto modelos de comunicação humana. Para isso, é preciso compreender o que postula Itamar

Even-Zohar, em sua Teoria dos Polissistemas, quando afirma que os fenômenos semióticos, tais como literatura, cultura e sociedade, podem ser melhor interpretados quando concebidos como sistemas que interagem entre si (EVEN-ZOHAR, 2013).

Ainda segundo o autor, todo sistema em si é um polissistema, formado por vários sistemas. Além disso, esses sistemas são dinâmicos, uma vez que seu funcionamento está diretamente ligado à sociedade e, desse modo, também ao seu contexto histórico. Exemplo disso são as obras shakespearianas, que, originalmente, possuíam forte apelo popular, enquanto hoje usufruem de extremo prestígio cultural. Além disso, um sistema semiótico pode ser compreendido como múltiplo na medida em que é heterogêneo e aberto, ainda que funcione de forma estruturada. Justamente por essa natureza múltipla dos sistemas semióticos, Even-Zohar (2013) considera a ideia de polissistemas.

Nessa perspectiva, todos os sistemas devem ser considerados, sejam eles valorizados socialmente ou não. Contudo, histórias em quadrinhos, seriados de TV, ou filmes e livros ilustrados, como aqueles que serão tratados na proposta de intervenção, comumente ocupam as margens no chamado “sistema literário”, privilegiando-se, dessa forma, um determinado segmento central, dito cânone, em detrimento de obras “marginalizadas” ou de caráter popular. Reitera-se, por isso, o fato de que esses sistemas são dinâmicos, de modo que não é cabível os ranquear em níveis de importância, nem selecioná-los pelo critério de gosto.

Sendo nosso campo de atuação o ensino de literatura, e partindo da situação dos grafitos coletados nos banheiros do colégio, perguntamo-nos acerca não apenas do repertório de normas dos discentes, mas, principalmente, sobre seus possíveis modelos ficcionais relacionados à mulher e como podemos intervir para ampliar esse repertório.

## A CONSTRUÇÃO DE PERSONAGENS FICCIONAIS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Planejamos nossa intervenção partindo de uma proposta de criação de personagens ficcionais dirigida aos discentes, com base na hipótese de que seus textos fornecerão pistas sobre seus repertórios.

Nossa hipótese ancora-se na concepção de ficção de Iser (1996), exposta anteriormente, mas também, de modo mais geral, na concepção de linguagem proposta pelo sociocognitivismo, nos termos apresentados por Margarida Salomão: “[...] a linguagem é essencialmente um *dispositivo para a construção do conhecimento*.” (FAUCONNIER, 1998 apud SALOMÃO, 1999, p. 75, *grifo da autora*).

Segundo essa concepção, o contexto é determinante para o significado, e não apenas nas situações previstas pelos estudos clássicos da significação (sentidos figurativos, ironias, conotações, etc). De acordo com Salomão, a reivindicação dessa concepção é de que “[...] a periferia está no centro; ou seja, que aquilo que parece excepcional (a contribuição da informação extralinguística) instala-se no próprio coração do processo de interpretação da linguagem.” (SALOMÃO, 1999, p. 66). Analisando um exemplo do dia a dia, Salomão (1999) aponta para a impossibilidade de definir, sem o contexto, qual seria o significado de “uma boa prova”, que tanto poderia significar que as questões foram bem elaboradas quanto a qualidade das respostas fornecidas. A dissolução dessa ambiguidade só se desfaz a partir do contexto, através do qual se conhece a perspectiva de quem enunciou a expressão. Outro ponto fundamental dessa concepção de linguagem é a ideia de que o contexto não corresponde à realidade em si, mas sim a modelos conceituais disponíveis culturalmente, bem como a molduras comunicativas que pressupõem papéis sociais. Um exemplo dado por ela é o trecho de uma música de Peninha, cantada por Caetano Veloso: “[...] Por que você me esquece e some? / E se eu me interessar por *alguém*? / E se *ela*, de repente, me ganha?” (SALOMÃO, 1999, p. 70, *grifos da autora*). Nesse trecho, ela destaca o modelo conceitual

relacionado à “busca amorosa”, que traz como escolha não marcada o interesse por alguém do sexto oposto. Além disso, a moldura comunicativa traz Caetano Veloso, um homem, cantando. Tudo isso contribui para a identificação do referente do pronome “ela”. Por fim, Salomão aponta, ainda, que interpretar ou construir sentido implica sempre “[...] assumir *determinada perspectiva sobre uma cena*, perspectiva que também é mutável no próprio curso da encenação.”, ou seja, a moldura comunicativa é sempre relevante, e participar de uma interação é sempre “[...] inserir-se numa determinada *moldura* (ou *‘frame’*) e exercer dentro dela um *papel comunicativo particular*.” (SALOMÃO, 1999, p. 71, *grifos da autora*).

Na criação de personagens por parte dos discentes, a atenção deve incidir sobre os modelos conceituais socialmente compartilhados sobre os gêneros feminino e masculino aos quais os textos dos alunos podem remeter. De acordo com Neusa Salim Miranda (1999, p. 83), os modelos cognitivos idealizados, ou MCIs, “[...] são conhecimentos socialmente produzidos e culturalmente disponíveis [...]” e se referem “[...] a expectativas dos interactantes sobre pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo.”. Ou seja, quais serão as expectativas dos discentes sobre a descrição de personagens dos gêneros feminino e masculino? Por ser uma proposta de construção ficcional, haverá uma influência de modelos ficcionalmente incorporados por eles? Além disso, deve-se atentar para a moldura comunicativa da produção solicitada. Afinal, o fato de ser uma produção escolar e ser a professora quem vai ler a elaboração dos discentes interfere em suas construções. Conforme Miranda analisa em um exemplo de produção textual discente: “[...] a moldura comunicativa atualizada tem marca institucional: trata-se de texto produzido em sala de aula, para um professor (*função*) a quem cabe, por papel institucional, propor a agenda da situação discursiva (o que dizer, como dizer, para quem dizer...)” (MIRANDA, 1999, p. 84, *grifo da autora*). No exemplo analisado por ela, o discente enquadra-se na moldura comunicativa, mantendo-se fiel, no entanto, aos seus próprios modelos acerca dos papéis feminino e masculino em sociedade, apesar de a

professora ter trabalhado anteriormente textos que implicavam outros modelos. Esse é um ponto que requer a atenção do professor, uma vez que os discentes possam tentar agradá-lo, inclusive no que tange aos MCIs.

Para que os modelos femininos imaginados pelos discentes possam emergir em suas produções textuais, elaboramos uma ficha de personagem (Apêndice A) inspirada nas fichas de personagem de jogos de Role Playing Game (RPG). O formato foi adaptado de maneira a extrair o maior número de informação possível sobre variados aspectos (físicos, psicológicos e comportamentais) das personagens.

Indica-se que o professor divida os alunos em duplas e entregue o modelo de ficha de personagem sugerido no Apêndice A. Então, deve-se pedir aos alunos que criem, a partir da ficha, um personagem do gênero masculino e um do gênero feminino. É importante salientar a necessidade de que essa aplicação ocorra sem que haja explicações prévias ou exemplificações sobre modelos de personagens, de maneira que não se sugestione qualquer ideia e, conseqüentemente, prejudique as respostas espontâneas dos estudantes ao exercício de criação de personagem. Essa produção deverá ser coletada e analisada pelo professor, em termos dos modelos que puderem ser inferidos dos textos, antes de ser retornada aos estudantes.

O próximo passo da intervenção consiste em uma fase de discussão com os alunos sobre estereótipos observados em personagens femininos dos filmes da Disney, a partir de aula expositiva com análise de trechos dos filmes *Branca de Neve e Os Sete Anões* (1937), passando por *Cinderela* (1950), *A Pequena Sereia* (1989), *A Bela e a Fera* (1991), *Pocahontas* (1995), *Mulan* (1998), *A Princesa e o Sapo* (2009), *Valente* (2012), *Frozen* (2014), e culminando, finalmente, em *Moana* (2016).

A escolha pelas obras da Disney, dentre outras possibilidades de produtoras de filmes infantis, ancorou-se, principalmente, no histórico da empresa, uma das mais antigas na indústria do entretenimento, tendo atingido o marco de lançar o primeiro longa-metragem de

animação colorido da história do cinema, *Snow White and the Seven Dwarfs*, em 1937. Tal longevidade proporcionou que várias gerações entrassem em contato com suas produções e que essas produções também estivessem suscetíveis a diferentes contextos sociopoliticoculturais. Exemplo dessas diferenças pode ser observado quando se compara as personagens Branca de Neve, de 1937, e Moana, de 2016.

Ao se analisarem as ações de Branca de Neve, percebe-se que ela é levada pela história, de forma que não toma as decisões que impulsionarão sua narrativa: ora é salva pela misericórdia do caçador, ora é permitida a sua permanência na casa pelos anões, ora é-lhe oferecida a maçã envenenada pela Rainha Má, levando-a a um estado inanimado que só será revertido a partir da intromissão do Príncipe.

Se comparada ao texto dos irmãos Grimm, a adaptação cinematográfica da Disney da Branca de Neve ainda agrava o ponto da sujeição da personagem principal feminina, já que, no filme, a intromissão do príncipe implica em um ato não consensual, sob o pretexto de que a princesa acordaria após “o beijo de amor verdadeiro”, enquanto no conto, é o evento de expelir o pedaço de maçã envenenada, quando carregada pelos servos do príncipe, que desencadeará o despertar de Branca de Neve, como vemos a seguir:

O príncipe ordenou a seus criados que pusessem o ataúde sobre os ombros e o transportassem. Mas aconteceu que eles tropeçaram num arbusto e o solavanco soltou o pedaço de maçã envenenado que estava entalado na garganta de Branca de Neve. Ela voltou à vida e exclamou: “Céus, onde estou?”. (GRIMM, J.; GRIMM, W., 2010, p. 123)

O longa *Moana* (2016), por outro lado, explora a trajetória de autoconhecimento da personagem título, Moana, da ilha de Motu Nui, na Polinésia. A presença feminina no filme também é marcada pela avó e mentora da personagem, Tala, representando outro contraponto ao filme de Branca de Neve, já que a Rainha Má apenas reitera a ideia de competição feminina. Tala, por outro lado, apresenta Moana à história escondida e

consequentemente esquecida de seu povo, antes marcada pelas navegações, e a encoraja a buscar seu destino além da ilha e da superproteção de seu pai.

Ademais, Moana é uma personagem complexa, esférica, que duvida de si mesma e chega a desistir de sua jornada em um dado momento de desesperança. Trata-se de uma heroína Disney que verdadeiramente expõe suas falhas e se dispõe a aprender com seus erros; mais que isso, uma heroína que nega a si mesma a definição de “princesa” quando responde à provocação de Maui e diz ser apenas “a filha do chefe”.

Isto posto, nessa etapa, também será realizada a leitura mediada do livro ilustrado *A Bela e a Adormecida*, de Neil Gaiman, que realiza uma desconstrução de modelos de princesas estabelecidos, principalmente, pelos filmes clássicos da Disney. Um exemplo dessa desconstrução pode ser notado na própria concepção de casamento nas narrativas: enquanto em grande parte dos filmes de “princesas” da Disney a cerimônia de casamento representa a expressão máxima do final feliz; na obra de Gaiman, a personagem principal, a Rainha, relaciona a ideia do casamento ao fim de sua vida, referindo-se à liberdade de escolhas. Para ela, uma vez consumada a cerimônia, todos os aspectos de sua vivência já estariam pré-determinados, restando-lhe esperar pela morte.

É interessante que os alunos consigam comparar as representações propostas pelas princesas da Disney e pelo autor Neil Gaiman, assim como fazer, preferencialmente de maneira autônoma, inferências sobre as variadas referências dos contos de fadas presentes nessas obras, promovendo, assim, uma intensa discussão sobre as diversas representações do gênero feminino em diferentes contextos, culturais e históricos, e como isso pode ser refletido na sociedade.

O que nos leva, enfim, ao próximo passo da intervenção, que é a etapa de análise. Nessa etapa, o professor deve instigar a reflexão e posterior análise sobre os modelos criados pelos próprios alunos sobre o gênero feminino em suas fichas de personagem, possibilitando, inclusive, que eles comentem as alterações que gostariam de fazer em aspectos que

considerarem importantes em suas produções de texto originais. A fim de que haja um aprofundamento dessas reflexões, além das referências dos filmes e do livro, é importante que o professor leve para a discussão os dados que obteve em sua análise dos textos dos alunos. Além disso, sugerimos, ainda, que os alunos sejam apresentados aos conceitos de personagens planas e esféricas, explorados por Forster (2005) em *Aspectos do Romance*.

Na concepção de Forster (2005), as personagens podem ser classificadas como planas e esféricas. De maneira simplificada, as planas, em “[...] sua forma mais pura, são construídas ao redor de uma ideia ou qualidade simples.”, alheias à evolução, podendo ser subdivididas em tipos, quando “[...] alcançam o auge da peculiaridade sem atingir a deformação.” (BRAIT, 2017, p. 42), e em caricaturas, no momento em que “[...] a qualidade ou ideia única é levada ao extremo, provocando uma distorção propositada, geralmente a serviço da sátira.” (BRAIT, 2017, p. 42). As personagens esféricas, por outro lado, são as que possuem mais de uma ideia ou tendência, reconhecidas pela sua complexidade, capazes, por isso, de surpreender o público. Enquanto a plana pode ser um excelente agente para o humor, por sua simplicidade, a redonda responde melhor ao drama, pois “[...] só as pessoas redondas foram feitas para atuar tragicamente por qualquer extensão de tempo, e só elas podem despertar em nós quaisquer sentimentos que não sejam o de humor e o de adequação.” (FORSTER, 2005, p. 96).

Com a apropriação desses conceitos, espera-se que o aluno possa, inclusive, entender de maneira mais densa sua própria criação (personagem) e como ela se posiciona em seu universo: se ela tende para um tipo plano ou esférico, como isso implicaria nas ações da personagem e a quais gêneros de narrativa ela mais se adequaria, por exemplo.

O último passo da intervenção consiste na reformulação das personagens por parte dos alunos. Da mesma forma que ocorreu com as primeiras versões, o professor deverá coletar as produções e analisá-las, confrontando os resultados obtidos com os anteriores e socializando-os, através de nova discussão com os alunos.



## UMA PESQUISA PILOTO

A intervenção acima proposta foi concebida para ser aplicada em contexto de ensino presencial, numa turma de nono ano do Ensino Fundamental da escola em que foi constatada a situação descrita em seção deste artigo.

No entanto, o ano de 2020 mostrou-se atípico por uma série de fatores desencadeados pela pandemia de Covid-19. O principal fator que afetou o ensino foi o distanciamento social obrigatório, que surgiu como forma de prevenir o contágio exacerbado do vírus. Não apenas as estratégias de ensino precisaram ser adaptadas, mas toda a relação professor-aluno foi comprometida: não haveria mais o contato presencial. O ensino remoto tornou-se, pois, uma realidade. Então, o estado de Minas Gerais optou por desenvolver uma apostila padronizada, chamada Plano de Ensino Tutorado (PET), que limitou a atuação do professor, tornando-o um coadjuvante no contexto pedagógico: o professor deveria apenas aplicar os PETs. Nesse contexto, a aplicação da intervenção, como idealizada, tornou-se inviável. Considerando a dificuldade de acesso dos alunos e as limitações que a metodologia aplicada pela Secretaria de Educação de Minas Gerais infligiu, a pesquisa assumiu caráter propositivo.

Assim, a fim de nortear a construção das atividades interventivas e testar os instrumentos que utilizamos neste projeto para instruir efetivamente uma aplicação futura, pensamos em trabalhar com a estratégia da pesquisa piloto, tal como proposta por Stella Maris Bortoni-Ricardo, em *O professor pesquisador* (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 50). Assim, propusemos aos alunos da turma em questão a atividade da criação de personagens como facultativa, já que não poderíamos incluí-la entre as obrigatórias.

Antes de passarmos para a análise das produções desenvolvidas pelos alunos que participaram da pesquisa piloto, é válido que se explique o processo dessa aplicação, já que o contexto em que esta pesquisa se deu é de uma especificidade bastante pontual, isto é, toda a ação se desenvolveu de forma remota.

Dessa maneira, a aplicação piloto ocorreu em duas fases: na primeira, aplicamos apenas em uma turma a ficha de personagem exatamente como proposta inicialmente, a que vamos nos referir como modelo preliminar (Apêndice B). No entanto, esse modelo foi desenvolvido dentro de uma perspectiva de aplicação presencial e mostrou-se inadequado para a nova realidade de ensino à distância promovida pelo distanciamento social. Então, tal aplicação inicial nos proporcionou perceber que havia a necessidade de algumas adaptações na ficha de personagem, bem como de expandir o número de turmas que fariam parte da pesquisa piloto, dada a baixa participação dos alunos, o que nos levou à segunda aplicação, estendida a três turmas de nono ano, em duas instituições públicas estaduais distintas. Assim, no período de 14 de dezembro de 2020 a 24 de janeiro de 2021, aplicamos a versão final da ficha de personagem (Apêndice A) produzida a partir da adaptação do modelo preliminar proposto inicialmente.

Nesse modelo final, optamos por incluir perguntas direcionadoras nos enunciados, especificando cada aspecto a ser descrito a respeito das personagens, a fim de que os alunos pudessem desenvolver melhor seus textos de maneira autônoma (já que não haveria a presença de professor durante sua produção) e adicionamos uma situação narrativa que instigasse a formulação de escolhas. Além disso, também substituímos o marcador feminino na ficha de personagem para um formato que apontasse para ambos os gêneros, como o uso de “o/a”, “desse/dessa”, “um/uma”, etc. Como o intuito da produção inicial é justamente extrair dos alunos o máximo de informações com a menor interferência possível, essa substituição dos termos ocorreu porque, durante a aplicação do modelo preliminar, observamos acentuado número de personagens femininas em comparação ao de personagens masculinas e cogitamos que pudesse estar relacionado ao uso do feminino ao se referir às personagens nas instruções.

Também é importante informar que a ficha de personagem foi adaptada, em ambas as fases, para o modelo de formulário do Google e aplicada nas salas de aula de cada turma



no aplicativo Google Sala de Aula. Cabe mencionar que nossa opção pelo uso desse aplicativo específico se deu tanto pela gratuidade e facilidade de uso do serviço quanto pelo objetivo de promover uma comunicação mais efetiva durante a pandemia com os alunos, uma vez que o aplicativo oficial, oferecido pelo governo do estado de Minas Gerais, Conexão Escola, se mostrou ineficaz, pois não dispunha de funcionalidades que possibilitassem troca de material, como envio de anexos, nem notificava sobre novas mensagens, restringindo-se apenas ao envio de texto simples com limite reduzido de caracteres.

Isto posto, dos 55 alunos inscritos na plataforma do Google Sala de Aula, obtivemos um total de 22 respostas, sendo 12 de alunos do gênero masculino e dez do feminino. Curiosamente (ou não), suas personagens apresentaram exatamente o mesmo número de homens e mulheres, uma vez que os alunos criaram personagens de seu próprio gênero, com exceção de dois casos, em que uma menina criou uma personagem masculina e um menino criou uma personagem feminina. A faixa de idade das personagens de gênero feminino é de 16 a 25 anos, enquanto as personagens masculinas apresentaram variação de 15 a 35 anos. Nesse sentido, observada a média de idade dos participantes entre 14 e 17 anos, percebe-se que há maior espaço no imaginário dos alunos para o envelhecimento masculino que para o feminino.

Assim, desenvolvemos enunciados que traziam uma série de perguntas direcionadoras. Todo o conjunto da atividade foi inspirado na ideia de uma ficha de personagem, muito utilizada em jogos de RPG. Logo, por se tratar de uma escrita ficcional, focamos na ideia da criação de uma personagem. Cabe, todavia, propor que, em uma aplicação futura, talvez seja interessante também explorar perguntas socioculturais sobre os próprios alunos, como, por exemplo, sua etnia, sua crença, etc. Isso viabilizaria uma análise mais profunda sobre os sujeitos da pesquisa e, conseqüentemente, sobre suas escolhas ao elaborarem sua “criatura”.

Iniciamos a ficha requisitando informações básicas sobre a personagem: nome, idade e gênero. Seguimos, então, para as habilidades. A intenção era que os alunos apontassem três habilidades da personagem, classificadas de acordo com três níveis: uma que ela dominasse completamente (mestre), outra na qual fosse mediana (praticante) e, por fim, aquela na qual seria apenas iniciante (aprendiz). Com isso, possibilitamos que os alunos expusessem suas expectativas sobre quais habilidades estariam relacionadas, diretamente, ao tipo de personagem que criariam.

Questionamos, posteriormente, sobre os aspectos físicos da personagem, com as seguintes perguntas direcionadoras: “ASPECTOS FÍSICOS: Descreva esse(a) personagem em detalhes. Qual sua estatura? Peso? Etnia? Cor do cabelo? Cor dos olhos? Se possui marcas ou tatuagens, quais?”. Como previamente mencionado, esse conjunto de perguntas intencionava um maior desenvolvimento nos textos dos alunos e mostrou-se muito eficaz, principalmente se comparado à primeira fase da pesquisa piloto. Outrossim, essa questão foi de suma importância para traçar a imagem visual dos alunos sobre seu modelo de gênero masculino e feminino.

De maneira similar, incluímos os aspectos psicológicos da personagem, cujas perguntas direcionadoras foram: “ASPECTOS PSICOLÓGICOS: Como seu(sua) personagem verdadeiramente é? Quais as suas principais emoções e sentimentos? Como ele(a) se sente com relação às outras pessoas? Ele(a) é perfeito(a) ou possui falhas? O que faz dele(a) perfeito(a) ou quais as suas falhas?”.

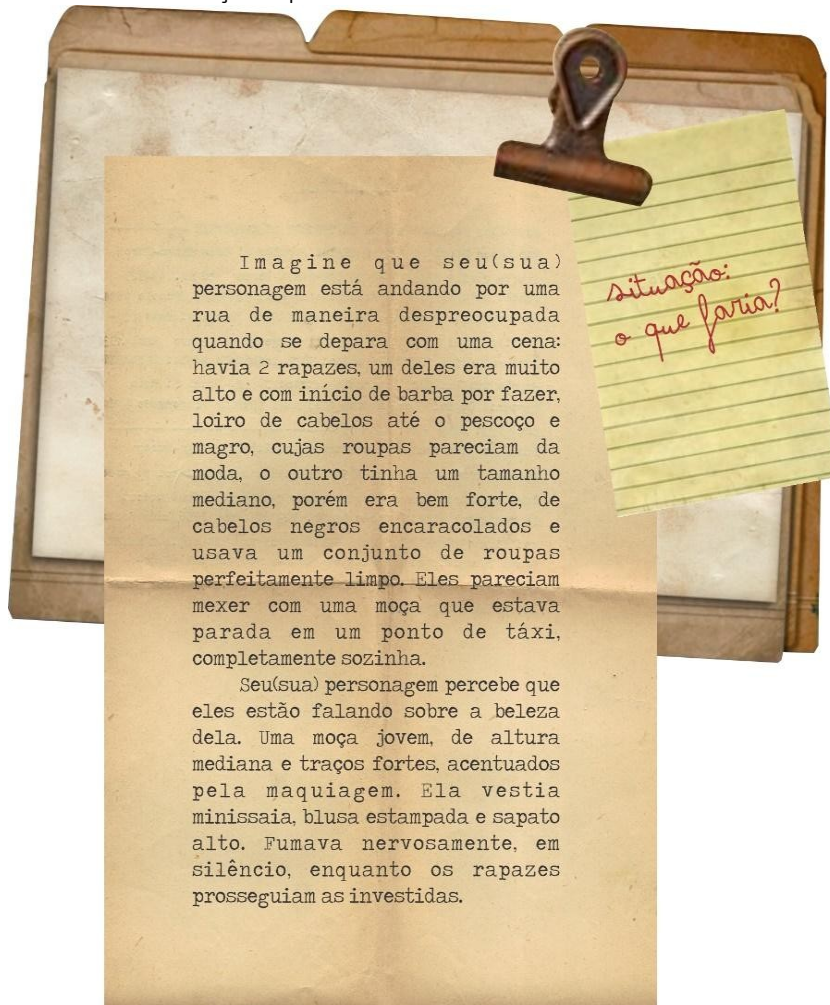
A questão relacionada aos trejeitos da personagem, como esperado, gerou algumas respostas interessantes sobre modelos de comportamento interiorizados pelos alunos, que serão tratados de forma abrangente mais adiante. Aqui, utilizamos o seguinte enunciado: “TREJEITOS: Como seu(sua) personagem se expressa? Qual a forma que ele(a) se senta? Como ele(a) anda? Se tem manias, quais?”.

Pedimos, então, que os alunos descrevessem a forma como a personagem se caracterizava: “VESTIMENTAS: Como seu(sua) personagem está vestido(a)? Qual seu calçado? Tem algum adereço? Carrega algum objeto especial? Como ele(a) se sente com essa roupa? Essa roupa transmite sua personalidade?”; depois, que relatasse um pouco sobre a história da personagem, “BREVE HISTÓRICO: Como é o passado do(a) personagem? Qual o seu círculo social? Com quem ou o que ele(a) convive?”, bem como sua vida profissional/acadêmica, “CURRÍCULO: Qual o nível educacional atual de seu(sua) personagem? Se ele(a) possui experiências profissionais, quais?”.

Também exploramos dois tópicos mais profundos, que tratam da motivação da personagem: “OBJETIVO: Qual a motivação de seu(sua) personagem? Seu sonho? Suas ambições?”; e da maneira como a sociedade a percebe: “POPULARIDADE: O que as pessoas pensam sobre seu(sua) personagem? Ele(a) é aceito(a) no seu círculo social? Ele(a) aparenta ser o que de fato é?”.

Por fim, ainda inspiradas pelos jogos de RPG, elaboramos uma proposta de atividade na qual os alunos relatariam sobre a atitude de suas personagens diante de uma situação-problema (FIGURA 1). A inclusão da proposta de texto sugerida pela “situação hipotética” no modelo final da ficha de personagem se deveu à já mencionada falta do acompanhamento presencial do professor no processo de produção textual dos alunos, por ser realizada de forma remota. Com isso, tivemos o intuito de instigar os participantes a manifestarem, de maneira mais aprofundada, as características sobre sua personagem, em consonância com a ideia de que uma personagem revela sua verdadeira natureza apenas quando confrontada por uma situação que exija a sua reação (MCKEE, 2017).

FIGURA 1 — Situação hipotética.



Fonte: Autoras.

Para isso, idealizamos uma narrativa de modo a não declarar com exatidão do que se tratavam as ações das personagens ou ainda imaginada como uma cena vista de um observador imparcial a uma certa distância. Tentamos, dessa forma, neutralizar a moldura comunicativa da atividade, uma vez que ela poderia, ainda que indiretamente, interferir nas respostas dos alunos de maneira a corresponder às expectativas da professora.

Apesar de nossos esforços nesse sentido, uma determinada expectativa relacionada a eventos foi amplamente incorporada pelos alunos: a de que podia se tratar de uma situação de assédio. Isso se deu, provavelmente, por dois fatores: primeiro, porque oferecemos alguns dados que pudessem despertar essa ideia ao usarmos termos como “completamente sozinha” e “nervosamente”; segundo, porque se trata de uma cena que, infelizmente, é muito recorrente em nossa sociedade – dois homens abordando uma mulher sozinha na rua. Assim, os alunos preencheram o vazio da história de acordo com sua bagagem de informações relacionadas ao cenário que lhes foi oferecido.

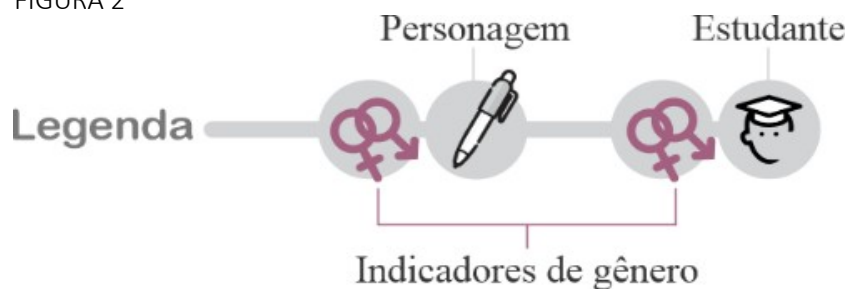
Procuramos ainda não apresentar uma personagem feminina que aparentasse o arquétipo de mulher indefesa, por isso a descrição enfatiza seus “traços fortes”, o uso de “maquiagem”, “blusa estampada e salto alto”. Acontece, contudo, que talvez o termo “moça” possa ter interferido na forma como essa personagem é percebida, principalmente pelas alunas, dada a preocupação já mencionada com o se portar como “moça”. Questiona-se se, substituído o termo por outro, como “mulher” ou “garota”, a ideia sobre a personagem mudaria de maneira que refletisse nas respostas dos alunos. Além disso, as personagens masculinas não apresentaram uma descrição que intencionava despertar as suspeitas do leitor, pelo contrário, aqui procuramos características que contemplassem padrões de beleza amplamente aceitos socialmente.

As instruções para essa atividade específica, que chamamos de “situação”, consistiram no seguinte texto: “SITUAÇÃO! Agora, imagine que seu(sua) personagem vai relatar esse caso para um(a) amigo(a). Conte para essa pessoa: o que aconteceu a seguir? O que seu(sua) personagem pensou sobre o caso? Ele(a) tomou alguma atitude a respeito? Se sim, qual? Se não, por quê?”. Novamente, optamos por fazer uma série de perguntas direcionadoras para que houvesse um maior desenvolvimento dos textos nas respostas. Mesmo assim, quatro alunos não responderam ou afirmaram não saber responder a essa

questão, então, obtivemos um total de 18 respostas, dez de estudantes do gênero masculino e oito e de estudantes do gênero feminino.

Notamos que a maioria dos alunos escolheu intervir na situação apresentada por, como já citado anteriormente, acreditarem se tratar de uma cena de assédio. É pertinente comentar que apenas três alunos do gênero masculino expressaram claramente que não interviriam na situação. A fim de analisar mais pontualmente as respostas, disponibilizamo-las a seguir, exatamente como foram entregues pelos alunos, de acordo com a legenda:

FIGURA 2

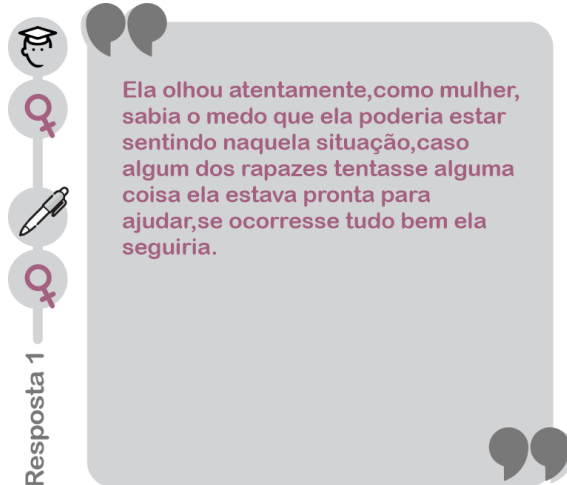


Fonte: Autoras.

Como será observado na resposta 1 (e em respostas posteriores), a situação hipotética do evento de assédio desperta indicadores de temor — nesse caso, o uso da palavra “medo” diretamente relacionada à cena — seguidos da indicação de possível ação das personagens masculinas. A personagem da resposta 1 optou por esperar o desenrolar da cena e, então, agir caso fosse necessário. Destacamos, também, que esse é um dos poucos casos que consideram a possibilidade de ação da “moça” da situação descrita, em caso de possível investida dos rapazes.



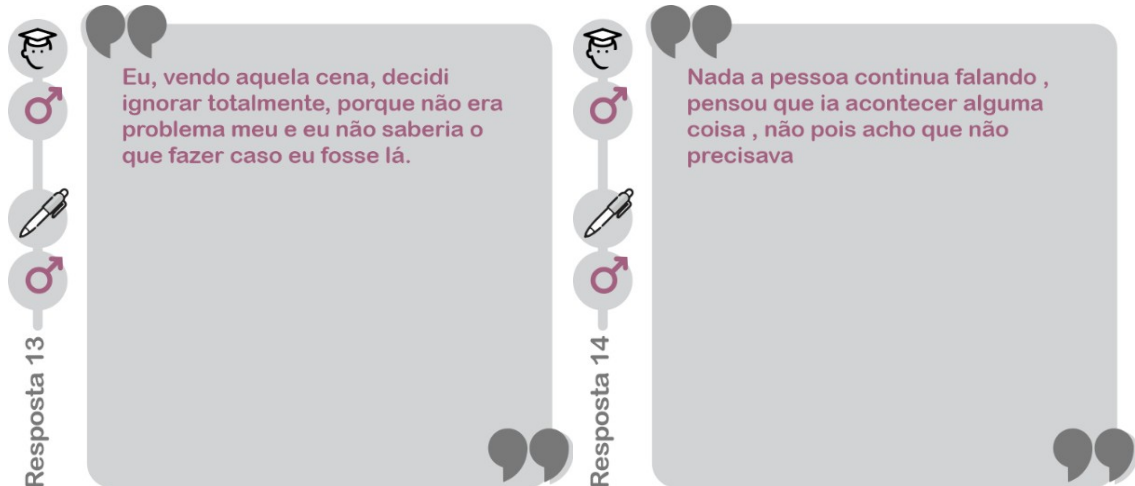
FIGURA 3



Fonte: Autoras.

As respostas 13 e 14 expressam claramente a opção de não intervir, a primeira porque a personagem considera que não lhe diz respeito e a segunda, por acreditar que nada aconteceria.

FIGURA 4

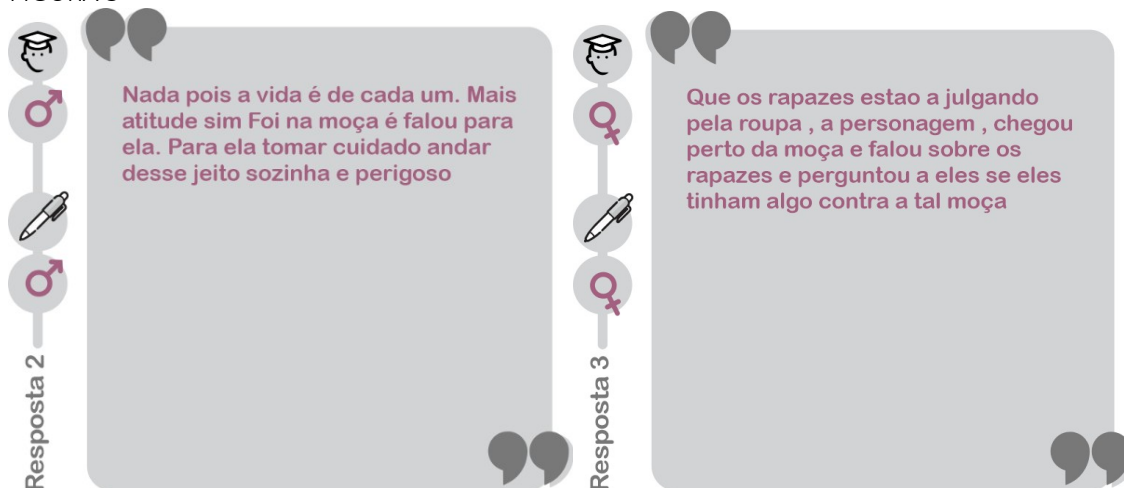


Fonte: Autoras.

A resposta 2 é o terceiro exemplo desses casos que decidiram não interferir na situação apresentada. O ponto aqui, entretanto, está mais relacionado à atitude posterior

dessa personagem, que opta por abordar a moça. O termo “desse jeito” indica, provavelmente, um julgamento por parte da personagem, conseqüentemente, do próprio aluno sobre a forma como a personagem se veste ou se comporta e a consequência inevitável disso: colocar-se em perigo. A questão das roupas será novamente abordada apenas na resposta 3. O juízo, nesse caso, não parte exatamente da personagem, como observado na resposta 2, mas da hipótese dela sobre o motivo que levou os homens da cena a se comportarem daquele modo com a moça. Assim, parte de um princípio semelhante: de que comportamento e/ou vestimenta é o que pode colocar em perigo uma pessoa. A personagem, porém, optou por abordar os rapazes.

FIGURA 5

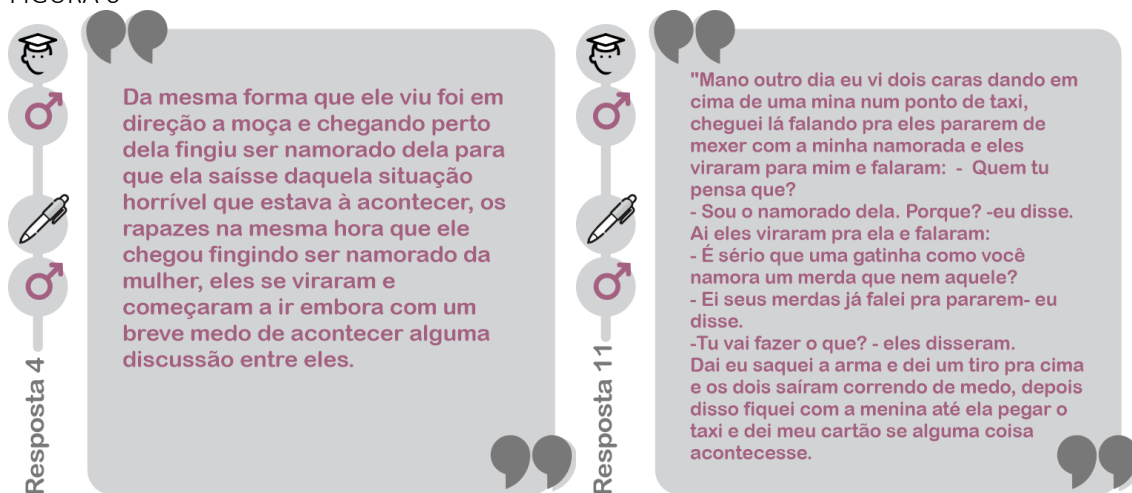


Fonte: Autoras.

Além disso, é interessante observar que a moça não possui uma voz ativa em sua narrativa, apesar dos indicadores no texto situação caminharem para uma pessoa de personalidade forte. Aliás, essa inércia da moça será observada em grande parte das respostas. Como é o caso das de número 4 e 11, dispostas a seguir. A personagem, em ambos os casos, escolheu fingir ser o namorado da moça, sem que houvesse qualquer reação dela a

respeito, ou seja, ela será um objeto em cena para provar as habilidades do herói. Não raro, esse tipo de narrativa em que a personagem feminina é levada pelas ações de outros personagens e não toma, ela mesma, as decisões sobre sua própria história é muito comum em filmes, como em Branca de Neve e Bela Adormecida, da Disney. Ademais, também é possível observar marcador de temor pelo uso do termo “situação horrível” para descrever a cena, na resposta 4. Mais uma vez, pontuamos que não utilizamos indicadores nesse sentido na situação apresentada aos alunos, eles próprios criaram a narrativa de que seria um evento de assédio. É possível notar, mais ao final dos textos, que existe um marcador de “medo” também relacionado à possibilidade de reação da personagem do aluno, indicado por “discussão”, na resposta 4, e pelo termo “correndo de medo”, na resposta 11.

FIGURA 6

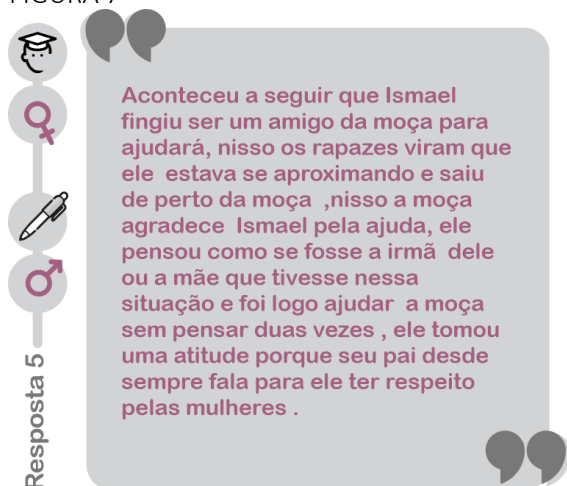


Fonte: Autoras.

A resposta número 5 traz o único caso de personagem masculina criada por uma aluna. Ao contrário dos meninos, que, com uma proposta semelhante, optaram pela personagem fingir ser “namorado” da moça, essa personagem atua como se fosse amigo/irmão, justificando a decisão embasado em um princípio transmitido pelo pai, outra

figura masculina: deve-se respeitar as mulheres. Pontua-se, além disso, que foi necessário um exercício de imaginação para que se desenvolvesse a empatia, trazendo elementos familiares, como “irmã” e “mãe”.

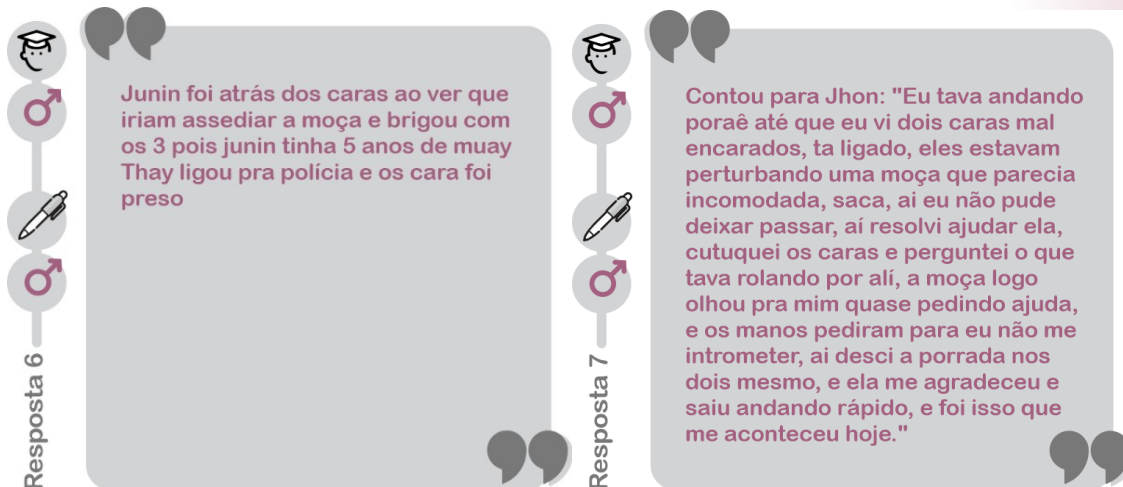
FIGURA 7



Fonte: Autoras.

A resposta de número 6 apresenta uma característica que aparecerá muitas outras vezes em respostas de alunos do gênero masculino: a reação violenta de sua personagem. Tal comportamento já era, de certa maneira, esperado, dadas as habilidades escolhidas pelos alunos muito ligadas a lutas e a força física. Também, aqui, ignora-se completamente a possibilidade de reação da moça na situação, tanto que ela some do foco principal na narrativa criada pelo aluno. Observa-se, novamente, marcadores de violência, expressos, na resposta 7, por meio do termo “porrada”. Nesse caso, contudo, a inércia da moça é marcada pelo termo “quase” em “quase pedindo ajuda”. Nota-se que os rapazes possuem voz, quando pedem para que a personagem não se intrometa, mas a moça em si está perdida na cena, sem sequer concluir a ação de pedir por ajuda.

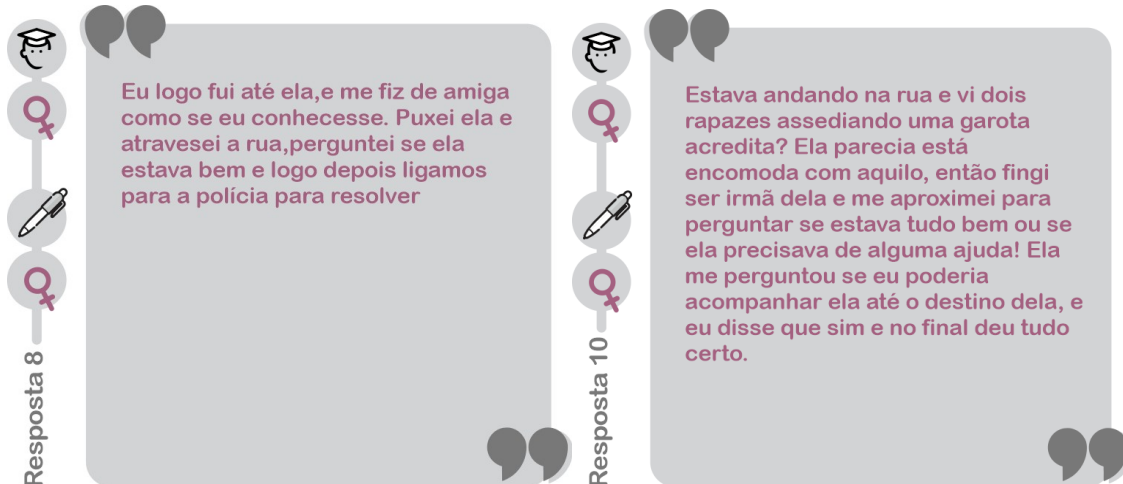
FIGURA 8



Fonte: Autoras.

O caminho escolhido pelas alunas nas respostas 8 e 10 é similar àqueles já comentados anteriormente que se ligam à ação de fingir ser uma figura conhecida pela moça. Inicialmente, percebe-se que há uma inércia da moça sobre sua própria situação, porém, logo a seguir, ela foi incluída nas ações da narrativa, ora participando da ligação para a polícia, ora pedindo para que a personagem da aluna a acompanhasse até sua casa.

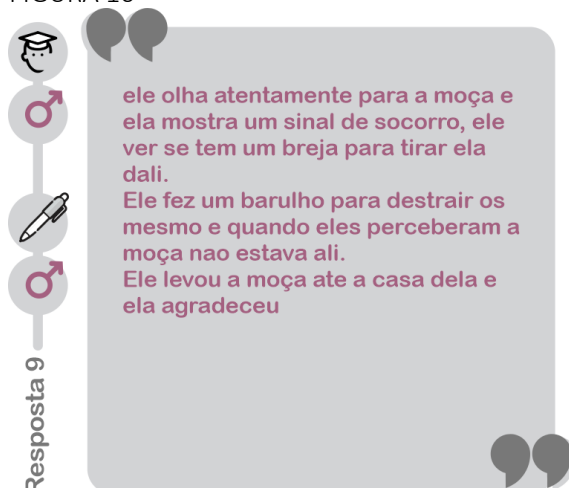
FIGURA 9



Fonte: Autoras.

O aluno da resposta número 9, todavia, ofereceu uma série de ações para a moça, ainda que fosse a de pedir por ajuda. Assim, sua personagem apenas se mexeu a partir de um sinal executado pela mulher, que, ao final, também agradeceu a atitude. Não houve indicativo de violência nesse caso, mas uma estratégia evasiva.

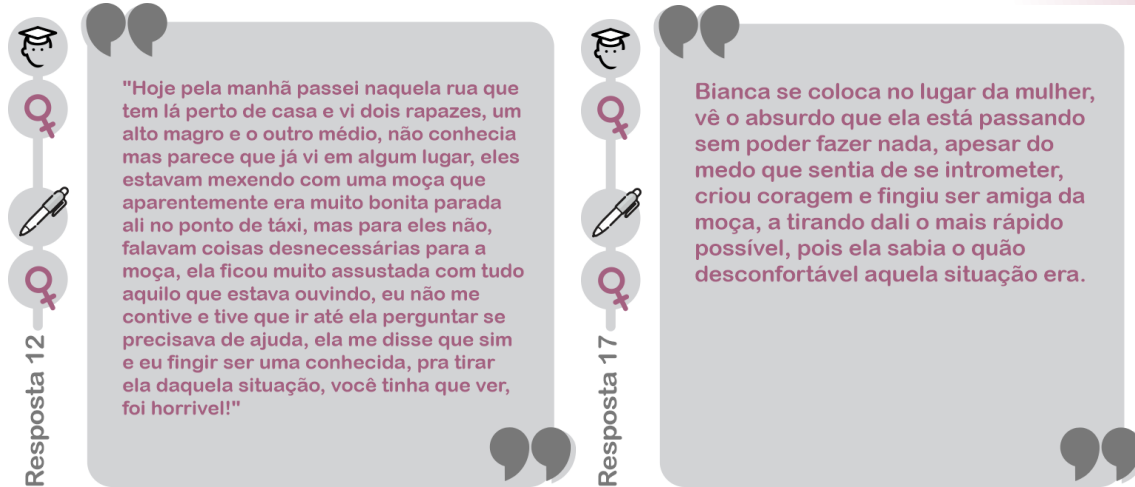
FIGURA 10



Fonte: Autoras.

A personagem da aluna na resposta 12 opta por perguntar à moça se ela precisava de ajuda, que lhe é concedida no formato de atuar como uma conhecida a fim de retirá-la da situação descrita. Frisa-se que há, mais uma vez, a presença de marcadores de temor nos termos “assustada” e, logo no final, “horível”. De maneira semelhante, a aluna da resposta 17 também optou, como método de escape, por interpretar uma amiga da moça. A situação apareceu marcada como “absurda” e “desconfortável”, há ainda a presença de um marcador de temor, “medo”. A diferença entre os casos está na abordagem, uma vez que a resposta 12 considera a opinião da moça, ao perguntar a ela se precisava de ajuda, enquanto a resposta 17 a desconsidera.

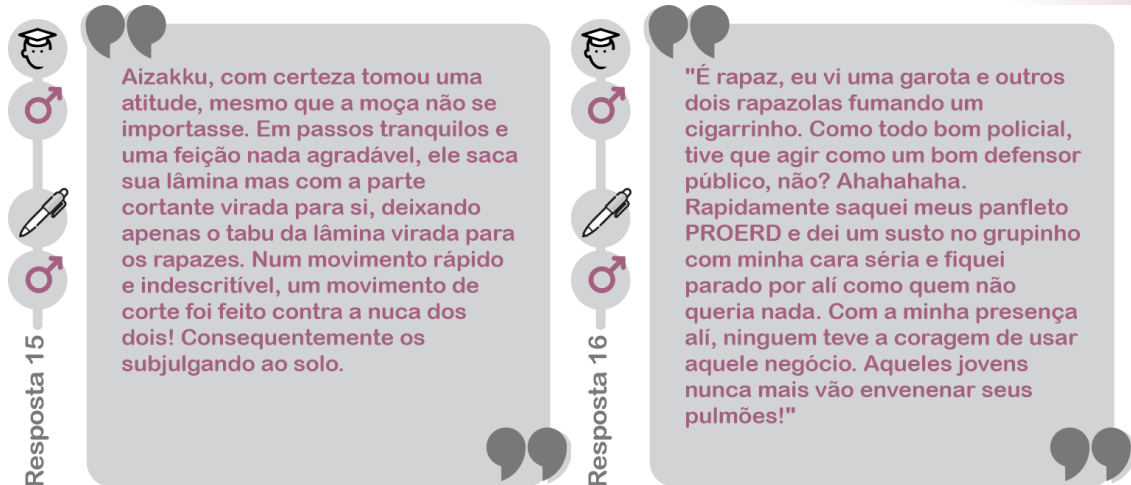
FIGURA 11



Fonte: Autoras.

No caso da resposta 15, destacamos dois pontos importantes: primeiro, mais uma vez, o uso de violência evidenciado por termos como “saca sua lâmina” e “movimento de corte”, algo esperado pela descrição da personagem trabalhada pelo aluno; segundo, a atitude da personagem de efetivamente desconsiderar a vontade da moça na situação descrita, o que pode ser percebido no trecho “mesmo que a moça não se importasse”. A resposta de número 16 foi, por muitas razões, um tipo peculiar. Afirmamos isso porque essa personagem, diferentemente de todos os demais casos observados, fugiu ao script de assédio e considerou que todos faziam parte de um mesmo grupo de, a julgar pela atitude do policial, menores de idade que compartilhavam cigarros. Outro ponto a que cabe alusão é a quebra de expectativas de nossa parte quanto à questão da violência. Pelos reiterados indicativos de agressividade em outras respostas partindo das personagens masculinas, o termo “Rapidamente saquei” logo nos remeteu à arma, o que acabou não se concretizando.

FIGURA 12

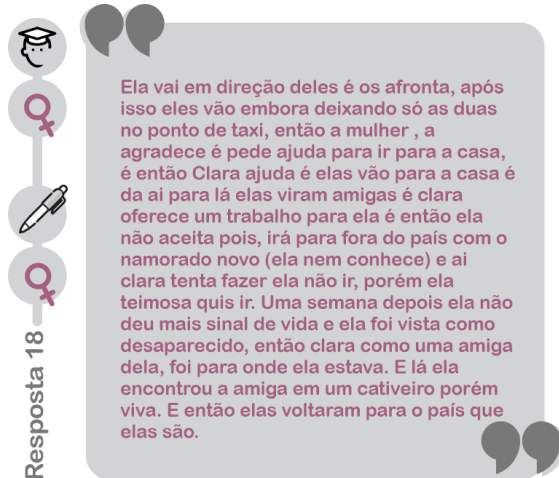


Fonte: Autoras.

Por fim, a resposta número 18, a última coletada na pesquisa piloto, também apresentou uma característica peculiar, uma vez que a aluna não se limitou a conduzir a narração apenas durante a situação descrita: ela criou quase um epílogo para a história. Assim, somos conduzidos a uma nova situação em que sua personagem e a moça estabelecem um vínculo de amizade após o confronto da personagem com os dois homens da cena hipotética apresentada. Não somente a aluna cria uma nova circunstância, como também estabelece uma personalidade para a moça, descrita como “teimosa”, que decide se mudar com o namorado para outro país apenas para cair em uma armadilha, para que sua heroína pudesse, novamente, salvá-la.



FIGURA 13



Fonte: Autoras.

Dessa forma, a partir dos dados coletados na descrição das personagens e na análise de suas ações na situação problema proposta, é possível emergir um modelo idealizado para ambos os gêneros que incorpora a maioria das respostas dos alunos que participaram da pesquisa piloto: jovem, dentro de padrões estéticos socialmente dominantes, que apresenta uma postura “heroica” ao ir ao resgate da moça, estigmatizada como “vítima”, posto que, normalmente, se mostrou passiva diante do problema.

Quanto a questões específicas relacionadas aos gêneros, percebe-se que, de um lado, há uma figura feminina branca, jovem e magra, ainda presa à ideia de família e de normas comportamentais para as mulheres. De outro, as personagens masculinas também foram desenhadas como brancas, jovens e magras/atléticas e tendem a ser relacionadas a um comportamento agressivo, tanto na descrição quanto nas ações da cena proposta.

No que se refere à etnia; pontua-se que, talvez, o uso dessa palavra no enunciado tenha sido uma barreira interpretativa para os alunos, uma vez que 50% deles ignoraram essa questão. Contudo, daqueles que responderam, observou-se maioria branca em ambos os gêneros, 25% para homens e 30% para mulheres do total.

Com relação às habilidades, para descrever as personagens masculinas, os alunos usaram palavras ligadas principalmente às artes marciais/luta, ao físico (usualmente relacionadas à força) e às capacidades acadêmicas e esportivas. Já para as personagens femininas, exploraram principalmente o universo estético, com palavras como “maquiagem”, “maquiadora”, “alongamento de unhas”, etc. Também apareceram outros universos, como de habilidades esportivas, acadêmicas e mágicas, de maneira menos expressiva.

Sobre os trejeitos das personagens, houve uma coincidência interessante que cabe a menção. Aqui, utilizamos as seguintes perguntas direcionadoras: “Como seu(sua) personagem se expressa? Qual a forma que ele(a) se senta? Como ele(a) anda? Se tem manias, quais?”, uma delas, contudo, chamou a atenção de um dos gêneros. Um exemplo que resume bem essa questão foi a seguinte frase utilizada por uma aluna para tratar dos trejeitos de sua personagem: “Ela se senta como uma moça, ou seja, bem educada”. Pressupõe-se, então, que há uma determinada maneira de se comportar como “moça” e essa aluna utiliza a palavra “educada” para descrevê-la. Não apenas educada, mas “bem” educada. Assim, é impensável a ideia de que haja moças que não sejam educadas porque moça, para ela, é a própria definição de uma mulher bem educada.

Tal “fenômeno” reproduziu-se em 60% das respostas das alunas, manifestado sob a forma de uma preocupação sistemática nas descrições das personagens do gênero feminino sobre o modo como essas mulheres andam e se sentam, utilizando palavras como “senta bem comportada”, “tem modos e postura”, “senta com os pés cruzados”, “postura exemplar quando se senta”, etc. É curioso que essa preocupação sobre a maneira de se sentar, quando finalmente aparece na descrição das personagens masculinas, normalmente, se resume à palavra “normal”.

Sobre os objetivos das personagens, “família” apareceu para as personagens masculinas em 25% dos casos. Enquanto, para as femininas, como mencionado, a família foi inserida nos objetivos em 50% dos casos, também ligada a palavras como “mãe” e “pai”. É possível, assim,

traçar uma ideia da imagem feminina, do ponto de vista, principalmente das alunas, que as expectativas sobre os objetivos de uma mulher normalmente se relacionam a um núcleo familiar.

Para uma descrição psicológica das personagens, precisamos fazer um destaque que consideramos merecer especial atenção. Perguntamos, nesse tópico, se a personagem possuía falhas; se sim, pedimos que as citasse. Uma das alunas respondeu o seguinte: “Muito simpática, feliz, ninguém é perfeito, todos nós possuímos algum tipo de falha, com estrias”. Nota-se que, apesar da aluna aparentemente entender o que são aspectos psicológicos, haja vista que citou “simpática, feliz”, ela faz questão de mencionar as estrias como uma falha, uma imperfeição da sua personagem.

A pesquisa piloto permitiu-nos, portanto, reelaborar a ficha de personagem, acrescentando perguntas que direcionassem os alunos a desenvolverem mais detalhadamente suas criações, bem como propondo uma situação problema diante da qual os alunos deveriam imaginar como elas iriam reagir, acréscimo que também se mostrou importante fonte de dados sobre os modelos masculino e feminino presentes em seu repertório. Assim, através da análise dos resultados obtidos, pudemos averiguar que a estratégia proposta, após reformulação, cumpriu o objetivo de fazer emergir o repertório dos discentes no que concerne a aspectos da questão de gênero.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, pretendemos desenvolver uma proposta pedagógica que proporcione o exercício de autoria criativa a alunos do nono ano de uma escola pública, dirigida à construção de personagens femininas intermediada pela ampliação de repertório literário e cultural concernente à questão, com a finalidade de conscientizar os discentes sobre os papéis sociais da mulher e sua representação na ficção.

Nessa perspectiva, esta proposta interventiva compreende ainda que, a partir da produção do texto ficcional, poder-se-á emergir o modelo de representação feminina que se configura no imaginário dos alunos, acionado a partir de seu repertório, tanto aquele construído por intermédio das convenções sociais nas quais se inserem quanto pelo conhecimento advindo do contato com obras ficcionais diversas. Através de pesquisa piloto realizada especialmente para esse fim, pudemos ajustar esse instrumento de coleta de dados ao objetivo da pesquisa e confirmar a hipótese de que tais modelos emergiriam do discurso dos discentes.

A partir disso, propõe-se a discussão de questões relevantes sobre os diferentes modelos de representação feminina presentes na ficção relacionadas, ainda, ao contexto histórico, a partir dos dados obtidos através da análise dos textos iniciais dos alunos, do contato com obras ficcionais selecionadas para essa finalidade e do conhecimento literário especializado.

Por fim, através dessa proposta interventiva, apostamos no caráter transformador da literatura, uma vez que ela possibilita aos leitores vivenciarem situações diversas de sua própria realidade, podendo ampliar, desse modo, não apenas seu repertório literário, mas também seu repertório de normas. Conseqüentemente, os leitores assumem um local de visibilidade, e seu repertório passa a ser compreendido como essencial no seu processo de letramento literário.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BEAUVOIR, S. *O Segundo Sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAIT, B. *A Personagem*. São Paulo: Contexto, 2017.



CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 171-193.

EVEN-ZOHAR, I. Teoria dos polissistemas. Tradução: Luis Fernando Marozo, Carlos Rizzon e Yanna Karlla Cunha. *Revista Translatio*, Porto Alegre, n. 5, p. 7-13, 2013.

FORSTER, E. M. *Aspectos do Romance*. Organização: Oliver Stallybrass. Tradução: Sergio Alcides. 4. ed. rev. São Paulo: Globo, 2005.

GAIMAN, N. *A Bela e a Adormecida*. 1. ed. São Paulo: Rocco Jovens Leitores, 2015.

GRIMM, J.; GRIMM, W. Branca de Neve. In: TATAR, M. (Ed.). *Contos de fadas*: edição comentada e ilustrada. Tradução: Maria Luiza X de Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2010.

GARCIA, C. C. *Breve História do feminismo*. 3. ed. São Paulo: Claridade, 2015.

HICKEY, W. Government Data Agrees: Hollywood is even more sexist than the real workforce. Five Thirty Eight, [s. l.], 12 mar. 2015. Women in Film. Disponível em: <https://fivethirtyeight.com/features/government-jobs-data-agrees-hollywood-is-even-more-sexist-than-the-real-workforce/>. Acesso em: 5 maio 2020.

ISER, W. O repertório do texto. In: *O ato da Leitura*. Uma teoria do efeito estético. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1, p. 101-157.

LAUZEN, M. M. *It's a Man's (Celluloid) World*: on-screen representations of female characters in the top 100 films of 2014. [San Diego]: The Center for the Study of Women in Television and Film, c2015. Disponível em: [https://womenintvfilm.sdsu.edu/files/2014\\_Its\\_a\\_Mans\\_World\\_Report.pdf](https://womenintvfilm.sdsu.edu/files/2014_Its_a_Mans_World_Report.pdf). Acesso em: 5 maio 2020.

MCKEE, R. *Story*: substância, estrutura, estilo e os princípios da escrita de roteiro. Curitiba: Arte & Letra, 2017.

MIRANDA, N. S. Domínios conceptuais e projeções entre domínios: uma introdução ao Modelo dos Espaços Mentais. *Veredas*: revista de estudos linguísticos, v.3, n. 1, 1999. Juiz de Fora: EDUFJF, 1999, p.81-95.

MULVEY, L. Prazer visual e cinema narrativo. In: XAVIER, I (Org.). *A experiência do cinema*: antologia. Rio de Janeiro: Graal; Embrafilme, 1983. p. 437-453.



PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas: revista de estudos linguísticos*, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

APÊNDICE A

Modelo final da Ficha de Personagem<sup>4</sup> – Frente

The image shows a character sheet form titled "Ficha de personagem" on a parchment-like background. The form includes the following sections:

- Personal Information:** Fields for "Nome:", "Idade:", and "Gênero:".
- Habilidades (Skills):** Three rows of skill levels, each with three radio buttons labeled "Aprendiz", "Praticante", and "Mestre".
- ASPECTOS FÍSICOS:** A section with the heading "Descreva esse(a) personagem em detalhes. Qual sua estatura? Peso? Etnia? Cor do cabelo? Cor dos olhos? Se possui marcas ou tatuagens, quais?" followed by five horizontal lines for text.
- ASPECTOS PSICOLÓGICOS:** A section with the heading "Como seu(sua) personagem verdadeiramente é? Quais as suas principais emoções e sentimentos? Como ele(a) se sente com relação às outras pessoas? Ele(a) é perfeito ou possui falhas? O que faz dele(a) perfeito(a) ou quais as suas falhas?" followed by five horizontal lines for text.
- TREJEITOS:** A section with the heading "Como seu(sua) personagem se expressa? Qual a forma que ele(a) se senta? Como ele(a) anda? Se tem manias, quais?" followed by five horizontal lines for text.

Decorative elements include a wooden clothespin on the left holding a blank white card labeled "foto recente" and a vertical label "Ficha de personagem" on the right side.

<sup>4</sup> A versão aplicada efetivamente na pesquisa piloto foi adaptada para o modelo de formulário do Google Forms, disponível em: <http://bit.ly/ficha-personagem>



Modelo final da Ficha de Personagem – Verso

**VESTIMENTAS:** Como seu(sua) personagem está vestido(a)? Qual seu calçado?  
Tem algum adereço? Carrega algum objeto especial? Como ele(a) se sente com essa roupa?  
Essa roupa transmite sua personalidade?

**BREVE HISTÓRICO:** Como é o passado do(a) personagem?  
Qual o seu círculo social? Com quem ou o que ele(a) convive?

**CURRÍCULO:** Qual o nível educacional atual de seu(sua) personagem?  
Se ele(a) possui experiências profissionais, quais?

**OBJETIVO:** Qual a motivação de seu(sua) personagem? Seu sonho? Suas ambições?

**POPULARIDADE:** O que as pessoas pensam sobre seu(sua) personagem?  
Ele(a) é aceito(a) no seu círculo social? Ele(a) aparenta ser o que de fato é?

Agora, imagine que seu(sua) personagem vai relatar esse caso para um(a) amigo(a). Conte para essa pessoa:  
o que aconteceu a seguir?  
O que seu(sua) personagem pensou sobre o caso?  
Ele(a) tomou alguma atitude a respeito?  
Se sim, qual? Se não, por quê?

Imagine que seu(sua) personagem está andando por uma rua de maneira des preocupada quando se depara com uma cena: havia 2 rapazes um deles era muito alto e com início de barba por fazer, loiro de cabelos até o pescoço e magro, cujas roupas pareciam da moda, o outro tinha um tamanho mediano, porém era bem forte, de cabelos negros encaracolados e usava um conjunto de roupas perfeitamente limpo. Eles pareciam mexer com uma moça que estava parada em um ponto de táxi, completamente sozinha.

Seus(a) personagem percebe que eles estão falando sobre a beleza dela. Uma moça jovem, de altura média e traços fortes, acentuados pela maquiagem. Ela vestia minissaiia, blusa estampada e sapato alto. Fumava nervosamente, em silêncio, enquanto os rapazes prosseguiam as investidas.

Situação:  
o que faria?



APÊNDICE B

Modelo preliminar da Ficha de Personagem

The image shows a character sheet template titled "Ficha de personagem" on the right side. The form is divided into several sections:

- Nome da personagem:** A large text box at the top.
- Idade:** A smaller text box below the name.
- Gênero:** A text box to the right of the age.
- Habilidades:** A section with three columns labeled "Aprendiz", "Praticante", and "Mestre". It contains four rows of horizontal lines with small arrowheads pointing to the right, indicating a scale for each skill level.
- Foto atual:** A placeholder for a character's current photo, shown as a white card with a paperclip on the left side.
- Características físicas:** A section titled "Características físicas" with the subtext "Estatura, peso, cor do cabelo, cor da pele, cor dos olhos...". It contains three horizontal lines for notes.
- Vestuário:** A section titled "Vestuário" with the subtext "Como a personagem está vestida? O que ela carrega?". It contains three horizontal lines for notes.
- Breve histórico:** A section titled "Breve histórico" with the subtext "Fale sobre o passado da personagem, sobre seu círculo social, com quem ela convive...". It contains three horizontal lines for notes.
- Trejeitos:** A section titled "Trejeitos" with the subtext "Forma como sua personagem fala, senta, anda...". It contains three horizontal lines for notes.
- Curriculo:** A section titled "Curriculo" with the subtext "Fale sobre nível educacional, experiências profissionais...". It contains three horizontal lines for notes.
- Psicológico:** A section titled "Psicológico" with the subtext "Descreva humor, atitudes, sentimentos...". It contains three horizontal lines for notes.
- Objetivo principal:** A section titled "Objetivo principal" with the subtext "Qual a motivação de sua personagem?". It contains three horizontal lines for notes.
- Popularidade:** A section titled "Popularidade" with the subtext "O que as pessoas acham sobre sua personagem?". It contains three horizontal lines for notes.

Envio: Dezembro de 2020  
Aceite: Março de 2021