

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

WALESKA DANIELLE CAMPOS GUIMARÃES

***JANE EYRE*, DE CHARLOTTE BRONTË, EM LETRAMENTO LITERÁRIO:
dissertação de mestrado vira proposta de sequência expandida**

**MANAUS
2022**

WALESKA DANIELLE CAMPOS GUIMARÃES

***JANE EYRE*, DE CHARLOTTE BRONTË, EM LETRAMENTO LITERÁRIO:
dissertação de mestrado vira proposta de sequência expandida**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Literários, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras/Estudos Literários, sob a orientação da Professora Doutora Cássia Maria Bezerra Nascimento.

**MANAUS
2022**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

G963j Guimarães, Waleska Danielle Campos
Jane Eyre, de Charlotte Brontë, em letramento literário :
Dissertação de mestrado vira proposta de sequência expandida /
Waleska Danielle Campos Guimarães . 2022
61 f.: 31 cm.

Orientadora: Cássia Maria Bezerra do Nascimento
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Ensino de Literatura. 2. Letramento Literário. 3. Representação
feminina. 4. Charlotte Brontë. I. Nascimento, Cássia Maria Bezerra
do. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

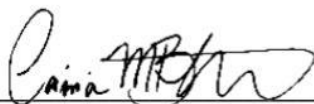
WALESKA DANIELLE CAMPOS GUIMARÃES

**“ JANE EYRE, DE CHARLOTTE BRONTË, EM LETRAMENTO LITERÁRIO:
dissertação de mestrado vira proposta de sequência expandida”.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em letras na área de Estudos da Literários.

Aprovada em 9 de junho de 2022

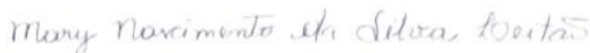
BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Cássia Maria Bezerra Nascimento (UFAM)



Profa. Dra. Adriana da Silva Araújo (UFAM)



Profa. Dra. Mary Nascimento da Silva Leitão (UFAM)

AGRADECIMENTOS

A meu Deus, senhor e autor da minha vida, por todo o cuidado e inspiração nesses tempos tão difíceis e tenebrosos pelos quais o Brasil e o mundo vêm passando: uma pandemia e uma democracia que se mostra insegura e instável.

Aos meus pais, Geraldo de Souza Guimarães e Maria Nelcimar Campos Guimarães, por todo o amor, ajuda e apoio incondicionais que muito contribuíram para a realização deste trabalho. Sem vocês e Deus, meus amados, seria impossível essa realização.

À Secretaria de Educação e Desporto-SEDUC/AM, que juntamente com a Universidade Federal do Amazonas-UFAM, firmaram uma feliz parceria para que os professores de Língua Portuguesa tivessem a chance de ingressar em um programa de Mestrado como é o da FLET/UFAM, reconhecidamente de excelência. A todos, minha eterna gratidão!

À professora Dra. Cássia Maria Bezerra Nascimento, por ter sido minha orientadora e desempenhado tal função com dedicação e amizade.

Aos professores do PPGL e às professoras da banca avaliadora da qualificação e da defesa de dissertação, pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional ao longo do curso. Igualmente, por todos os conselhos, pela ajuda e pela paciência com a qual guiaram o meu aprendizado.

Aos meus colegas de curso, com os quais convivi intensamente durante os últimos anos, pelo companheirismo e pela troca de experiências que me permitiram crescer não só como pessoa, mas também como futura Mestra.

A todos os alunos da minha turma, pelo ambiente amistoso no qual convivemos e solidificamos os nossos conhecimentos, o que foi fundamental na elaboração desta dissertação.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Geraldo de Souza Guimarães e Maria Nelcimar Campos Guimarães, por nunca medirem esforços ao me proporcionar um ensino de qualidade durante todo o meu período escolar.

À minha orientadora, professora Cássia Maria Bezerra do Nascimento, que conduziu o trabalho com paciência e dedicação, sempre disponível a compartilhar todo o seu vasto conhecimento.

A literatura corresponde à uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

Antonio Candido

RESUMO

A presente dissertação compreende revisão bibliográfica sobre o ensino de Literatura, com destaque aos estudos sobre *Letramento Literário*, de Rildo Cosson (2009), cujas recomendações foram seguidas para organização de uma proposta de Sequência Expandida. Os estudos acerca da importância da leitura, do ensino de literatura, da leitura literária e do letramento literário somam-se aqui à urgência de rever práticas de ensino-aprendizagem, o que fazemos com a aplicação do projeto de pesquisa *Dissertações e Teses viram Letramento Literário*, que busca aproximar a universidade da escola por meio da elaboração e disponibilização de propostas de sequências básicas e sequências expandidas, produzidas a partir de dissertações e de teses, de Programas de Pós-graduação, para professores que atuam no ensino básico. Nossa proposta de sequência expandida sobre a representação feminina de *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë, foi construída a partir de uma dissertação de mestrado.

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Letramento Literário; Representação Feminina.

ABSTRACT

This text comprises a literary review on the teaching of Literature based on *Literary Literacy*, by Rildo Cosson (2009), and studies from it, whose recommendations were followed while organizing a proposal for an Expanded Sequence. Studies on the importance of reading, teaching literature, literary reading, and literary literacy are added here to the urgency of reviewing teaching-learning practices, which we do with the application of the research project *Dissertations and Theses become Literary Literacy*, seeking to bring the university closer to the school through the elaboration and availability of proposals for basic sequences and expanded sequences, produced from dissertations and theses, from Graduate Programs, for teachers who work with basic education. Our proposed expanded sequence on the female representation of *Jane Eyre*, by Charlotte Brontë, was built from a master's thesis.

Keywords: Literature Teaching; Literary Literacy; Female Representation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 LETRAMENTO LITERÁRIO	11
2.1 O letramento literário e suas sequências.....	19
3 SEQUÊNCIA EXPANDIDA DO ROMANCE JANE EYRE, DE CHARLOTTE BRONTË	22
3.1 A sequência expandida	22
3.1.1 Etapa Motivação.....	23
3.1.2 Etapa Introdução	24
3.1.3 Etapa Leitura com três intervalos.....	30
3.1.4 Etapa Primeira interpretação	33
3.1.5 Etapa Segunda interpretação	45
3.1.6 Etapa Expansão	46
3.1.7 Etapa Avaliação.....	52
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS	55
APÊNDICE	56

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Literatura ganha espaço nos debates acadêmicos, na formação de graduandos, na pós-graduação e na formação continuada, diante da urgência de se rever práticas de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os pressupostos do letramento literário, conforme apresentado por Rildo Cosson (2009), ganham especial destaque no presente trabalho, que se construiu a partir de alguns questionamentos: como efetivamente incentivar os discentes à leitura literária? Como proporcionar a discentes o contato, a leitura e a contextualização de romances clássicos? O que devemos observar para a organização de uma sequência expandida? Como trabalhos acadêmicos já concluídos, como dissertações, podem ser úteis para o letramento literário na escola?

Para esclarecer a construção desta dissertação, que buscou responder a essas questões norteadoras, destacamos dois momentos na minha vida de pesquisadora: em princípio, uma lembrança feliz do meu tempo de professora do ensino básico e; posteriormente, a descoberta do letramento literário, de Cosson, durante o mestrado em Letras.

Entre os anos de 1999 e 2014, lecionei a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, que compunha a base curricular do Ensino Médio, em escolas públicas da cidade de Manaus/AM. Ao longo das aulas iniciais de Literatura, era perceptível o interesse dos alunos em relação aos textos lidos e em sua contextualização. Porém, à medida que insistíamos na leitura de textos literários, pude constatar um evolutivo desinteresse. Em parceria com os docentes das demais áreas do conhecimento, passamos a realizar uma abordagem interdisciplinar, buscando a motivação desses alunos e a ampliação de seu conhecimento por meio da compreensão reflexiva e crítica da cultura, da sociedade e do tempo, que cada saber poderia oferecer. Contudo, esse processo, que visava despertar novamente o interesse para a leitura, era realizado sem método.

Dando seguimento às tentativas de conquistar os discentes para a Literatura, em 2007, no Colégio Amazonense Dom Pedro II, realizei o projeto intitulado *Entre em Cena*, que buscava, à época, uma abordagem interdisciplinar da Literatura por meio da criação de peças teatrais por parte dos alunos, a partir dos romances de José de Alencar. Os alunos elaboravam as peças, os folders, e encenavam. Em todas as etapas, era lhes permitido o trabalho interdisciplinar, incentivando-os a perceber o reflexo das ciências e demais saberes naquele período histórico, na sociedade e nos costumes.

Em 2008, verificado o efetivo interesse dos alunos e a participação entusiasmada na criação teatral, o projeto foi ampliado aos textos narrativos dos demais estilos de época da

Literatura. A encenação ganhou assim mais liberdade: os discentes passaram a apresentar interesse na escolha dos textos literários para a encenação, tornando-se então condutores de praticamente todo o processo, cabendo ao docente a orientação, o auxílio e a avaliação dos seus esforços para atribuição da nota.

Levei a ideia para o pré-projeto da seleção do mestrado, mas, durante o curso, novos caminhos foram traçados.

No ano de 2019, na disciplina de Tópicos Especiais do Programa de Pós-Graduação em Letras, pude conhecer a obra *Letramento literário: teoria e prática* (2009), de autoria de Rildo Cosson, com orientações para uma prática sistematizada, organizada e contínua do ensino de literatura na escola. Relembrando as dificuldades, erros e acertos das experiências na escola, as respostas para atividades coordenadas de ensino-aprendizagem da leitura literária foram reveladas por meio da leitura da obra de Cosson.

Na ocasião, a professora Cássia Maria Bezerra do Nascimento, que ministrava a disciplina, solicitou que elaborássemos uma sequência expandida a partir de dissertações do PPGL. A ideia de elaboração de sequências a partir de dissertações e de teses pertence ao projeto de pesquisa do Estágio Pós-Doutoral de Cássia Maria Bezerra do Nascimento na UFPB, pelo PROCAD/CAPES (UFAM – UEA – UnB), orientadora desta dissertação. Trata-se do projeto de pesquisa *Dissertações e Teses viram Letramento Literário*, que busca aproximar a universidade da escola por meio da elaboração e disponibilização de propostas de sequências básicas e expandidas produzidas a partir de dissertações e de teses, de Programas de Pós-graduação, para professores que atuam no ensino básico. Compreende, assim, um retorno para a sociedade do que acontece no universo da pesquisa em Letras. Muito embora as dissertações e as teses fiquem disponíveis nos repositórios virtuais das universidades, são costumeiramente acessados por outros pesquisadores. O objetivo desse texto foi atender a professores do ensino básico e, até mesmo, a estudantes secundaristas instigados pelas práticas realizadas nas escolas.

Meu trabalho foi a sequência expandida do romance *Jane Eyre*, da escritora Charlotte Brontë, seguindo a interpretação presente na dissertação *A representação feminina em Orgulho e Preconceito, de Jane Austen, e Jane Eyre, de Charlotte Brontë*, de Fabianne Rodrigues Costa (2015). A partir dessa sequência, repensamos o projeto de mestrado.

Para esta dissertação, realizamos revisão bibliográfica sobre o ensino de Literatura e enfatizamos o letramento literário, conforme Rildo Cosson (2009). Compreendidas as etapas da sequência expandida (motivação, introdução, leitura, interpretação), destacamos a escolha das contextualizações possíveis acerca do feminino em *Jane Eyre*: o momento histórico (transição entre os séculos XVIII e XIX), a autoria feminina de Charlotte Brontë na literatura

inglesa, que faz uma leitura social sob o olhar feminino, e a perspectiva presentificadora de *Jane Eyre*, conforme estudo realizado por Fabianne Rodrigues Costa (2015), com alguns acréscimos.

Desse modo, a presente dissertação está organizada em três seções:

Na seção “Letramento Literário: das fontes às sequências”, fazemos uma análise da obra de Rildo Cosson, *Letramento literário: teoria e prática* (2009), como instrumento na práxis escolar e de como essa perspectiva se organiza para confirmação dos estudos de Paulo Freire (2003), Magda Soares (2004), Antonio Candido (1995), Graça Paulino e Rildo Cosson (2009).

Na seção “Sequência expandida: uma proposta”, realizamos uma análise crítica de contextualizações do romance *Jane Eyre*, de autoria de Charlotte Brontë. As contextualizações foram identificadas em dissertações, nas quais reconhecemos a preocupação acerca da representação feminina na literatura, e as organizamos na sequência expandida do romance para alunos do Ensino Médio.

A presente dissertação buscou, assim, levar para professores no ensino básico uma proposta de letramento literário sobre a representação feminina de *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë, que confirme a possibilidade da construção de uma sequência expandida a partir de uma dissertação de mestrado como estratégia para aproximar a universidade da escola, com destaque aos trabalhos produzidos em Programas de Pós-Graduação, e para contribuir não somente com uma reflexão sobre os caminhos possíveis para o ensino de literatura do ponto de vista de novas alternativas ao incentivo à leitura literária, como também para estimular o desenvolvimento de novas e efetivas ações pedagógicas, aptas a oferecer aos docentes e aos discentes a possibilidade de uma compreensão reflexiva e crítica de sua condição no mundo, bem como da cultura e da sociedade em que vivem. Essa é uma missão precípua da educação, que deve formar cidadãos críticos e participativos, aptos a transpor as barreiras do espaço e do tempo, participando efetivamente da (trans)formação da sociedade.

2 LETRAMENTO LITERÁRIO

Antes de analisarmos a obra de Rildo Cosson, *Letramento literário: teoria e prática* (2009), selecionamos, como referência para os estudos sobre o ensino da literatura, Paulo Freire (1981; 1997), Magda Soares (2004), Antonio Candido (1995), Graça Paulino e Rildo Cosson (2009) e Michèle Petit (2009). Não apresentaremos ideias conflitantes, mas que conduzem à necessidade da leitura literária para a construção da visão crítica do leitor enquanto cidadão participativo.

Para promovermos uma reflexão sobre a importância da leitura na vida humana, abrimos com Paulo Freire (1981) e o papel da leitura no processo de educar, pois ela consiste na compreensão da realidade com um olhar curioso e comprometido com as mudanças, uma vez que o mundo é marcado por extremas desigualdades. Ler é transformar:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1981, p.11).

Se “a leitura do mundo antecede à leitura da palavra”, esta não pretende se dissociar daquela, e vice-versa, pois a junção de ambas converge à leitura crítica, que desperta no leitor a incessante busca pelas entrelinhas do texto. Para Freire (1981), o amadurecimento do leitor acontece não pela quantidade de textos lidos, mas pelas contextualizações alcançadas.

Idealizador da educação libertadora, Freire aduz que o educador não deve impor aos seus alunos/leitores sua compreensão, para que a educação cumpra seu papel de alavancar mudanças sociais. Podemos trazer esse raciocínio de Freire para nossa vivência, entendendo que, à medida que o ser humano conhece a sua realidade, torna-se capaz de transformá-la, tornando-se um agente de mudança, e uma ferramenta fundamental para essa metamorfose é a leitura, pois é uma das portas ao conhecimento. Ler um texto, ler um gesto, ler uma postura, ler uma entrelinha, todas essas leituras são capazes de dar ao ser humano a condição de modificar o meio no qual se encontra inserido.

Para Freire (1997, p. 29), “a leitura é o primeiro passo para a consciência individual do sujeito em decodificar ideologias que perpassam as estruturas das instituições que predisõem o agir humano”, o que torna a leitura uma ação necessária diante da realidade do nosso contexto e conhecer o meio, a condição social e ideológica em que estamos inseridos. Conhecer os aspectos da realidade do sistema social e a condição do ser humano corrobora para a construção crítica do ser humano:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação (FREIRE, 1997, p. 261).

Na visão de Freire (1997), as pessoas são motivadas a mergulhar em seu subjetivo, fruto de suas vivências históricas, da realidade social que as cerca e da sua compreensão em relação ao próximo. Logo, devemos considerar que a definição da personalidade do ser humano não é construída somente em sua individualidade biológica, mas depende do outro e da sociedade.

É seguindo a bandeira acerca da humanização das relações de ensino-aprendizado que destacamos Magda Soares (2004), presente aqui não somente por levantar o uso do termo *letramento*, o qual nos apresenta em sua multiplicidade para além da relação escrita-fala-leitura, mas por colocar a criança como ator principal no processo de aprendizado, compreendendo sua complexidade. A noção de letramento dá às práticas escolares o volume complexo que cabe à educação.

O letramento, a leitura enquanto ciência, inicia um processo de “enxergamento”. Ao criar palavras, da realidade e da necessidade, o letramento leva o aluno a ver o que vive e onde vive para que possa se posicionar, interagir. Este movimento de ver a realidade e de intervir faz com que o conhecimento e o crescimento enriqueçam o processo de letramento, tornando-o mais humanizado.

Soares (2004) afirma que a aprendizagem da língua escrita é objeto de pesquisa e estudo de várias ciências, e cada uma delas busca favorecer um lado dessa aprendizagem. Por exemplo, o lado fônico que envolve o desenvolvimento da consciência fonológica, de suma importância para a criança se conscientizar da fala como um sistema de sons, dentre outros aspectos, cada um deles tem sua fundamentação em teorias de aprendizagem. Princípios fonéticos e fonológicos, linguísticos, teorias de leitura, de produção textual, teorias do texto e do discurso e muitas outras, cada uma dessas faces exige metodologia de ensino específica, com base em sua natureza, seja um ensino direto e explícito, ou um ensino incidental e indireto que depende das possibilidades e motivações do aluno, assim como das circunstâncias e do contexto de realização da aprendizagem:

[...] o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita,

que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento (SOARES, 2004, p. 4).

A leitura, nos dias de hoje, tornou-se uma necessidade, pois é usada como um meio de construir o leitor, tornando-o alguém em condições de ser avaliador, crítico e pensador de sua realidade, pois o ato de ler abre o caminho para que esse leitor conheça sua história, seu contexto, e tire suas conclusões com responsabilidade e consciência. Antonio Candido (1995), em seu ensaio “O direito à literatura”, reafirma a necessidade de lutarmos por vários bens, os quais nomina como bens incompressíveis, definindo-os tanto como aqueles que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes quanto os que garantem a integridade espiritual. Para ele, o direito à moradia, à alimentação, à saúde e à instrução são facilmente reconhecidos como bens fundamentais, porém, questiona: “o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven?” (CANDIDO, 1995, p. 239). Esse questionamento nos desperta para a dificuldade de identificarmos a literatura e as artes como bens fundamentais.

Candido (1995) pondera que, para reconhecermos na literatura um direito extensível ao próximo, é importante considerarmos que a falta da literatura geraria uma desorganização pessoal ou uma frustração mutiladora: “[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 1995, p. 176).

Assim, Candido (1995) nos leva à reflexão sobre os direitos humanos, um convite não velado a nos colocarmos no lugar do outro, incluímos nessa luta os mesmos bens que gostaríamos de garantir a nós mesmos. Candido (1995) nos lembra que esses critérios de incompressibilidade estão intimamente ligados à época, à cultura e à divisão da sociedade em classes, e que servem de instrumento de convencimento do que é indispensável e extensível ao outro. Mesmo quando se trata da educação, que não nos deixa dúvidas sobre a sua essencialidade, ela também pode ser negada ao próximo, sob perspectiva, valores culturais e crenças de determinada sociedade em uma determinada época.

Para Candido (1995), a literatura ganha cada vez mais espaço em nosso meio social, utilizada como uma ferramenta fundamental no processo de instrução e educação, ocupando ainda mais os currículos: “sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo e que os valores que a sociedade preconiza estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática” (CANDIDO, 1995, p. 243). A literatura confirma e nega, propõe

e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas, tornando indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita, a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado predominante de coisas:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção e objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; e (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 1995, p. 178).

Gosto de pensar que o conceito de Candido é paradoxal e antagônico ao mesmo tempo, uma vez que faz da literatura um polo positivo e negativo, um movimento para a direita e também para a esquerda, opostos que a tornam humanizadora. Colocando a interpretação e os sentidos do indivíduo como o ápice desse raciocínio, é justamente essa ascensão do indivíduo que deve ser enfatizada nas escolas. Julgo ainda que esse deve ser um dos objetivos da proposta do letramento literário.

Candido define de forma até poética a humanização ao afirmar que esta confirma no homem valores essenciais no relacionamento interpessoal, tais como a busca do conhecimento, o exercício da reflexão, o autocontrole ou inteligência emocional: “a boa disposição para com o próximo, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (CANDIDO, 1995, p. 249). Afirma ainda que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” e que além do conhecimento “que provém da organização das emoções e da visão do mundo, há na literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor” (CANDIDO, 1995, p. 249).

Para também falar sobre o uso do letramento para a literatura na escola, trazemos Graça Paulino e Rildo Cosson (2009), para quem o termo *letramento* recobre um campo de saber multifacetado, no qual a incorporação de diferentes aportes leva à contínua revisão de seu objeto e de suas fronteiras. A noção de letramento literário vem se tornando uma gama de habilidades e competências mais complexas e diversificadas e que apresenta dois eixos de definição: o primeiro situa o letramento no campo do domínio básico da escrita considerada como uma tecnologia, designando mais comumente o ato de ler e escrever como uma habilidade ou competência de uso individual da tecnologia escrita; o segundo eixo é identificado com o uso

tradicional do termo *letramento*, que deixa de se relacionar à habilidade ou competência individual de ler e escrever para ser pluralizado, o que leva a:

[...] definir letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. [...] o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa (PAULINO, COSSON, 2009, p. 67).

Paulino e Cosson (2009) afirmam que o letramento enfrenta dificuldade de se efetivar no ambiente escolar pois há elementos tradicionais que dificultam ou mesmo impedem a formação de leitores literários. Afirmam ainda que a escola enfatiza demasiadamente o conhecido e o mensurável, negando espaço para o estranho e o inusitado, e que, muitas vezes, a escola assume um caráter de agente de um letramento serviçal em nome de uma sociedade já pronta, já organizada, com funções predefinidas para os sujeitos, que acabam afastados de quaisquer produções críticas, subversivas, excepcionais.

Há ainda críticas no sentido de que, no ensino médio, a literatura inverte os lados em que poderia atuar, deixando de ser uma disciplina fechada e assumindo o espaço de formação do gosto cultural a partir do que os alunos vivenciam, mas insiste em se ater ao “biografismo e no historicismo monumentalista, na consagração de escritores que não deriva da apreciação de seus textos, mas do acúmulo de informações sobre seus feitos, em que o conhecimento é aprendido sem integrar-se às vidas dos alunos enquanto sujeitos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 71 - 72), situação em que não é a experiência literária que interessa, mas somente o conhecimento sobre a literatura:

É por essa tradição que esvazia a força e a própria identidade da literatura e de seus possíveis leitores e produtores de textos que questionamos os agentes e os agenciamentos do letramento literário na escola. Para enfrentá-la propomos, ainda que com o receio de aumenta o caos em nome da reordenação das práticas sociais do território, como fazem os invasores estrangeiros, caminhos e alternativas para a sua efetivação (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74).

Infelizmente, essa distância entre o que se vive e o que se estuda é que torna difícil que a literatura seduza estudantes na escola. As leituras de Paulino e Cosson (2009) nos fizeram refletir sobre a realidade do professor e dos estudantes, que é, muitas vezes, de alguém que passa horas dentro de um ônibus lotado para ir ao trabalho/à escola. Assim, torna-se fundamental, por exemplo, a leitura a respeito do crescimento desordenado das cidades no período de industrialização dos séculos XVII e XVIII. Contudo, aprofundar-se somente na leitura desse período e desconsiderar o que influenciou o movimento de colonização e o surgimento das cidades brasileiras e de que forma o movimento capitalista contribui para a

distribuição da riqueza no Brasil, pode definitivamente afastar o leitor da literatura, criar uma ideia de que a literatura em nada pode contribuir para a transformação do mundo e da realidade vividos.

Trazemos, assim, para este diálogo, Michèle Petit (2009), a qual, por sua vez, aborda a leitura sobre duas concepções: a do controle e a da liberdade, e nos lembra que a leitura é antes de tudo um ato de liberdade que foge a qualquer controle externo, pois os leitores, ao tomarem posse dos textos, lhes oferecem outros significados e sentidos, interpretando-os de forma conveniente, introduzindo sua criatividade. Petit (2009) ressalta ainda que a leitura pode estimular um senso crítico e proporcionar um espaço para reflexão com abertura para novas possibilidades acerca do viver, nos afirmando que, na adolescência, a leitura ocupa um papel formador capaz de mudar os rumos da vida e reorganizar os pontos de vista, ao nos mostrar que estamos experimentando afetos, tensões e angústias universais:

O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo (PETIT, 2009, p. 29).

É, portanto, necessário compreender a realidade do estudante e proporcionar crescimento pela leitura. Petit (2009) afirma que a leitura é um meio para se ter acesso ao saber, aos conhecimentos formais, logo, pode modificar as linhas até do nosso destino escolar, profissional e social, possibilitando a mudança na realidade de jovens que vivem em locais marginalizados, que reafirmam o quão importante a leitura e as bibliotecas são para garantir formas de acesso ao conhecimento: “Em qualquer idade, ler para ter acesso ao saber pode permitir que a pessoa mantenha um pouco o domínio sobre um mundo tão inconstante, sobretudo por meio de diversos suportes de informação escrita” (PETIT, 2009, p. 64).

Conforme Petit (2009), nos tornamos leitores muitas vezes por uma questão de meio social, e que, como os interditos, os obstáculos, são numerosos para os que provêm de um meio pobre, mesmo que sejam alfabetizados, com poucos livros em casa, incide a ideia de que a leitura não é para eles e dá-se preferência às atividades compartilhadas em detrimento desses prazeres, com uma dúvida sobre a utilidade dessa atividade.

Petit (2009) acredita que a leitura é elemento essencial na formação de um espírito crítico e livre e que tem o poder de provocar o deslocamento da realidade para a abertura de tantas possibilidades por meio do devaneio. Acredita, ainda, que a leitura instrutiva deve andar em consonância com a leitura que estimula a imaginação.

Em “Ensino de literatura sempre: três desafios hoje” (2021), Rildo Cosson aborda as dificuldades do ensino da literatura nas escolas e aponta possíveis caminhos para modificar essa realidade.

O primeiro desafio a ser transposto refere-se à inadequada formação docente: professores da educação infantil, graduados em Pedagogia, não foram contemplados, dentre as disciplinas oferecidas pelo curso, com a literatura e, quando esta é oferecida, restringe-se a uma abordagem histórico-instrumental da literatura infantil no país e/ou revela uma busca em atender aos pressupostos da “didatização dos textos literários”. Por outro lado, Cosson (2021) avalia que as graduações em Letras contemplam os docentes com as questões pedagógicas por intermédio dos professores da faculdade de Educação. No que se refere à formação em Literatura, os discentes não obtêm “orientação específica para o ensino, apenas a formação tradicional em história da literatura segundo os estilos de época, com noções de teoria da literatura na forma de aportes de poética e retórica” (COSSON, 2021, p. 38).

De fato, durante todo o meu curso de Letras, de 1997 até 2000, senti a dificuldade de compreender como seriam as aulas de meus futuros discentes. Sentia-me insegura por não ter um direcionamento sobre o ensino da Literatura, os desafios com os quais poderia me deparar e as possíveis soluções. Refletia sobre as minhas práticas enquanto aluna do curso, mas sem me esquecer das preocupações enquanto futura docente. A formação pedagógica foi restrita a disciplinas com professores de Pedagogia, para os quais não havia, por ser exclusivo à formação de profissionais de Letras, a preocupação com a nossa formação enquanto leitores e incentivadores da leitura crítica e participativa.

O Ministério da Educação e as universidades têm atuado no sentido de rever currículos para as licenciaturas, como um todo, com destaque para a inserção de práticas de ensino conforme áreas de atuação. Cosson (2021) alerta que, ainda que o espaço curricular contemple o ensino da literatura, um problema se arrasta nos cursos de Letras: o repertório reduzido de leituras do acadêmico (e futuro docente).

Como enfrentamento a essa inadequada formação docente, Cosson (2021) enfatiza a necessidade de repensar a estrutura curricular das universidades para que seja possível “formar um professor capaz de desenvolver o letramento literário de seus alunos”, afirmando que, para isso, “é preciso garantir uma formação docente que contemple, com pesos similares, os conhecimentos literários, a prática da literatura e o ensino da literatura” (COSSON, 2021, p. 39).

O segundo desafio a ser superado nas escolas refere-se ao material de ensino. Segundo Cosson, “se o ensino da literatura consiste na leitura de obras literárias, então, logicamente, o

material de ensino deveriam ser as obras literárias” (2021, p. 40), porém, não é essa a realidade das escolas públicas. Cosson (2021) aponta uma série de entraves para o acesso a essas obras, os quais, de fato, vivenciamos no cotidiano escolar. As bibliotecas podem até apresentar um acervo razoável, mas não está catalogado para facilitar o acesso do professor e dos alunos, mesmo porque a figura do bibliotecário inexistente nas escolas públicas, pois, normalmente, o responsável pela biblioteca é um professor readaptado (Cosson utiliza o termo *realocado*) por motivos de saúde.

Além dessas dificuldades, ainda enfrentamos a imposição do uso do livro didático. Cosson (2021) afirma categoricamente que o docente deve abandonar o livro didático em favor do uso exclusivo de obras literárias. Contudo, na minha concepção, o professor não tem essa liberdade, pois existe a cobrança da gestão da escola, que, por sua vez, recebe determinação superior para exigir o seu uso (é mais uma barreira e também constante desafio na vida docente). Nem mesmo cabe às secretarias estaduais essa recusa, pois a legislação vigente dispõe sobre a importância do fornecimento do livro didático e obras literárias aos discentes.

O terceiro desafio do ensino da literatura nas escolas é o que, comumente, podemos perceber nos livros didáticos: a priorização da leitura que gera identificação rápida com o aluno. Para gerar essa identificação, são priorizadas charges, tirinhas, textos curtos e/ou fragmentados. É o que Cosson (2021) nomina como “leitura de prazer”. Para ele, “um terceiro desafio do ensino da literatura hoje é justamente compreender e defender a especificidade da formação do leitor ou do caráter singular da leitura literária que precisa e deve ser ensinada na escola” (COSSON, 2021, p. 45).

Após essa apresentação acerca da importância da literatura para a formação do cidadão na escola, passamos à compreensão sobre letramento literário, conforme sistematizado por Rildo Cosson (2009). É nesta publicação que Cosson, ao organizar seus conceitos teóricos, trabalha com teorias linguísticas relativas à construção, ao processamento sociocognitivo da leitura e abre discussão sobre questões pertinentes, como a decodificação e a interpretação dos textos literários e a construção do sentido. Conforme analisamos anteriormente, Cosson utilizou em sua escrita conceituados nomes que são referência no assunto em questão, dentre os quais destacamos Paulo Freire, Magda Soares, Antonio Candido e Graça Paulino, a quem, inclusive, agradece a parceria na Faculdade de Educação. Importante destacar que o autor esclarece que sua obra não procura delimitar marcos teóricos e metodológicos, nem se ater a referências bibliográficas, pois não fora escrita para especialistas. É uma proposta de ensino da leitura literária na educação básica, destinada a professores que nutrem o desejo de “fazer do ensino da literatura uma prática relevante para si e para seus alunos” (COSSON, 2009, p. 11).

2.1 O letramento literário e suas sequências

Falemos agora da importância da obra *Letramento Literário: teoria e prática* (2009), de Rildo Cosson, como base teórico-metodológica para o ensino de literatura. Além do esclarecimento sobre a história do ensino da literatura, sobre a compreensão do lugar da literatura na formação do cidadão, Cosson propõe estratégias para organização, sistematização e continuidade de atividades de literatura por meio da sequência básica e da sequência expandida.

Na leitura de “A fábula do imperador chinês”, Cosson faz uma analogia com o cotidiano de aprendizagem do discente (e do docente), que precisa se desprender da arrogância de imaginar que não precisa do conhecimento, da indiferença em achar que isso não trará modificações em sua vida, e da ignorância, que será suplantada com a maturidade que o conhecimento proporciona. Rildo Cosson explica que sua obra foi escrita “[...] para enfrentar essas situações de arrogância, indiferença, e desconhecimento a respeito da literatura na escola...é uma proposta de ensino de leitura literária na escola básica” (COSSON, 2009, p. 11). Nesse sentido, o letramento literário se constrói como o processo de aquisição do conhecimento que precisa ter “o caminho preparado para que os frutos sejam colhidos” e é sobre isto que a obra trata: como preparar o caminho para o processo de conhecimento da literatura e de sua importância.

Letramento Literário: teoria e prática é dividido em três partes: na primeira, Cosson expõe o valor social que tem a literatura, a importância de sua escolarização e faz uma análise do processo de leitura sob a ótica das suas diversificadas teorias. Na segunda parte, estão as práticas desse letramento no contexto de sala de aula, explicando e abordando as etapas de uma sequência didática básica e, posteriormente, de uma sequência expandida. Na última parte, encontram-se diversas oficinas com o intuito de oferecer ao docente ferramentas variadas para um trabalho satisfatório de letramento literário com os alunos do ensino básico.

Essas etapas do processo de escolarização da literatura propostas por Cosson apontam caminhos para que o professor promova a leitura literária no contexto de sala de aula, formando assim alunos leitores ao desenvolver com eles a habilidade de assimilação e contextualização da leitura, ainda que, inicialmente, eles demonstrem falta de interesse pelo tema ou que não gostem de ler, porque um dos principais obstáculos do ensino é superar essas dificuldades de assimilação, percebidas nas aulas de leitura.

É clara a necessidade de promovermos o letramento literário nas escolas, porém, parece-nos que a mais importante contribuição do *Letramento Literário: teoria e prática*, de

Cosson, foi estabelecer o método a ser utilizado pelo professor por meio das sequências básica e expandida, que, segundo ele, são sequências “exemplares e não modelares”, pois deseja “que sejam vistas como exemplos do que pode ser feito e não modelos que devem ser seguidos cegamente” (COSSON, 2009, p. 48).

As sequências buscam sistematizar a abordagem da obra literária em sala de aula, sendo que a sequência básica é mais apropriada aos alunos do ensino fundamental, pois Cosson percebeu que ela não contempla a aprendizagem sobre a literatura, “que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica” (COSSON, 2009, p. 47). Já a sequência expandida supriu essa lacuna e outras relativas à contextualização e técnicas do texto, que se dá através dos estágios de primeira interpretação e de segunda interpretação, e, por conseguinte, tornou-se adequada aos alunos do ensino médio, em virtude do processo de maturação etária, cognitiva e literária dos discentes.

Para Cosson (2009), a sequência expandida é uma extensão da sequência básica. A sequência expandida é uma forma metodológica, um pouco mais complexa de ensinar a literatura de forma mais dinâmica, com o objetivo de proporcionar ao aluno uma experiência motivadora do estudo literário. A sequência expandida possui sete estágios: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão.

Cosson (2009) afirma que a sequência expandida deixa mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola. Com a aplicação de uma sequência expandida, abrimos as possibilidades de novas ideias para o desenvolvimento do letramento literário por meio de leituras centradas, gerando a aprendizagem da literatura pela literatura. Cosson atribui relevância fundamental ao professor no papel de mediador, uma vez que é o responsável por criar e desenvolver oportunidades para intersecção entre aluno e literatura de forma a humanizar esse ponto comum.

A fim de demonstrar o funcionamento das etapas da sequência expandida, Cosson escolhe o livro *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, justificando a escolha por questões teórico-metodológicas e causalidades, considerando ainda algumas restrições por se tratar de um romance – a saber, a dificuldade de leitura, o julgamento dos professores, a falta de contato imediato com a realidade dos leitores –, e, por último, que o estudo da obra poderia trazer algo novo à realidade dos professores. O autor afirma também que a escolha do livro se deu por ser tão conhecido, logo, mais fácil de encontrar exemplares que atendessem à demanda necessária.

É seguindo o modelo de sequência expandida sobre o livro *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, que organizamos a sequência expandida do romance *Jane Eyre*, da escritora Charlotte Brontë. Em nosso caso, todas as etapas (motivação, introdução, leitura, primeira interpretação,

segunda interpretação e expansão) buscam fundamentação na dissertação *A representação feminina em Orgulho e Preconceito, de Jane Austen e Jane Eyre, de Charlotte Brontë*, de Fabianne Rodrigues Costa (2015).

3 SEQUÊNCIA EXPANDIDA DO ROMANCE *JANE EYRE*, DE CHARLOTTE BRONTË

A literatura e sua função humanizadora precisam ganhar espaço no ambiente escolar. Diante da prática docente ainda despida do compromisso de desenvolver habilidades e competências na leitura literária, o contato efetivo com o texto literário pelos alunos fica resumido a tentativas esporádicas, sem a devida interpretação, imprimindo ao texto uma preocupação estética, desconsiderando a indissociável relação do texto com o momento histórico e a sociedade.

É consciente dessa problemática que a presente proposta busca promover o letramento literário, sugerindo ao professor a adoção da sequência expandida, de Rildo Cosson, para leitura de *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë. Para que sejam aplicados os mecanismos de interpretação e aproximação do texto literário com o momento atual e, por conseguinte, com os alunos, sugerimos ao docente a abordagem temática da evolução do papel da mulher na sociedade e a representatividade feminina nos textos literários, por meio da análise da dissertação *A representação feminina em Orgulho e Preconceito, de Jane Austen e Jane Eyre, de Charlotte Brontë*, de Fabianne Rodrigues Costa (2015). Dessa forma, esta proposta, destinada ao professor de Ensino de Médio, pretende despertar nos alunos a motivação pela leitura. Trouxemos também, de nossa experiência docente, a construção de atividades que envolvessem leitura, pesquisa, escrita e encenação com a adaptação do romance para peça, promovendo-se, assim, a compreensão reflexiva e crítica do mundo, da cultura e da sociedade em que estão inseridos.

3.1 A sequência expandida

Nesta subseção, trazemos a sequência expandida elaborada conforme orientações de Cosson (2009) somada à abordagem da dissertação *A representação feminina em Orgulho e Preconceito, de Jane Austen e Jane Eyre, de Charlotte Brontë*, de Fabianne Rodrigues Costa (2015). Trata-se, portanto, de um texto da sequência com devidas etapas, cada uma com duração média de 50 minutos, mas com comentários e esclarecimentos sobre o uso da sistematização de Cosson para letramento literário e os estudos de Costa sobre o livro que propusemos para aulas. Esse casamento da sistematização com uma dissertação segue a proposta de pesquisa de Cássia Maria Bezerra do Nascimento.

3.1.1 Etapa Motivação

A motivação é o primeiro passo da sequência e objetiva preparar o aluno para a leitura do texto. Não deve ser uma antecipação do texto a ser lido, tampouco da biografia do autor. Para Cosson, “a motivação consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido” (COSSON, 2009, p. 75).

Consideremos a motivação como o prelúdio, uma atividade que visa a preparação dos alunos para o relacionamento com o livro a ser lido e trabalhado. São atividades simples e até mesmo informais, mas que busca aproximar as realidades do livro e de seu leitor, suscitando discussões, debates e envolvimento do leitor, de maneira que ele se sinta atraído pela ideia do texto a ser lido. Essa ideia de pertencimento certamente motivará os leitores a adentrarem no universo do livro.

Cosson (2009) ressalta que, diante das possibilidades de motivação, o professor não pode perder aquilo que realmente interessa na realização de qualquer uma das atividades, que é a preparação para a leitura do texto literário. O primeiro passo na montagem de uma estratégia de motivação é estabelecer o objetivo, o que se deseja trazer aos alunos como aproximação do texto a ser lido posteriormente, ficando apenas o quesito tempo a ser administrado pelo professor, uma vez que o tempo, se mal utilizado, como uma motivação longa por exemplo, tende a dispersar o aluno ao invés de atrair sua atenção ao ponto central que é o texto literário.

Nesta etapa, o professor deve esquecer o didatismo e despertar a curiosidade sobre a narrativa, viabilizando alternativas em que os estudantes sejam protagonistas. Um exemplo é o acesso a peças teatrais sem formalidades, demonstrando a acessibilidade do texto adaptado ao teatro a qualquer discente. Como forma de motivação dos alunos à leitura de *Jane Eyre*, bem como, à criação teatral, sugerimos três opções:

- I. *Teatro do livro “Senhora” – José de Alencar*, na plataforma de compartilhamento de vídeos, YouTube, sob o link <https://m.youtube.com/watch?v=jhc8KYK8fKo>, no qual um grupo de adolescentes resolve filmar sua encenação teatral, de forma despretensiosa e lúdica, por vezes, mesclando a linguagem de época à linguagem cotidiana, cenário e vestimentas modernas. Esse vídeo também revela uma tímida mudança no papel da mulher na sociedade, pois a protagonista Aurélio Camargo “compra” um marido e tem comportamentos evoluídos, os quais a diferenciam das

mulheres da época, ainda que o romance tenha sido escrito sob o olhar masculino.

- II. Vídeo *A mudança do lugar da mulher na sociedade*, sob link <https://m.youtube.com/watch?v=KMrBaj33kz4>, no qual a especialista Belinda Mandelbaum, professora livre-docente do Instituto de Psicologia da USP, faz uma breve análise da inserção da mulher de classe média no mercado de trabalho, permitindo a sua emancipação.
- III. Outro vídeo pode ser escolhido pelo docente para este momento, de preferência que revelem uma certa mudança no papel do feminino na sociedade. O professor deve selecionar vídeos curtos, pois esta etapa é destinada a despertar o interesse dos alunos para a leitura do texto.

Desse modo, a motivação consistiria em um estímulo concreto para o acesso à obra, de modo que a leitura não soe como uma atividade estéril, restrita a si mesma, mas como o núcleo indispensável de um percurso com culminâncias bem definidas que permitam a fruição plena da obra.

3.1.2 Etapa Introdução

Temos aqui o momento em que o autor e o livro são apresentados aos leitores. O professor, ao apresentar a obra e o autor, precisa considerar que algum dos futuros leitores já tenham conhecimento de algo a respeito e utilizar essas informações para aproximar as realidades e envolver ainda mais os leitores. Cosson (2009) planejou três diferentes introduções que podem ser combinadas com a introdução tradicional, conforme o interesse do professor.

A primeira introdução é a temática, que usa a motivação como eixo, ou seja, a atividade desenvolvida para envolver o leitor e o livro (no caso desta sequência, a abordagem temática é da evolução do papel da mulher na sociedade e a representatividade feminina nos textos literários), será utilizada para reflexão a respeito do tema abordado no estágio da motivação, com a maior brevidade possível para que não se desvirtue o propósito de levar à interpretação, e não oferecer aos discentes uma interpretação pronta.

A segunda estratégia da introdução é utilizar-se do acervo da biblioteca. A proposta é que o professor selecione três ou quatro edições e faça com os alunos uma leitura da edição do livro, objetivando “chamar a atenção ao que elas indicam sobre o conteúdo, a imagem de leitor e as condições propostas de circulação” (COSSON, 2009, p. 80).

A terceira possibilidade sugere que seja feita uma leitura das primeiras páginas do livro em sala de aula para que se conheça e entenda o enredo e as personagens; o professor não tem a necessidade de ler o texto por inteiro, mas focar nos trechos que mais informação trarão aos leitores. Por último, Cosson sugere que, qualquer que seja a introdução desenhada, esta não deve ultrapassar o limite de uma aula (50 minutos) e convém que seja logo seguida das negociações de prazo da leitura extraclasse.

Para nossa primeira sugestão de introdução, visando tratar da temática “A evolução do papel da mulher na sociedade e a representatividade feminina em *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë”, que retrata o espaço da mulher na sociedade à época da escrita e da publicação da obra, qual seja, a Era Vitoriana. Recorremos ao que aborda Costa (2015) em sua dissertação quando trata dos estudos sobre diferenças entre os gêneros sexuais e como limitaram a mulher a determinados espaços, cerceando suas atividades e criando imagens que confirmariam tais papéis sociais, segundo os quais o feminino seria superado pelo gênero masculino, que o desvalorizava:

A Era Vitoriana, um dos mais complexos períodos da história e da literatura da Inglaterra, foi o período em que, sob o reinado da rainha Vitória, aquele país se tornaria um império cujos domínios se estenderiam por todo o globo... Contudo, boa parte da ideologia moralizante e repressora da sociedade vitoriana, cuja origem remete ao puritanismo, permanecia como base ideológica fundamental para a perpetuação da ideologia do feminino na sociedade vitoriana, que tiravam da Bíblia papéis a serem desempenhados por homens e mulheres. Além disso, devemos nos lembrar de que, até 1870, devido às leis comuns, a mulher perde a sua individualidade com o casamento. O marido torna-se proprietário dos bens e dos rendimentos da esposa, sem ter que prestar contas (COSTA, 2015, p. 38).

Costa (2015) nos lembra de estudos passados que confirmavam a inferioridade feminina e atestavam a má qualidade dos esforços das mulheres, que seriam incompatíveis para outras funções que não fossem o cuidado da família, ou seja, confinadas ao lar. Na esfera privada da casa, o feminino gozava de uma relativa autonomia, gerenciando uma parte apreciável da vida em particular, mas excluindo a mulher da esfera pública:

O vestuário da mulher honrada também era algo policiado pela sociedade: deviam fazer uso do véu ou capuz, deixando ver apenas o rosto; enquanto a cortesã mostra a sua ‘mercadoria’. Há registros de que o mundo antigo quando o pai ou o marido era condenado por algum crime, algumas mulheres matavam-se – relatos nos contam que alguns maridos as dissuadiam para que as mesmas se suicidassem (COSTA, 2015, p. 31).

Somente a partir dos séculos XVIII e XIX que a vida das mulheres sai de uma história pessoal e é submetida a uma codificação coletiva e socialmente elaborada. É nesse período

histórico que a perspectiva de vida das mulheres se altera e, em um tempo de rápidas mudanças e grandes conquistas, a arte literária mostrou sua importância.

A autora reitera que a história do modo como as mulheres tomam a palavra para si está entrelaçada com a literatura. Até então, as moças eram criadas com a cultura de um domínio doméstico, no qual dominariam conhecimentos exclusivos para a administração desse espaço: receberiam princípios de matemática para gerenciamento do lar, bordado e costura para atividades manuais mais práticas, desenvolveriam suas habilidades artísticas para o entretenimento familiar, por exemplo.

Costa (2015) relata ainda que, à época, as mulheres eram proibidas de aprofundar-se nos estudos, o que inclui cursar a universidade. Muitas vezes, elas utilizavam obras de ficção como meio de instrução, pois a leitura era uma atividade relativamente apreciada, embora a escrita estivesse proibida às mulheres. Isso se dava não somente pelo fato de que escrever era considerado subversivo, mas dedicar-se à arte literária era uma atividade que atrapalhava a função principal de ser mãe e esposa, tanto que, por um longo período, a literatura foi um campo marcado pela presença masculina, de modo que os textos *cânones* foram escritos por homens - textos que constituíram a tradição literária ocidental; assim, a representação feminina deu-se exclusivamente pelo olhar masculino, que retratava a mulher ora como anjo, ora como monstro. Contudo, a voz das mulheres cresce com o decorrer do tempo e, mesmo sob olhares críticos, elas usariam essa voz para questionar o seu papel dentro do teatro social.

Costa (2015) descreve ainda como o contexto histórico ressaltava a diferença entre homens e mulheres em todas as áreas da vida cotidiana, seja no mundo familiar, na sociedade ou na educação. Nesse ambiente, a autora Jane Austen, lida enquanto referência comparativa para a obra de Brontë, critica a situação feminina de forma independente, colocando seu ponto de vista a respeito da realidade vivida pela maioria das mulheres no período contextualizado:

Para Burgess (2001), em seus romances a autora tenta mostrar um pequeno segmento da sociedade inglesa de sua época. Esse mundo fornece todo o material de que ela precisa, os grandes movimentos históricos que explodiam lá fora pouco significavam para ela, e as guerras napoleônicas mal chegam a ser mencionadas. O interesse primordial de Jane Austen está nas pessoas e seu êxito reside na apresentação exata das situações humanas, no delineamento de personagens que são como criaturas vivas, com defeitos e virtudes, tal qual como na vida real. Assim, Jane Austen conseguiu criar personagens vivos e inesquecíveis, pintando nas entrelinhas o mundo provincial onde transcorreu sua existência. A publicação de suas obras lhe trouxe relativa popularidade: suas obras recebiam críticas de pessoas de diferentes círculos sociais, como senhoras de alta sociedade e escritores renomados³⁰. Contudo, Jane Austen não conseguiu se manter com a venda de seus livros e, assim como sua irmã Cassandra, ficou solteira e sustentada por seus irmãos. A exemplo disso, somente após a publicação de *Emma*, em 1816, que a autora pôde enviar dez libras à firma de Richard Crosby, para receber de volta seu manuscrito de *Susan*, que nunca tinha saído do papel. Segundo Johnson (2011), Austen ainda enfrentou uma boa dose de obstáculos

ao redigir suas obras. Como ela não dispunha de um espaço próprio para trabalhar, seus romances foram escritos secretamente. Os membros mais próximos da família sabiam desse seu passatempo, mas ela tomava todo cuidado para que ninguém de fora desse círculo mais imediato tornasse conhecimento, nem mesmo criados e amigos. O ranger de uma porta servia de alarme. Quando a porta se abria, Austen rapidamente tratava de esconder os pequenos tipos de papel nos quais redigia. Num período sócio-histórico em que homens eram diferentes das mulheres no que diz respeito à educação, aos negócios e ao lugar na sociedade e cujas moças deveriam permanecer submissas, modestas puras, educadas, e talentosas para o seio familiar; Jane Austen manteve e expôs uma independência intelectual extraordinária, criticando a situação das mulheres em seu meio social (COSTA, 2015, p. 67).

Ainda é pontuado que a análise de *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen, bem como *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë, muito podem contribuir para o entendimento do papel feminino na sociedade do período em que se passaram as histórias, enriquecendo também a construção de uma perspectiva da visão feminina nessa realidade, oportunizando a visão da posição feminina no decorrer dos séculos posteriores.

(...) podemos observar que a área da pesquisa em Literatura Comparada possibilita uma visão crítica na comparação de obras de diferentes culturas. Podemos desenvolver um estudo para identificar as similaridades entre diferentes literaturas e, guiados por pressupostos comparatistas, podemos ter um trabalho mais profundo e minucioso para além do simples reconhecimento de características que influenciaram uma a outra. Sua característica mutável decorre de uma tendência da literatura comparada de ajustar-se aos métodos críticos literários que se desenrolam ao longo dos séculos. Desta feita, passaremos a analisar *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen; e *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë. Acreditamos que isso contribuirá para, além de traçar um perfil do estilo de cada autora, construirmos um saber acerca da perspectiva feminina acerca do papel da mulher na sociedade. Antes, porém, buscaremos descrever tais obras, levantando suas peculiaridades. Desta feita, passaremos a analisar *Orgulho e preconceito*, de Jane Austen; e *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë. Acreditamos que isso contribuirá para, além de traçar um perfil do estilo de cada autora, construirmos um saber acerca da perspectiva feminina acerca do papel da mulher na sociedade. Antes, porém, buscaremos descrever tais obras, levantando suas peculiaridades (COSTA, 2015, p. 79).

A leitura comparativa é útil como uma possibilidade de traçar paralelos temáticas que possam fornecer uma maior gama de informações aos estudantes, que se tornam capazes de identificar as influências contextuais da época, mesmo que em textos diferentes:

Na Regência ou mesmo no período Georgiano, as mulheres deveriam se contentar com duas tarefas após o casamento: a reprodução e a criação de filhos; e a administração do lar. Conforme ressalta Le Faye (2002), esperava-se que as mulheres deste período tivessem um bebê logo no primeiro ano de casadas. Temos essa representação em *Orgulho e Preconceito* (1813), de Jane Austen, quando, 10 meses após se casar com Sr. Collins, Charlotte se apresenta grávida. Em carta enviada ao Sr. Bennet, seu marido explica sobre ‘a situação de sua querida Charlotte e sua expectativa de um jovem ramo de oliveira’ (AUSTEN, 2012, p.214). Uma família modesta era composta por apenas oito filhos; enquanto o desejável era que as mulheres concebessem dúzias de crianças antes que chegassem à menopausa. Como a mortalidade infantil era razoavelmente alta, o grande número de gravidezes serviria

para garantir que um número significativo de crianças sobrevivesse à idade adulta (COSTA, 2015, p. 35).

Além da consulta ao texto de Costa (2015), o professor poderá permitir que os alunos acessem o celular para pesquisar as edições ao longo do tempo de *Jane Eyre*, ou até mesmo orientar os alunos a compartilharem entre si a leitura do prefácio do livro e os comentários que nele constam.

Como outra alternativa de introdução à leitura de *Jane Eyre*, sugerimos que o professor disponibilize o acesso ao canal *Ler Antes de Morrer*, na plataforma de compartilhamento de vídeos YouTube, sob o link <https://www.youtube.com/watch?v=RPYriCccibfY>, para um vídeo intitulado “Jane Eyre, de Charlotte Brontë (#229)”, no qual é feita uma análise detalhada sobre a autora, a família Brontë e a obra, bem como a crítica literária, sem antecipar muito o enredo do livro; ao contrário, essa atividade pretende despertar a curiosidade pela narrativa. Segundo essa análise, a necessidade do uso do pseudônimo por parte da autora e de suas irmãs revela também as dificuldades enfrentadas por escritoras no momento da publicação:

Quando investigamos as circunstâncias que permitiram que Charlotte Brontë escrevesse *Jane Eyre*, encontraremos desilusões, dificuldades e um fracasso que levou ao grande sucesso da autora. O período em que ela e suas irmãs viviam era um pouco desolador: trabalhar como preceptoras lhes desgastava e tentavam abrir uma escola no presbitério onde moravam. Empenhadas em tal possibilidade, conversaram com vizinhos, confeccionaram e enviaram panfletos explicando o conteúdo que apresentariam, mas não conseguiram nenhum aluno. Contudo, esse fracasso possibilitou o florescimento de suas escritas e criou meios para que as mesmas tentassem publicar suas poesias. Após encontrar um livro de versos de Emily, Charlotte percebeu que aquelas poesias mereciam ser publicadas e, após convencer a sua irmã a respeito, decidiu por reunir os trabalhos poéticos de todas e tentar publicar. E, assim, as irmãs Brontë enviaram o material aos editores e encontraram em Aylott & Jorres o espaço para publicação - apesar do alto custo, o que fez com que as irmãs recorressem às suas economias. Contagiadas pela experiência, um novo projeto surgiu: como os romances em que trabalhavam estavam bem adiantados, bom seria se pudessem publicá-los logo após a coletânea de versos (COSTA, 2005, p. 84).

Costa (2019) explica no texto que após o ocorrido, veio a publicação e o livro foi acolhido com silêncio: nenhum crítico se posicionou a respeito e somente dois exemplares foram vendidos, e as autoras não se perturbaram e decidiram trabalhar com persistência nos seus romances: Charlotte, com *O Professor*; Anne, com *Agnes Grey*; e Emily, com *O Morro dos Ventos Uivantes*, que foram inicialmente recusados para publicação. Tais obras tiveram que esperar o momento propício para repercutirem; enquanto isso, a saúde do Reverendo Patrick Brontë apresentava-se desgastada, sua visão lhe restringia inclusive nas horas de pregação, de modo que foi necessário submetê-lo a uma intervenção cirúrgica.

Segundo Fraser (2008), foi no leito do pai, que ficaria em Manchester logo após a cirurgia, que Charlotte escreveu as frases iniciais de *Jane Eyre* - a descrição de Gateshead. A partir desse momento, a autora escrevia o romance sempre que tinha tempo livre, tendo em vista que estava sempre ocupada com afazeres de casa. Conforme destaca Lane (1978 apud COSTA, 2019), Charlotte não tinha tempo para escrever todos os dias, passando semanas sem escrever e, quando tinha inspiração, precisava cumprir seus deveres domésticos e auxiliar a outros antes de iniciar seus escritos, uma vez que a governanta de sua casa, a Sra. Tabby, estava idosa e não podia cuidar da casa sozinha. Apesar de contratar um ajudante para a mesma, Charlotte sempre ajudava descascando legumes nos intervalos de sua escrita e que como sua obra, *O Professor*, era recusado por todos os editores aos quais era enviada, a autora decide, então, enviar o novo romance a Smith e Elder em 24 de agosto de 1847.

Sobre a construção da escrita de Charlotte Brontë, Costa (2015) afirma que seria difícil dissociar a vida literária de Charlotte Brontë da biografia de suas irmãs, Emily e Anne, ou mesmo de seu excêntrico irmão Branwell, e que todos iniciaram suas atividades criativas e literárias no mesmo período: quando o Reverendo Patrick Brontë trouxe de Keighley uma caixa com soldadinhos de chumbo para o menino que prontamente os dividiu com as irmãs, e que, ao escolher seus bonequinhos, cada criança lhes deu nomes que estavam relacionados a personagens ilustres da política inglesa. Charlotte dedicou o seu ao Duque de Wellington-Arthur Wellesley, por quem mantinha certa admiração.

Costa (2015) relata que, apesar de se referir a uma pessoa real, nas obras iniciais de Charlotte, a personagem Arthur Wellesley é filho do duque de Wellington, sendo um jovem encantador e romântico que ficou rico e famoso por escrever poesias à sua distante amada, Marian Hume. É dito ainda que, por incrível que pareça, temos uma trama marcada por um triângulo amoroso e, a partir disso, Arthur é visto como uma personagem não tão louvável, pois após a partida do duque de Wellington, o protagonista se torna o novo líder de Angria (lugar fictício criado pela autora) e as histórias passam a girar em torno de sua rivalidade e batalhas com Alexander Percy, o conde de Nothangerland.

Como as demais crianças Brontë, Charlotte começou a escrever muito cedo tramas um pouco complexas, que em 1829, ela e seus irmãos já publicavam seus próprios livros ao estilo da revista *Blackwood's Edinburgh*: usando todo o tipo de material disponível, como folhas de jornais ou papéis de cozinha, os jovens escritores confeccionavam revistas pequenas, com 5,5 cm por 3,5 cm, escritas em letras maiúsculas. Esse foi um meio de economizar na produção dos periódicos, já que, naquele período, papel não estava disponível tão facilmente e não era barato.

Podemos encontrar tais revistas no museu da família Brontë, em Haworth - Bradford, no local onde moraram.

Tais informações contribuem não apenas com um conhecimento enciclopédico acerca de Brontë, mas introduz pontos de compreensão para sua produção que podem integrar esta etapa.

3.1.3 Etapa Leitura com três intervalos

A etapa da leitura é muito delicada, pois, preferencialmente, a leitura será feita extraclasse, e é sabido que existem outras atividades curriculares e extracurriculares que exigem a dedicação e o tempo dos alunos leitores, cada um com sua limitação e suas dificuldades pessoais, o que torna esse encontro de datas mais complicado, sem contar que não se pode definir prazos para leitura curtos demais ou longos por demais, tampouco deixar prazos de leitura em aberto. É fundamental estabelecer o prazo final.

A leitura inicial, a dos primeiros capítulos, costuma ser mais lenta, mais demorada, porém, após os alunos conhecerem o enredo e as personagens, ela fluirá com mais celeridade, e, às vezes, o descompasso da turma leva a uma aceleração no ritmo da leitura.

Cosson (2009) ressalta que cabe ao professor estabelecer um sistema de verificações que seja feito por meio dos intervalos de leitura, também momentos de enriquecimento da leitura do texto principal, e que a participação dos alunos e as relações que eles conseguem fazer entre os textos demonstram a efetividade da leitura realizada extraclasse. Ainda nessa etapa, Cosson afirma que busca de forma intencional trazer a leitura de textos diversificados para os intervalos, a fim de mostrar ao professor que não há limites ou imposições rígidas na seleção de textos, e que é preciso compreender que o literário dialoga com os outros textos e é esse diálogo que tece a nossa cultura.

Segue, abaixo, uma série de sugestões a serem desenvolvidas em intervalos específicos durante a leitura do romance:

Durante o primeiro intervalo (entre a leitura do capítulo 1 ao 4: infância de Jane e sua ida ao orfanato), com duração de 50 minutos, o docente pode solicitar pesquisa em grupo de alunos sobre a Era Vitoriana (momento histórico, características, classes e diferenças sociais, vestimenta feminina e masculina). Tendo como culminância a peça teatral, tais informações não apenas enriquecem o trabalho em termos de caracterização, mas colaboram com o aspecto imersivo do processo de letramento:

A imagem e o vestuário femininas desempenhavam papel importante no que diz respeito ao seu controle social – servindo por vezes como ferramenta de repressão. No período Georgiano, a moda era a mesma que 30 anos antes, recebendo influência francesa. Segundo Le Faye (2002), as roupas das mulheres foram tornando-se mais simples, com tecidos de algodão, menos volumosos. Mas na Era Vitoriana, a quantidade excessiva de roupa usada pelas mulheres da época tinha a função de reprimi-las, conforme Chares H. Ashdown (2001) em *British Costume With 468 Illustrations*. Às vezes, as mulheres chegavam a carregar o equivalente a quinze quilos de roupa, contando todos os acessórios, fora casacos em tempo de frio; o espartilho para modelar a cintura por exemplo, é visto hoje como uma forma de repressão da mulher a partir do corpo para se alcançar uma simetria quase impossível, assim como controlar seus atos em público, porque estas mulheres deveriam ter todo um traquejo para se movimentar e controlar gestos em público. Na obra de Charlotte Brontë, a aparência de Jane assume uma conotação moralista importante: esperava-se das mulheres vitorianas pureza, castidade e recado. Por isso mesmo, ela resiste aos esforços do Sr. Rochester de comprar-lhe novas roupas e adornos. Observamos que Jane Eyre veste-se sempre com roupas de cor sóbria e o cabelo bem arrumado e amarrado. Sem adornos e enfeites - apenas um broche recebido da Srta. Temple antes que esta partisse, usa-o somente em momentos importantes, como quando é apresentada formalmente ao Sr. Rochester pela primeira vez (COSTA, 2015, p. 99).

Sugerimos incluir nessa pesquisa o artigo da web *Era Vitoriana: características, literatura e moda*, disponibilizado no link <https://www.todamateria.com.br/era-vitoriana>. Para facilitar esse conhecimento, o professor pode consultar a partir da página 99 da referida dissertação, em que Costa (2015) retrata a imagem e vestuário na Era Vitoriana. Outros dois grupos de alunos podem pesquisar o enredo de algumas obras lidas e mencionadas por Jane Eyre, aos 10 anos de idade, quais sejam, *História de Roma*, de Goldsmith e *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift.

Antes do próximo intervalo, é interessante pontuar sobre a leitura dos capítulos 5 ao 10, nos quais observamos a vida no orfanato e a evolução de Jane, que percebe que o estudo é o único caminho para sua sobrevivência e, não obstante, a sua independência. Nela a emoção é latente, mas desenvolveu o controle emocional e a racionalidade predominante.

Durante o segundo intervalo, o professor pode retomar o tema ligado à independência e à representação da mulher, por meio da análise de músicas como *Pagu*, de Rita Lee, ou *Desconstruindo Amélia*, de Pitty. O passo seguinte é retomar a leitura dos capítulos 11 ao 16, que tratam da chegada de Jane em Thornfield e o interesse de Jane no Sr. Rochester:

São características também encontradas em Jane Eyre, sua primeira obra publicada: após colocar anúncio no jornal, Jane encontra trabalho e abrigo em Thornfield Manor; seu encontro com Rochester se dá de modo dramático, com o mesmo vindo em sua direção a cavalo; após fugir deste, devido a situação com Bertha Mason, a mesma passa a noite ao relento, tendo apenas a natureza como proteção; como não recebe apoio de qualquer pessoa em Whitcross, a mesma se apresenta moribunda aos habitantes de Moor House; e, quando criança, a pequena Jane sente como se o fantasma de seu tio lhe chamasse no quarto vermelho (COSTA, 2015, p. 153).

No intervalo seguinte (que, como todas as etapas desta sequência, dura 50 minutos), o professor pode solicitar imagens de moradias isoladas na Inglaterra e do estilo gótico, informação que agrega valor histórico-cultural à narrativa, como nos diz Costa (2019) ao tomar como exemplo o texto de Austen:

Talvez a decisão de Jane Austen em se limitar a escrever sobre o que ela só conhecia pessoalmente parece ter sido influenciada, conscientemente ou não, por seu interesse em trabalhar a mente humana, dando profundidade às suas criações ficcionais. Cecil (1978) também afirma que "como vimos, não foi porque ela não tinha conhecimento deles [...] eles não fazem parte na vida privada e doméstica" ao qual ela estava habituada a escrever. Isso porque ela sabia que deveria escrever apenas sobre os mundos dos quais ela tinha experiência, o que ela parecia fazer desde o começo de sua produção literária. A primeira coisa notável sobre seus três primeiros romances é que cada um se aproxima de seu assunto de uma forma radicalmente diferente. *Razão e Sensibilidade* parece um debate – talvez ainda por influência da escrita epistolar; *Orgulho e Preconceito* é um romance; e *A Abadia de Northanger* uma sátira – um romance sobre novelas e romances de leitura. Poderíamos esperar que uma jovem escritora fosse trabalhar sempre dentro da mesma fórmula várias vezes. Não é assim com Jane Austen, muito criativa e interessada nas técnicas de ficção, ela abordou os problemas de três formas diferentes e com habilidade surpreendente. Para Tomalin (1997), ela tinha uma genialidade para escrever romances e dissertar sobre os mesmos. Em *A Abadia de Northanger* ela elogia os romances que mais admirava e ainda sobra espaço para fazer seus leitores rirem – seu humor era uma parte integrante de seu processo criativo como veremos adiante. Ela satiriza as obras que cita e também faz uso da paródia. Ainda segundo a autora, como a paródia implica conhecimento e controle sobre o código literário, a ressignificação que Jane Austen promove do gótico demonstra não apenas sua habilidade de escritora, mas, paralelamente, suas filiações e preferências como leitora. Em *Amor e Amizade*, um dos seus primeiros trabalhos, escrito por ela aos quinze anos, há detalhes satíricos. Ao longo de sua narrativa, encontramos na ironia também um instrumento poderoso para produzir sua crítica social, de modo que ela não poupa nem mesmo as suas protagonistas ao expor as suas faltas e limitações. Há alguns traços que se mostram recorrentes nas obras de Jane Austen: suas personagens protagonistas são todas mulheres; o enredo é construído tendo como base o universo doméstico; o casamento tem função importante - para as mulheres, significa respeito social e sobrevivência material; e a narrativa sempre oferece às protagonistas a possibilidade de vivenciar em processo de conhecimento relevante sobre a vida, sobre elas próprias e sobre as relações amorosas e sociais. De um baile numa cidade do interior, alguns casais se encontram e dão-se apertos de mãos numa sala de reuniões, come-se, bebe-se um pouco – não há tragédia e não há heroísmo. Contudo, como destaca Azeredo (2013), por alguma razão a cena se move, ela parece nos dar uma imagem que aparece fiel à realidade, mas continuamente divertida (COSTA, 2015, p. 141).

Percebemos como, ao se manterem integradas ao espaço sociointeracional durante a confecção de suas obras, autoras como Brontë e Austen revelam à posteridade aspectos da mentalidade de seu tempo, do mundo que habitavam. Desse modo, recorrendo até mesmo a argumentos interdisciplinares entre literatura e história ou geografia, por exemplo, temos uma abordagem temática tanto enriquecedora quanto imersiva, reforçada ainda pela intenção de atingir com qualidade o objetivo determinado: a realização de uma adaptação teatral do texto de Brontë.

3.1.4 Etapa Primeira interpretação

Este estágio, o quarto da sequência expandida, é o momento da individualização do leitor com a obra: após os estágios orientados e monitorados pelo professor, este é o momento em que o leitor se permite inferir a respeito do texto, da obra. O professor pode até conduzir a uma direção à primeira interpretação, mas a liberdade do leitor é muito importante. Por isso, Cosson (2009) afirma que independente da maneira como for conduzida a primeira interpretação, é importante que seja feita a partir da sala de aula, pois é necessário encerrar ciclos que a primeira interpretação traz consigo. O autor afirma ainda que a disponibilização de uma aula para a primeira interpretação é extremamente relevante para o letramento, pois sinaliza ao aluno leitor a importância da sua leitura individual durante o processo.

Cosson (2009) ressalta que o professor deve intervir o mínimo possível na liberdade que o aluno/leitor tem para escrever a respeito do texto dentro de padrões pré-estabelecidos, evitando assim que sua primeira interpretação seja singular e sem interferências, destacando ainda que é um momento individual, de maneira a evitar atividades grupais pois a liberdade e a individualidade precisam prevalecer neste estágio.

O professor deve, no entanto, realizar atividades que levem os discentes a contextualizações *a posteriori*. Cosson (2009, p. 86) considera a contextualização como o “movimento de ler a obra dentro do seu contexto”, descobrindo o que a obra carrega em si mesma e o que a torna clara na interpretação do leitor, e propõe ainda que a contextualização compreenda o aprofundamento da leitura por meio dos contextos, que, segundo ele, podem ser inúmeros. No entanto, estabelece sete contextualizações para atender ao objetivo proposto: “indicar ao professor um caminho para ler de maneira explícita a obra em seu contexto” (COSSON, 2009, p. 86).

Nesta etapa, sugerimos o aprofundamento da leitura por meio da dissertação *A representação feminina em Orgulho e Preconceito, de Jane Austen e Jane Eyre, de Charlotte Brontë*. No intuito de indicar um caminho de leitura e de contextualização, sugerimos ao professor a escolha de abordagem considerando a perspectiva de elaboração e/ou incentivo a um projeto de teatro na escola, portanto, todas as etapas devem direcionar a essa realização.

Antes que discorramos sobre as formas de contextualização da leitura *a posteriori* que o docente pode adotar para que isso se realize, devemos sempre considerar também os obstáculos que enfrentaram em termos de fortuna crítica. Muitas foram as críticas às escritoras à época, inclusive a de que Jane Austen “escreveu apenas sobre mulheres cujo único interesse na vida era o casamento”, mas Costa (2015) entende que Jane Austen escreveu sobre contexto

e realidade completos nos quais viviam as mulheres, considerando a condição feminina vigente e, sobretudo, criticando o código de conduta no qual estava inserida.

Deste modo, podemos dizer que a mulher é um objeto de representação constituído por um outro sujeito, diferente do seu, o sujeito masculino. Mas, não só homens mantêm essa representação. Pois, mesmo com a ideologia dominante as próprias mulheres podem e detêm uma imagem de si mesmas que diverge. Isso se dá porque, como destaca Barin (1991), o percurso iconográfico pode refletir alguns traços constantes, permitindo também diferentes leituras possíveis. Contudo, a dicotomia da imagem feminina permanece a mesma: anjo/diabo, deusa/animal, vida/morte, Eva/Maria. A mulher se situa sempre nos extremos, como se lhe fosse recusada uma posição intermediária, a 'normal'. Muito se tem debatido acerca das obras das autoras e como as mesmas representam o mundo no qual estão inseridas, como as mesmas representam a mulher naquela sociedade. Alguns críticos afirmam que Jane Austen escreveu apenas sobre mulheres cujo único interesse na vida era o casamento. Entretanto, destacamos que autora, além dessas perspectivas, escrevia sobre as relações humanas, sobre a situação das mulheres de sua época, tecendo várias críticas à sociedade inglesa.

Costa (2015, p. 88) não inclui Jane Austen sob o ponto de vista do estudo sobre o feminismo, o que muito difere da crítica feminista da primeira onda de 1960. Importante essa visão, enriquecida pela perspectiva de Virginia Woolf ao pontuar que a mulher intelectual carregava a dificuldade do período em questão, bem como o papel de escritora, haja vista a falta de direitos tanto às suas propriedades intelectuais quanto a uma educação formal.

Obviamente não podemos classificá-las sob a ótica da crítica feminina com suas origens no feminismo da década de 1960, mas sim sob a ótica dos estudos sobre o feminismo. Em seu clássico estudo acerca do percurso histórico das escritoras inglesas ao longo dos séculos, *Um teto todo seu* (2004), Virginia Woolf retoma uma questão importante sobre a dificuldade de uma mulher intelectual e escritora se manter, já que ela não tinha direito a propriedades e educação formal. Neste trabalho, Woolf deixa claro que escritoras como Jane Austen, as irmãs Brontë, George Elliot e tantas outras poderiam ter ido além, caso tivessem os mesmos direitos como os já mencionados anteriormente, a independência financeira e o direito a uma formação intelectual mais ampla como frequentar universidades e serem respeitadas em círculos de intelectuais. A maioria das autoras citadas por Woolf teve pouco acesso à socialização e viviam reclusas como Jane Austen. É aí que recai a importância dessas imagens, dessas representações e desses discursos sobre as mulheres. Pois, ao pertencerem a um grupo de mulheres que escrevem sobre mulheres, elas adquirem um caráter dissipador na qual as mesmas se satisfazem e ao qual tudo é permitido. O sucesso destas obras não está apenas na sua qualidade literária, mas no uso que as autoras fazem dessas obras, podendo apresentar suas ideias, sonhar e, simultaneamente, instruir sobre a fragilidade e poder. [...] Embora criticasse sutilmente as regras sociais e o patriarcado em suas obras, Jane Austen não teria como verbalizar uma crítica mais agressiva ao sistema do qual fazia parte, pois suas personagens femininas representam justamente a necessidade de um espaço ou de um teto todo seu por terem seus direitos negados. Por outro lado, Charlotte Brontë desenvolveria uma nova perspectiva de representação do feminino e masculina em *Jane Eyre*. Nenhuma personagem feminina de Brontë pode ser entendida como uma unidade representativa dos ideais do feminino do período, uma vez que ela escreveu durante a Era Vitoriana, onde o puritanismo era exacerbado.

Sendo assim, só podemos pensar em estratégias de contextualização após entendermos o cerne de nossa temática, no caso, a representação feminina e como se dava à época em

questão, a fim de que não cometamos anacronismos ao discutirmos aspectos históricos em sala de aula. Dito isso, damos sequência às possibilidades de contextualizações para esta etapa:

I. Contextualização teórica

Segundo Cosson (2009), este modelo de contextualização tem por objetivo abordar as ideias que “sustentam ou estão encenadas na obra”. Trata-se, portanto, de “verificar como em certas obras determinados conceitos são fundamentais”, como é o caso do exemplo trazido pelo autor, *O Cortiço*, que explorou as relações entre ciência e determinismo biológico.

Sugerimos ao professor a abordagem do feminismo, fundamental às obras de Austen e Brontë, a partir do pensamento filosófico de Simone de Beauvoir, presente na dissertação de Fabiane Costa (2015, p. 19-29), em diálogo com o Existencialismo de Jean-Paul Sartre, quando Beauvoir nos diz que é a partir do outro que nos definimos, que identificamos nossas características e individualidade, e que, portanto, o ser mulher só é assim definido a partir do outro, do homem, e não apenas pelo fator biológico – a fêmea detém os óvulos e o macho, o esperma –, mas isso também é estabelecido socialmente: a mulher detém seu papel social em detrimento ao do homem, e a ele cabe toda a ação, enquanto a ela resta o confinamento ao núcleo domiciliar. Devido a esta posição inferior dentro da sociedade patriarcal, a voz da mulher era por vezes silenciada.

Costa (2015) descreve que, restrita ao âmbito doméstico, a experiência feminina, segundo o cânone literário da época, não merecia ser narrada ou mesmo quantificada, de modo que, por muito tempo, falar sobre a vida das mulheres seria trabalho árduo, pois os dados eram escassos e por vezes havia ausência de informações. Logo, a autora traz a justificativa de que, por isso, estudiosos afirmam que a história das mulheres é a história de como elas tomam a palavra, pois, como Paulain de La Barre já disse, "tudo o que os homens escreveram sobre as mulheres deve ser suspeito, pois eles são, a um tempo, juiz e parte".

A partir daí, Costa (2015) traça um estudo acerca da história desse perfil de mulher, buscando identificar o que as tornava tão diferentes do outro sexo e como eram representadas na literatura. Para isso, ela recorre a Simone de Beauvoir para entender como se dá a constituição da subjetividade feminina em uma sociedade que a inscrevia a um plano secundário de existência:

Tomando as palavras de Simone de Beauvoir, notamos que "ninguém nasce mulher, torna-se mulher [...] nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade" (2009, p. 361). Deste modo, fica claro que é o conjunto da civilização que qualifica o feminino. Assim, desde o mundo antigo, aspectos fisiológicos e práticas sociais, ligadas indissociavelmente, atuam num movimento dialético e moldam a vida cotidiana das mulheres: a puberdade, a

sexualidade, a procriação, o casamento, o celibato, a viuvez, os bens possuídos, os gestos rituais, as funções sacerdotais - são todos aspectos e etapas que terminam por delimitar a vida da mulher na sociedade. A intervenção na vida da mulher se inicia na infância, de modo que sua "vocação" lhe é imposta desde seus primeiros anos. Contudo, Beauvoir (2009) nos chama a atenção para o fato de que, durante os três ou quatro primeiros anos, não há diferença de atitude entre as meninas e os meninos. Portanto, o drama do nascimento e o do desmame desenvolvem-se da mesma maneira para as crianças de ambos os sexos. Se durante a infância a menina foi reprimida, isso ocorre devido à ausência do pênis. Se o menino possui um órgão que pode ser visto e tocado, tornando-se até mesmo o seu *a/ter ego*, a menina não pode encarnar-se em nenhuma parte de si mesma. Contudo, colocam em suas mãos um objeto que desempenha seu *a/ter ego*- uma boneca. Essa contribuirá para que a menina se prepare para seu "papel social", desenvolvendo sua passividade diante das circunstâncias daquele. É um destino que lhe é imposto desde cedo tanto pela sociedade como pelos educadores. Antes de mais nada, a menina é um corpo - um meio potencial de troca entre famílias. Leduc (1990), fazendo um estudo acerca do casamento no mundo grego, destaca que a jovem, ao se tornar noiva, torna-se uma dádiva graciosa. Ela é assim denominada por ser entregue acompanhada de bens materiais - também dádivas. Assim, a noiva deve ser dada com bens, cujo número de possibilidades de combinações é grande. Isto ainda estava relacionado com a classe social dos noivos (COSTA, 2005, p. 29).

A perspectiva adotada por Costa (2015) a partir de Beauvoir analisa a extrema dificuldade da representatividade feminina suscitada ainda em tempos remotos, à época de teóricos clássicos que tinham a preocupação com a dicotomia dos gêneros sexuais e com a segregação do papel da mulher na sociedade, restringindo-lhe ao interior do lar. Após o surgimento do movimento feminista, as discussões se acaloraram com a busca por direitos e deveres das mulheres. A partir daí, a autora enfatiza novamente a contribuição de Simone de Beauvoir:

A representação feminina tem suscitado diferentes estudos e pesquisas. Em tempos remotos da humanidade, teóricos clássicos como Sócrates e Aristóteles se preocupavam com a diferença entre os gêneros sexuais. Mais tarde, buscou-se delimitar qual o lugar da mulher na sociedade. Com o surgimento do feminismo, tais discussões se entrelaçaram com uma busca por direitos e deveres para com aquelas. Em nossa trajetória de pesquisa nos deparamos com o material de Simone de Beauvoir, cujos conceitos de gênero que dizem respeito sobre o ser mulher, seu corpo, sua condição e o que a diferencia do outro sexo sob uma abordagem filosófica (COSTA, 2015, p. 181).

Para uma abordagem mais enriquecedora aos discentes, o professor pode buscar um diálogo com os demais saberes, tentando uma abordagem interdisciplinar por meio do auxílio de professores de Biologia e de Filosofia, por exemplo. O professor deve indicar também uma atividade que leve a essa contextualização. Pensando no teatro na escola, o professor pode realizar rodas para que os estudantes identifiquem “cenas” do livro em que o tema ganhe destaque, inclusive localizando falas que possam integrar o roteiro da peça.

II. Contextualização histórica

Nesta etapa, o professor deve tomar cuidado com o historicismo, pois a contextualização histórica abre a obra para a época de sua encenação e/ou de sua publicação. Para Cosson (2009, p. 87), “essa contextualização visa relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar internamente”.

A contextualização histórica também pode levar a outras, dentre as quais a contextualização biográfica, que aborda a vida do autor, e a contextualização editorial, que revela as condições de publicação da obra. Sugerimos para a contextualização histórica o estudo da vida cotidiana e da sociedade à época da escrita e da publicação da obra, qual seja, a Era Vitoriana, que é abordada na dissertação de Costa (2015) entre as páginas 36 e 39, na qual nos fornece o caminho para relacionar a condição feminina a um dos processos históricos mais importantes do período: a Revolução Industrial.

Nesse intervalo, Costa (2015) afirma que poderia imaginar que a Revolução Industrial transformasse o destino feminino, mas que não foi o que aconteceu: a revolução burguesa mostrou-se respeitosa acerca das instituições e dos seus valores, marcando diretamente a vida das mulheres, e, ironicamente, apenas as mulheres de classe mais baixa, cuja vida era difícil, podiam afirmar-se como pessoas e reclamar certos direitos, mesmo que de forma tímida e submissa.

Desse modo, as múltiplas inovações na técnica industrial de meados do século XVIII tinham por fundo histórico mais longínquo o desenvolvimento do comércio que levou ao desenvolvimento e aos estímulos dados à indústria. Na Inglaterra, desenrola-se o início de uma evolução industrial que substitui as oficinas e tendas dos artesãos pelas grandes manufaturas e abre o caminho a um avanço tecnológico decisivo na história da economia ocidental. Além disso, o progresso industrial aumentou também o crescimento populacional, devido à multiplicação dos meios de subsistência que ajudou a desenvolver o nível do consumo, contribuindo para o aumento da taxa de natalidade. A produção agrícola foi acompanhada de melhoria das condições de vida, das condições de saúde e do desenvolvimento urbano.

O docente pode promover ainda o estudo das condições de publicação, que, na dissertação em estudo, são retratadas nas páginas 150 a 159. Já em relação à etapa do teatro na escola, os alunos devem escolher figurino, cenário e demais caracterizações que remetam ao momento histórico. Para a contextualização biográfica, Costa (2015) retrata em dois momentos a vida de Charlotte Brontë (p. 70-74; p. 150-159), como exemplificado a seguir:

Quando estudamos a vida de Charlotte Brontë, temos a impressão de que a mesma está envolta em mistério. Isso porque muito se tem debatido acerca de como ela e suas irmãs Anne e Emily, também romancistas, isoladas em um presbitério de província, poderiam ter imaginado histórias tão extraordinárias a ponto de se tornarem escritoras de grande popularidade e admiração. O que sabemos é que, desde sua infância, Charlotte Brontë desenvolveu não somente a prática de leitura, mas também a sua escrita. Filha de um reverendo irlandês da Igreja Anglicana, Charlotte Brontë nasceu em 1816 em Thorton, Yorkshire, na Inglaterra. Sua mãe faleceu quando a autora tinha apenas cinco anos, passando a sua criação e a de seus irmãos à sua tia Elizabeth. Sua vida foi profundamente marcada pelo comportamento do pai, um homem notável, com pequenas excentricidades em seu comportamento. Como destaca Barker (2007), ao ressaltar que o reverendo Patrick Brontë não permitia cortinas nas janelas da casa com medo de que pegassem fogo, ignorando o clima gélido que lhes acometia a maior parte do ano. Contudo, sua influência foi de crucial importância no desenvolvimento da autora enquanto escritora (COSTA, 2015, p. 71).

Costa (2015) nos escreve que, em *Jane Eyre*, Charlotte Brontë reflete as características que constituem o início do pensamento progressista na sociedade vitoriana, pois com seu retrato não convencional de uma heroína independente, que pensa por si mesma, demonstra resistência à estrutura tradicional de classes e às costumeiras crenças religiosas em vigor. Deste modo, Charlotte Brontë gerou um impacto com sua criação: uma heroína autônoma que desafia as normas religiosas e sociais da Inglaterra Vitoriana.

Essas características da obra de Brontë se devem ao contexto social em que a autora estava inserida, e que segundo Alexander Silva (2006), ficou conhecido como fase moralista da literatura vitoriana. A literatura aqui oferece um entendimento sobre as transformações e a erosão dos valores da sociedade inglesa ou novos valores para que a sociedade possa ser compreendida. Sendo assim, os principais temas e características dessa fase da literatura são a denúncia da deterioração dos valores religiosos e a valorização do pensamento racionalista, a partir dos contrastes existentes entre as classes sociais.

No romance, Charlotte Brontë usa a interação de Jane com outras personagens para expor muitas disposições que eram prevalentes no século XIX. Fraser (2008 *apud* COSTA, 2015) destaca que muitos vitorianos viram *Jane Eyre* como uma expressão do descontentamento de Brontë com a estrutura de classe social, daí Costa (2015) afirma que a obra seria um sucinto protesto contra a ordem social tradicional e que, em seus escritos, Brontë retrata criticamente a extensão do sofrimento dos pobres com um sentimento de injustiça, revelando a negatividade acerca da estrutura social por meio da análise da protagonista Jane acerca das atitudes das classes.

III. Contextualização estilística

Esta é a contextualização que mais atende às necessidades acadêmicas no que tange ao saber literário tradicional, uma vez que está focada nos estilos de época ou períodos literários. Embora vá além da busca por características desses estilos em recortes textuais, esta contextualização busca analisar o diálogo entre a obra integral e o período, mostrando como ambos interagem. Cosson (2009, p. 87) nos lembra que “os períodos literários são abstrações construídas *a posteriori* pelos historiadores, logo são as obras que informam os períodos e não o inverso”.

Nesta etapa, sugerimos que o professor aborde junto aos alunos a oposição entre Romantismo e Realismo, o funcionamento do Romance de Formação – *Bildungsroman* e o Romance Gótico, movimentos e estéticas referentes a *Jane Eyre*. Para a construção da peça teatral, esta etapa será de construção do roteiro e escrita do texto dramático (do romance para o teatro: pesquisa e escrita), a fim de compartilhar com seus alunos o conhecimento adquirido em pesquisa. Costa menciona somente as narrativas de Jane Austen “como possuindo traços da vertente denominada de formação ou *Bildungsroman*” (COSTA, 2015, p. 138), mas *Jane Eyre* também é considerado pela crítica como romance de formação. Já em relação ao romance gótico, Costa afirma que Charlotte Brontë “apresenta em sua escrita uma paixão e extravagância que corresponde ao movimento romântico e gótico” (COSTA, 2015, p.161).

Contudo, acreditamos que não se trata apenas de personagens impulsivas ou equivocadas. Na verdade, seus romances podem ser considerados como possuindo traços da vertente denominada *de formação* ou *Bildungsroman*. Todas as narrativas de Austen constituem pretextos para que suas protagonistas amadureçam emocionalmente, passem de um estado de ignorância a um estado de consciência e conhecimento. No caso de *Orgulho e Preconceito*, o processo de conscientização e/ou amadurecimento se dá de forma dupla: ambos Elizabeth Bennet e Fitzwilliam Darcy vivenciam um processo de aprendizagem, gradualmente ensinando um ao outro. Os romances de Jane Austen apresentavam a mudança social progressiva, na qual a pequena aristocracia ou *gentry* ascendia socialmente - principalmente durante e após as Guerras Napoleônicas, período em que muitos oficiais militares conseguem adentrar e escalar nessa escada social. Ao descrever o universo gentil e polido da sociedade inglesa, onde predominam o recato, a moderação, e a cortesia, Austen deixa que entrevemos pelas frestas o funcionamento das engrenagens sociais. Ela expõe o servilismo, a arrogância, interesses e privilégios de classe, e os preconceitos que pautam o cotidiano da vida social. Um exemplo disso é o modo como ela descreve o Sr. Collins, de *Orgulho e Preconceito*: por trás daquele discurso de clérigo humilde, há uma constante servilidade do mesmo em relação a Lady Catherine de Bourgh. Nesse recorte da sociedade, ela traz à superfície uma época em que o tempo corria lento, onde o principal meio de transporte era cavalos e charretes; e o principal meio de comunicação era a carta. Seus enredos normalmente se desenrolam na área rural (no *countryside* inglês), onde a sala de visitas constitui o foco das atenções e o local privilegiado de intercâmbio social. Neste mundo, os bailes e as danças constituem o principal meio de entretenimento e confraternização das famílias pertencentes ao grupo social. Assim, as danças representam não só possibilidades de diversão, mas, espaço para a convivência social; representando para as mulheres, principalmente, a oportunidade para suas inserções sociais. Apesar de representar esse mundo detalhadamente, nenhuma descrição completa é feita sobre a cidade e/ou a casa onde suas personagens vivem (COSTA, 2015, p. 138).

IV. Contextualização poética

Para exemplificar esta estratégia, Cosson (2009) considerou que a poética de *O Cortiço* pode ser analisada na estrutura opositiva das personagens, horizontalmente e verticalmente. Segundo ele, “nessa contextualização o que se busca observar é a economia da obra, como ela está estruturada, quais os princípios de sua organização”, ou seja, “a leitura da obra de dentro para fora, do modo como foi constituída em termos de sua tessitura verbal” (COSSON, 2009, p. 88).

Para a construção da peça, sugerimos que o professor, em conjunto com a turma, selecione quem vai encenar tais personagens femininas. Logo, o professor reconhecerá junto aos alunos as diferenças/antagonismo entre as personagens femininas de Jane Eyre e Helen Burns, esta “um exemplo de resignação em seus atos” (COSTA, 2015, p. 111) que conflita com a rebeldia daquela, na primeira fase do romance. Outras personagens que revelam essa estrutura opositiva são Jane Eyre e Bertha Mason, esta também devidamente retratada por Costa (2015) em sua dissertação:

Assim, Bertha Mason é a representação de uma significativa figura feminina ideológica da sociedade vitoriana. Essa caracterização da mulher insana e encarcerada era uma figura que equivaleria ao monstro do lar. É interessante como, neste momento, ela se apresenta como o oposto de Jane Eyre, que acreditamos não representar o anjo do lar. Embora não sabermos muito sobre a primeira esposa de Rochester, Bertha é descrita como uma pessoa muito apaixonada e sexual. Ela é comparada com uma besta e as descrições dela são muito físicas. Assim, Bertha simboliza o rebelde e selvagem, em contraste com Jane, que mantém uma aparência desejável, com seu cabelo liso e simples. Suas roupas são trapos e pode-se imaginar que eles não cobrem tanto de seu corpo como, por exemplo, as roupas de Jane. É no mínimo interessante como, em Jane Eyre, ninguém questiona a ideia de Bertha ser louca. A própria Jane a chama de ‘maníaca’, ‘hiena vestida’ (COSTA, 2015, p. 93).

Para tratar desses antagonismos, a figura de Bertha se mostra especialmente interessante. Costa (2015) descreve que, no romance *Wide Sargasso Sea* (1966), de Jean Rhys, que adapta personagens de *Jane Eyre*, é recriado o passado de Rochester e Mason quando Rhys descreve a juventude de Bertha na Jamaica – aqui chamada de Antoinette –, e que fora dividido em três partes, sendo a primeira e a última contadas por Antoinette e a segunda por Rochester. Nessa obra, conta-se uma versão do que fora a vida daquela mulher antes de chegar à Inglaterra. Sob a perspectiva de Rochester, há ainda a lembrança do casamento forçado pelo pai, assim como a negligência da família Mason, também desesperados para se livrar de Bertha, porque sabem que a doença é congênita e Bertha ainda não apresentava os sintomas da loucura, pois

ela é vendida para a família Rochester como noiva em potencial, levando um dote considerável para usufruto do pai de Rochester.

No romance de Brontë, Edward Rochester procura se justificar para Jane ao descrever que caiu em uma armadilha tramada pelo próprio pai e a família de Bertha, condenado, segundo as regras do puritanismo, a ficar casado com uma louca. Na perspectiva de Antoinette/Bertha, em *Wide Sargasso Sea*, observamos um impasse: ela não consegue identificar-se com os grupos presentes no contexto em que vive, pois ela não é negra nem ex-escrava, portanto, é discriminada por ex-escravos junto com sua família.

De outro lado, havia os ingleses, que investiam em terras jamaicanas a preços bem baixos devido a uma crise dos proprietários de terra. Diante dos europeus, Antoinette e sua mãe também se sentem inferiorizadas, fosse por questões econômicas, já que os ingleses são ricos de verdade, fosse por questões raciais, já que eles são brancos europeus, e não como elas. Em *Orgulho e Preconceito*, também podemos encontrar a representação de uma “selvagem”, não seguindo os padrões vitorianos de loucura, mas no que diz respeito à audácia não convencional da mulher da época. Nessa obra, Lydia já se apresenta impávida e desinibida, para ao fim, diante da possibilidade de dançar com o Sr. Bingley, até então um desconhecido, ela prontamente responde: "Oh! ", disse Lydia com firmeza, 'não tenho medo; pois embora eu seja a mais nova, sou a mais alta' (AUSTEN, 2012, p. 8).

Devemos nos lembrar que Lydia era a filha mais nova das irmãs e, também, a mais audaciosa. A civilização patriarcal destinou a mulher desde cedo à castidade. Lydia apresenta modos descuidados e imprudentes, impróprios ao comportamento de uma jovem, pois, como destaca Beauvoir (2009), da jovem exigiam que ficasse em casa e fiscalizavam suas saídas, não a encorajando em absoluto a escolher seus divertimentos ou prazeres.

Nenhuma personagem feminina de Brontë pode ser entendida como uma unidade representativa dos ideais do feminino do período, uma vez que ela escreveu durante a Era Vitoriana, onde o puritanismo era exacerbado. E como destaca Glen (2007), há sempre um tom de questionamento, uma perturbação na aparente ordem social, uma busca por aquilo que tradicionalmente não estaria atrelado ao feminino, sendo comum nas obras de Brontë personagens femininas destituídas dos atributos socialmente aceitos. Charlotte Brontë apresenta várias situações da sociedade britânica como a subordinação feminina em relações amorosas (até sexuais), revolta feminina contra dominação masculina e a opressiva posição de classes de mulheres sem laços de família, desprovidas de recursos financeiros para sobreviver. É uma crítica contundente à posição inferior da mulher em relação ao homem, escrita sobre forte influência do Romantismo e ideais propagados pela Revolução Francesa, embora fosse inglesa e vivesse sob a rivalidade histórica entre os dois países, ainda mais, após as guerras napoleônicas (COSTA, 2015, p. 89).

Desse e de outros trechos do estudo de Costa, que compara Jane Austen e Charlotte Brontë, é possível afirmar, no texto literário escolhido para Sequência, *Jane Eyre*, que as mulheres não deviam organizar sozinhas uma longa viagem, a pé ou de bicicleta, ou dedicar-se a um jogo como o de bilhar. Limitada, conformada, a mulher reconheceria abertamente o direito do homem de satisfazer seus desejos sexuais, ao contrário de si mesma.

V. Contextualização crítica

Aqui temos a fortuna crítica. Esta contextualização utiliza-se da revisão crítica do que já foi publicado a respeito de determinadas obras ou escritores, ou seja, trata da recepção do texto literário. Cosson (2009) enfatiza que, ainda que obra seja recente, sempre haverá alguma notícia veiculada ou alguma leitura feita em prefácio, ou em orelhas de livros. Para ele, a contextualização crítica busca contribuir para ampliação do horizonte de leitura dos alunos. Contudo, Cosson (2009, p. 88 – 89) faz um alerta para que “o professor não trate a crítica especializada como a voz autorizada a dizer a importância do texto”, afirmando que “ler a crítica deve ser visto como uma das muitas possibilidades de abordar o texto”.

Como sugere Cosson, além da crítica acadêmica, nesta etapa, as fontes podem incluir os manuais didáticos e os roteiros ou guias de leituras. Além disso, sugerimos o prefácio e orelhas do romance *Jane Eyre*. Para a construção teatral, sugerimos que os alunos, sob a orientação do professor, pesquisem sobre a análise crítica das demais personagens do romance.

Podemos ver nesse breve resumo, que a autora descreve a geografia social do que seria a Inglaterra rural, bem distante das Revoluções Francesa e Industrial. É preciso dizer que Jane Austen não ignora tais revoluções em si e a revolução industrial se encontra mais no norte da Inglaterra, ainda mais no condado de Yorkshire, onde viviam as irmãs Brontë, portanto, mais próximas dessa realidade. Devemos nos lembrar que seu primo – o marido de sua prima Eliza Hancock, foi guilhotinado na França, e que a mesma também tinha dois irmãos lutando na Guerra Napoleônica. Para Cecil (1978), as revoluções não inspiraram a autora porque as mesmas não faziam parte da vida doméstica e privada da autora, e que não eram materiais para o tipo de escrita que a mesma usara... Quando investigamos as circunstâncias que permitiram que Charlotte Brontë escrevesse *Jane Eyre*, encontraremos desilusões, dificuldades e um fracasso que levou ao grande sucesso da autora. O período em que ela e suas irmãs viviam era um pouco desolador: trabalhar como preceptoras lhes desgastava e tentavam abrir uma escola no presbitério onde moravam. Empenhadas em tal possibilidade, conversaram com vizinhos, confeccionaram e enviaram panfletos explicando o conteúdo que apresentariam, mas não conseguiram nenhum aluno. Contudo, esse fracasso possibilitou o florescimento de suas escritas e criou meios para que as mesmas tentassem publicar suas poesias. Após encontrar um livro de versos de Emily, Charlotte percebeu que aquelas poesias mereciam ser publicadas e, após convencer a sua irmã a respeito, decidiu por reunir os trabalhos poéticos de todas e tentar publicar. E, assim, as irmãs Brontë enviaram o material aos editores e encontraram em Aylott & Jorres o espaço para publicação - apesar do alto custo, o

que fez com que as irmãs recorressem às suas economias. Contagiadas pela experiência, um novo projeto surgiu: como os romances em que trabalhavam estavam bem adiantados, bom seria se pudessem publicá-los logo após a coletânea de versos. Contudo, veio a publicação e o livro foi acolhido com silêncio: nenhum crítico se posicionou a respeito e somente dois exemplares foram vendidos. As autoras não se perturbaram e decidiram trabalhar com persistência nos seus romances: Charlotte, com *O Professor*; Anne, com *Agnes Grey*; e Emily, com *O Morro dos Ventos Uivantes*. Recusados pela primeira firma, os mesmos tiveram que esperar o momento propício para a publicação. Enquanto isso, a saúde do Reverendo Patrick Brontë apresentava-se desgastada, sua visão lhe restringia inclusive nas horas de pregação, de modo que era necessário que o mesmo fosse submetido a uma intervenção cirúrgica. Charlotte acompanhou seu pai, que ficaria em Manchester logo após a cirurgia. Fraser (2008) destaca que foi naquele quarto em Manchester que ela escreveu as frases iniciais de *Jane Eyre* - a descrição de Gateshead (COSTA, 2015, p. 84).

As informações de orelha, como visto, oferecem uma visão crítica não apenas acerca da obra, mas das condições de sua publicação. Considerar a recepção da mesma também é uma forma válida de conduzir essa estratégia de contextualização.

VI. Contextualização presentificadora ou presentificação

O professor pode utilizar esta etapa para ganhar o interesse do aluno pela obra, ao chamar à atenção do discente para o tema e as relações deste com o presente, pois a contextualização presentificadora busca a correspondência da obra com o momento da leitura. Por meio dela, o aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identificação com a obra lida, demonstrando a atualidade do texto. Cosson (2009) enfatiza a necessidade do acompanhamento e cuidado do professor para que não seja violada assim a realidade histórica da obra.

Aqui, sugerimos que seja abordado o papel da mulher na atualidade, o que mudou da era vitoriana até os dias atuais. Para elaboração da peça teatral, esta etapa é destinada à construção do roteiro e escrita do texto dramático, com inclusão de elementos do presente que ainda carregam traços do papel da mulher do século XIX.

VII. Contextualização temática

A contextualização temática é a forma de expandir a leitura feita pelos alunos para além da sala de aula. A simples troca de informações, o comentário de um aluno a respeito da leitura que está a fazer, sem o compromisso com o saber literário já evidencia esta contextualização. Porém, de acordo com Cosson (2009), na escola, ela precisa fugir das soluções fáceis e buscar mais rigor na sua execução.

Nesta etapa, para elaboração da peça, os alunos darão continuidade na escrita do texto dramático, incluindo trechos de outros textos literários na peça. Outra sugestão, como forma de expandir essa leitura para além dos limites de sala de aula, é solicitar que os alunos elaborem um *folder* da peça, façam cópias e distribuam na escola. Quanto ao conteúdo, sugerimos a abordagem da condição feminina e sua representatividade na literatura. Costa (2015) retrata a todo o momento essa condição feminina, mas, em relação à representatividade na literatura, o docente pode direcionar sua leitura às páginas 46 a 50 e 57 a 64:

Dias (2011) afirma que culturalmente, ao longo do século XVIII e XIX, a mulher era vista de forma contraditória sendo representada na literatura como: mãe, esposa, solteirona, submissa, anjo, demônio, prostituta, feiticeira, rainha do lar, anjo doméstico, eva, lilith, dentre outras imagens. A respeito disso, em *Seria a pena uma metáfora do falo? Ou a inquietante presença da mulher na literatura*, Rossi (2007) destaca que as representações da mulher na literatura assumem dois extremos opostos: ou são anjos, ou são monstros. A faceta angelical estaria ligada à pureza, bondade e submissão; enquanto a faceta monstruosa estaria relacionada à bruxa, à louca histórica, à *femme fatale* etc. Disseminou-se, então, a ideologia da rainha do lar, *The angel in the house*, para circunscrever o ser mulher, rotulando de monstros e loucas aquelas que desviavam do estabelecido. Seriam seres doentes e pervertidos como as mulheres de classe trabalhadora, que não viviam essa posição atual. O anjo do lar era extremamente simpático, imensamente encantadora, totalmente altruísta, excelente nas difíceis artes do convívio familiar; e sacrificava-se todos os dias. Seu feito era nunca ter opinião ou vontade própria, e preferia sempre concordar com as opiniões e vontades dos outros. E acima de tudo-nem precisa dizer – ela era pura (WOOLF, 2013, p.12). Tal ideologia foi inspirada no poema épico, *The angel in the house*, de Coventry Kersey Dighton Patmore (1823-1896) -poeta inglês da Era Vitoriana. Sua primeira esposa, Emily Augusta Andrews, serviu de modelo para a representação típica da esposa abnegada e devota. Apesar do sucesso do poema, publicado em partes, houve uma reação negativa por parte das intelectuais da época. Ele é dividido em quatro partes: *The Betrothed*, *The Espousals*, *Faithful For Ever* e *The Victories of Love*. As quatro partes foram publicadas de uma só vez em 1863. Nota-se logo pelos títulos o percurso do amor a partir O *Noivado*, *Os Cônjuges*, *A Fidelidade Eterna* e *As Vitórias do Amor*, todas creditadas, graças à cooperação feminina a não questionar os ditames do percurso ideal do casamento. A mulher é descrita como bela, charmosa e incapaz de qualquer sentimento egoísta para conquistar esse homem e levá-lo à felicidade doméstica, embora, em nenhum momento, ele pouco aja ou colabore para a consumação desse casamento feliz. O espaço do feminino é todo restrito ao lar, preservado por um anjo, guardado a exemplo dos anjos em consonância com certa referência religiosa, típica da Era Vitoriana (COSTA, 2015, p. 46).

É interessante destacar que nem todos os escritores da época buscavam repetir ou reproduzir a imagem da mulher defendida pela sociedade e exemplifica com Gustave Flaubert (1821-1880), onde se pode encontrar *Madame Bovary* - que seria a personificação do sentimento feminino da época, no qual acompanhamos o destino fatal da mulher daquele período por meio de Emma: sem poder de escolha sobre sua própria vida, sem poder ascender socialmente por outros meios que não fossem o casamento, enfim, enclausurada no papel social feminino. Assim, ao cometer erro após erro, afundando-se em dívidas e falsas promessas de amor, o desespero de Emma Bovary é totalmente justificado pela decepção no matrimônio -

uma escolha sem volta. Ainda segundo Costa (2015), por alimentar sua alma com romances e histórias de heroínas românticas, longe de aceitar com resignação àquela vida, Emma busca desenfreadamente alguma forma de ser feliz, ou seja, a personagem representa o desejo, a urgência, a vontade de ser feliz da mulher da época.

Costa (2015) cita outro escritor que buscou retratar a mulher se desvencilhando de suas amarras: Henrik Ibsen (1826-1906). Na peça *A Casa de Bonecas* (1878), encontramos ao longo de três atos o questionamento das convenções sociais e do casamento, e por meio da personagem de Nora Helmer, Ibsen retrata o convencionalismo, a hipocrisia e a tentativa de emancipação feminina. Para além de homens retratando mulheres em suas obras, Costa (2015) ressalta que a presença sistemática das escritoras no século XIX torna-se significativa para verificarmos como elas próprias representavam suas posições na sociedade.

Para Dias (2011 *apud* COSTA, 2015), os temas abordados por essas escritoras, o ponto de vista adotado e a linguagem eram comumente restritos à esfera doméstica, o que envolvia preocupações com casamento, filhos, maridos, pais e a ordem doméstica em geral. Contudo, as mulheres escreviam sobre as limitações do seu espaço, sobre o aprisionamento da sua restrita esfera de atuação como uma catarse, como uma alternativa à imobilidade, como um grito artístico de protesto pelas imposições culturais que os autores homens viam e representavam equivocadamente ou de forma reducionista.

Cosson (2009) relembra que contextualizar não se resume a apenas sete estratégias, que inclusive permitem ampliações e reformulações conforme o trabalho a ser realizado. Contudo, segundo ele, professor e aluno precisam atentar ao fato de que contextualização não é algo externo ao texto, mas uma ferramenta para a otimização do letramento, a fim “de ampliar o horizonte de leitura de forma consciente e consistente com os objetivos do letramento literário na escola” (2009, p. 90). O autor orienta ainda que a contextualização seja realizada preferencialmente por meio de uma pesquisa a ser compartilhada com a turma, sob a orientação do docente.

3.1.5 Etapa Segunda interpretação

Esta interpretação, ao contrário da primeira – que buscava uma visão global da obra –, tem por objetivo a leitura pormenorizada de um de seus aspectos. Segundo Cosson (2009), esse enfoque pode centrar-se “sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outra leitura, e assim por diante, conforme a contextualização realizada” (COSSON, 2009, p. 92).

No entanto, o autor (2009, p. 92) aduz que “a ligação entre contextualização e a segunda interpretação é indissociável e pode ser direta ou indireta”, em que “a indireta é aquela em que o aluno realiza a contextualização separadamente, enquanto que a direta consiste na integração entre as duas etapas”. Como possibilidade de ligação direta, Cosson considera a realização de um projeto: “Nesse caso, contextualização e segunda interpretação são dadas juntas e efetivadas dentro de um todo maior que é o projeto” (COSSON, 2009, p. 92).

Compartilhando minha proveitosa experiência com o teatro e seguindo a sugestão de Cosson (2009), sugerimos que o professor introduza e/ou incentive a execução de um projeto de teatro na escola. Ao longo desta sequência expandida, propus as etapas relativas à efetivação desse projeto.

A segunda interpretação pode destinar-se à produção do texto dramático, ensaios e apresentação em sala, no pátio ou auditório da escola da peça teatral elaborada pelos discentes, adaptação do romance para o teatro, do livro *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë. Sugerimos, ainda, três aulas de ensaio, cada uma com a duração de 50 minutos, para apresentação, que terá a mesma duração.

3.1.6 Etapa Expansão

Cosson esclarece que, após a segunda interpretação, o trabalho de leitura centrado na obra em si é encerrado, e denomina como expansão “o movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário” (2009, p. 92). Ele destaca ainda que “a expansão não tem fronteiras quanto ao tipo de obra, embora se pressuponha que os textos que transitam de alguma forma pelo campo da literatura tenham preferência na seleção, pois trata-se de letramento literário” (COSSON, 2009, p. 94).

Desse modo, o autor destaca “as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhe são contemporâneos ou posteriores” (COSSON, 2009, p.94), e considera o trabalho de expansão essencialmente comparativo. Sugerimos então a leitura da dissertação de Fabianne Costa, adotada nesta sequência expandida, na qual fora utilizada a Literatura Comparada para análise de *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë, e *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen, especificamente a partir do capítulo referente a esse estudo comparativo (COSTA, 2015, p.75 - 134):

Jane Austen escrevia na sala comum da casa de sua família às escondidas, escrevia em pequenas folhas soltas de formato suficientemente reduzido para, em caso de

alguém entrar, as mesmas pudessem ser escondidas debaixo de um livro ou dentro de sua escrivania. Charlotte Brontë precisava encontrar tempo para escrever em meio aos diversos afazeres domésticos a que precisava se submeter, de modo que levava consigo vasilhas com legumes para serem descascados e picados nos intervalos de sua produção literária. Superando suas dificuldades e enfrentando todo tipo de críticas e/ou comentários, as autoras- cada uma a seu modo contribuiu para o conjunto da produção feminina dos séculos XVIII e XIX. Através de suas personagens, as mesmas ilustraram o quadro social onde as mulheres eram pintadas. Assim, analisando e comparando suas obras, teremos o delineamento da imagem feminina daquela sociedade inglesa. É algo que faremos a seguir, no próximo capítulo desta pesquisa (COSTA, 2015, p. 74).

É interessante observarmos como as obras de Jane Austen e Charlotte Brontë contêm representações da situação social na qual estavam inseridas. Através das experiências de suas protagonistas, encontramos situações que servem de apelo e denúncia aos problemas sociais enfrentados pelas mulheres de seu tempo. Mesmo com estilos diferentes, as autoras apresentam um retrato da mulher no contexto social dos períodos Georgiano e Vitoriano. Mas, então, nos questionamos quais as semelhanças e/ou diferenças que as autoras apresentam em suas obras no que diz respeito à representação feminina. Para tanto, tomaremos como ferramenta os pressupostos da literatura comparada... Responsável por interpretar as relações entre diferentes expressões artísticas de diferentes nações, ou entre a linguagem empregada na expressão das obras, a Literatura Comparada pode ser utilizada para confrontar duas ou mais literaturas, visando estabelecer influência entre autores e estudando a relação entre literatura, vida cultural, e seu público. Nesse sentido, a Literatura Comparada servirá de base para comparar as obras literárias de Jane Austen e Charlotte Brontë que retratam a mesma sociedade, mas em momentos distintos da história inglesa; relacionando a influência desse contexto histórico na execução e recepção das obras (COSTA, 2015, P. 75).

Embora a abordagem comparativa seja usada na sequência expandida em outras etapas, é aqui que funciona como uma ponte para outras leituras, outras possibilidades inclusive de se desenvolver outras sequências. Além de traçar paralelos entre as obras, Costa (2019) reafirma o contexto de surgimento e abordagens metodológicas sugeridas pelo comparativismo:

Devemos lembrar que o termo *literatura comparada* surgiu justamente no período de formação das nações, quando novas fronteiras estavam sendo erigidas e a questão da cultura e identidade nacional estava sendo discutida em toda a Europa. Posnett (1994) ressalta que o estabelecimento das fundações do método comparativo se deu no Renascimento Europeu. A partir disso, investigar como as nações aprenderam umas com as outras, como elas se elogiam e criticam, se aceitam e rejeitam, se imitam ou distorcem, se entendem ou interpretam mal foi estendido para além da linguagem. Esse foi um dos fatores que instigaram a necessidade de estar em contato com literaturas estrangeiras, e muitos trabalhos surgiram com o objetivo de examinar a migração de temas e *mitos* nas diversas literaturas, buscando fontes e/ou sinais de influências (COSTA, 2015, p. 76).

Segundo Costa, o comparativismo traça paralelos tópicos ou temáticos entre duas ou mais literaturas nacionais ou de produções literárias em diferentes idiomas e que isso trouxe à literatura comparada um caráter internacional, uma vez que exige do estudioso conhecer mais de um idioma e ao mesmo tempo reflete sobre o que a Escola Francesa chama de binarismo. Um dos teóricos que contribuiu para o estabelecimento da literatura comparada foi Paul Van

Tieghem, autor da obra, *La Littérature comparée* (1931), na qual separa a literatura geral da literatura comparada: a primeira estaria preocupada com a síntese dos fatos comuns a várias literaturas, enquanto a segunda investiga as diversas literaturas e as relações mútuas que mantêm entre si.

Oposto a Van Tieghem está Renê Wellek, que, em seu livro *A Crise da Literatura Comparada* (1994), afirma que a distinção entre literatura comparada e literatura geral é algo insustentável e que essa divisão é impensável, pois seria impossível tratar as duas de maneira separada - assim como não é impossível separar a influência de Walter Scott na França e o nascimento do romance histórico, ou a influência de Byron na Inglaterra e o estudo do Byronismo Europeu.

Há ainda outras tentativas de definir a abrangência da literatura comparada, inclusive retomando seu caráter internacional e interlinguístico. Para as escolas americana e francesa, a afirmação de que a literatura comparada é a comparação de uma literatura com outra ou outras e a comparação da literatura com outras esferas da expressão humana sofre variações importantes, isso porque se essa definição é aceita para a maioria dos alunos de literatura comparada dos Estados Unidos; para a Escola Francesa, ela toma-se objeto de grande discussão.

De todo modo, ao longo dos anos, todas as definições e debates dos estudiosos clássicos apontaram para a constituição de um campo de atividades suficientemente amplo, servindo-se de inúmeras possibilidades de métodos e técnicas de abordagem de uma ou várias obras, amplitude essa em que a literatura comparada se mostrou capaz de desenvolver sistemas de reflexão sobre essas obras que nos permite descrevê-las, interpretá-las e avaliá-las. Contudo, Costa (2019) adverte que devemos nos lembrar de que a comparação não é um método específico, mas um procedimento mental, e que Carvalhal (2006) já destacava que comparar é um procedimento que faz parte da estrutura do pensamento do homem e da organização da cultura.

No caso de uma sequência expandida para *Jane Eyre*, é nesta etapa que obras como *Orgulho e preconceito*, e por extensão, sua autora, deixam de ser apenas uma referência comparativa para se tornar um objeto de estudo em seu próprio direito. Nesse romance, a autora narra os contratempos amorosos de cinco moças de uma família de burgueses que viviam no interior da Inglaterra no século XIX. O enredo se desenrola por um período de um ano, de outubro de 1811 a outubro de 1812, em um vilarejo fictício chamado Meryton, no condado de Hertfordshire, perto de Londres. Nesse pequeno vilarejo, onde mora a protagonista, Elizabeth Bennet, com suas irmãs Jane, Mary, Kitty e Lydia, nada parece acontecer, até que um jovem

solteiro e rico, Charles Bingley, decide passar uns dias no campo na companhia das irmãs Caroline Bingley e Sra. Hurst, além de seu melhor amigo, Fitzwilliam Darcy.

Segundo Costa (2015), falar sobre Jane Austen e obras como *Orgulho e preconceito* é uma atividade que não despende muito trabalho: suas obras são universalmente publicadas, adaptadas para diferentes mídias, e servem de base para tantos estudos acadêmicos (inclusive, este) que não temos dúvidas sobre seu profundo impacto sobre o desenvolvimento do romance inglês e que, se tentarmos classificá-la em determinada escola literária, tenderemos ao erro.

Para completar as ideias pertinentes a propostas de expansão a partir da *Jane Eyre*, acrescentamos ideias de Costa (2015), que, no estudo comparado com *Orgulho e preconceito*, afirma que Austen sempre foi um problema para os críticos que gostam de enquadrar escritores em determinados estilos de época, pois nunca se chegou a um consenso se ela era realista ou romântica, e que existem aqueles que defendem que a fragilidade de tal questão é motivo para que a obra da autora permaneça ignorada por tempos. Para o autor Anthony Burgess, quem Costa afirma encerrar a discussão com maestria, "como primeira mulher que se tornou romancista importante," Jane Austen "está acima dos movimentos clássico e romântico: em certo sentido, preenche a lacuna entre os séculos XVIII e XIX, mas não pode ser enquadrada em nenhum grupo - ela é única" (BURGESS, 2001, p. 209). São ideias que reforçam a proposta de seguir com a leitura de *Orgulho e Preconceito*, principalmente em orientação que leve para a fortuna crítica.

No caso de Jane Austen, ao redor do mundo, milhões de pessoas leem e apreciam os livros dessa autora única, porém, pouco se sabe sobre a mulher em si: sua aparência ainda levanta dúvidas - não havia fotografia no período em que Jane Austen viveu. Apenas se conjectura a respeito de suas opiniões sobre religião ou política, uma vez que ela não deixou nenhum diário e os parentes destruíram muitas das cartas que a autora escreveu – por razões que podemos apenas supor. Sabemos sim que seu pai sempre encorajou Jane em sua paixão pela leitura, de modo que, ainda na mais tenra idade, ela já conhecia os trabalhos de Henry Fielding, Sir Walter Scott, Frances Burney e Samuel Richardson.

Ao questionarmos a necessidade de indagação sobre o que está por trás desse estereótipo de avessa à sexualidade construída em torno da autora, chamamos a atenção para outro ponto: os registros biográficos da autora. Segundo Roger Sales (2004), os escritos dos familiares de Austen parecem se preocupar em construir e divulgar a sua imagem como uma mulher piedosa e virtuosa. Para o estudioso, o mesmo olhar satírico e impiedoso presente nos seus romances também habita suas cartas, no entanto, a comparação entre o material contido nas cartas e o testemunho biográfico dos familiares demonstra um processo de edição e interferência que apaga e omite os indícios e as marcas da subversão. Que Jane Austen se viu como uma autora extremamente jovem não é novidade, mas por muitos anos seus dons foram frustrados. Sem conseguir encontrar uma editora para seus primeiros livros, atrelado aos

problemas pessoais e uma mudança abrupta para Bath, sua atividade ficou suspensa por um tempo. Contudo, uma vez reiniciada sua produção, ela não parou. Acreditamos que esse atraso e frustração foram vantajosos, pois lhe deram tempo para revisões em seus trabalhos e amadurecimento de ideias (COSTA, 2015, p. 150).

Mesmo diante das dificuldades em publicar a obra, Jane Austen não esmoreceu e, para nossa sorte, manteve o manuscrito consigo - sempre lendo e relendo em família. Em carta para Cassandra, em 8 de janeiro de 1799, Austen provoca sua irmã sobre a leitura recorrente da obra: "Não me admira a sua vontade de ler *Primeiras Impressões* de novo, tão raramente que você tenha passado por isso, e ocorreu tanto tempo atrás". Mais tarde, em junho do mesmo ano, ela escreve novamente a Cassandra: "Eu não deixaria Martha ler *Primeiras Impressões* novamente acima de qualquer conta, e estou muito feliz que eu não o deixei em seu poder. - Ela é muito esperta, mas eu vejo o seu intuito; - Ela quer publicá-lo de memória, e mais uma leitura deve capacitá-la a fazê-lo"; Martha era irmã de Mary Lloyd, vizinha e amiga de Jane Austen a quem a autora se direcionava sempre com humor.

Dentre as obras de Austen, *Orgulho e Preconceito* é descrita como originalmente mais longa que a versão final, e que a autora revisou o texto entre 1811 e 1812, como podemos verificar na carta que ela envia a Cassandra, em 1813, quando Jane Austen menciona o fato de ter *lopt and cropt* a obra. Assim, Costa (2019) supõe que os diálogos foram modificados com cada revisão, de modo que haveria passagens perdidas que todos desejariam conhecer. Tomalin (1997 *apud* COSTA, 2019) destaca que a autora fazia cópias, mas nem as cópias nem seu cuidado nos ajudou a conhecer quão diferentes eram as primeiras versões da atual. Inclusive, quando o manuscrito fora finalmente aceito para publicação por um diferente editor, a autora precisou modificar o nome da obra, pois outro romance intitulado *Primeiras Impressões* tinha sido publicado por volta de 1800.

Le Faye (2002 *apud* COSTA, 2019) nos chama a atenção para o fato de que a autora provavelmente retirou *Orgulho e Preconceito* de uma das frases encontradas na obra *Cecília*, de Fanny Burney - cujos trabalhos Jane Austen tanto admirava. A obra de Austen foi publicada em três volumes no fim de janeiro de 1813, anonimamente, recebendo o título de "By the Author of *Sense and Sensibility*", pelo qual Jane Austen recebera apenas pelos direitos autorais desta que é provavelmente sua obra mais famosa.

Na etapa da expansão, compreendemos plenamente a riqueza que resulta da efetiva comparação entre duas obras:

Consideradas por teóricos e o público cativo como obras à frente de seu tempo, *Orgulho e Preconceito* e *Jane Eyre* trazem o retrato da mulher no contexto social inglês da virada do século XVIII e XIX. Lançadas com um intervalo de 34 anos, a

primeira foi publicada em 1813 e a segunda em 1847, observamos como as mesmas trazem um apelo de denúncia às situações impostas às mulheres - mesmo que em tons diferentes. As circunstâncias nas quais as obras foram escritas e/ou publicadas também são relevantes para compreendermos a importância das obras. Quando Jane Austen escreveu o primeiro rascunho de *Orgulho e preconceito* tinha pouco mais de 20 anos, a mesma idade de Elizabeth Bennet. Com título original de *Primeiras Impressões*, a obra foi escrita entre outubro de 1796 a agosto de 1797. Contudo, demorou cerca de 20 anos para que a autora visse sua obra publicada; o que aconteceu em 1813, quando a autora já tinha 37 anos. Todos os membros da família Austen gostaram da obra, de modo que foi o livro mais popular de Jane Austen dentro de sua família. O próprio Reverendo George Austen, o pai da autora, gostou tanto que pensou que valia a pena publicá-lo (COSTA, 2005, p. 80 – 81).

Durante a sequência didática, além de *Orgulho e preconceito*, o professor pode ainda analisar o conto “O Papel de Parede Amarelo”, de Charlotte Perkins Gilman, com atividades que suscitem a leitura crítica e, por conseguinte, o debate entre os alunos: até que ponto o enclausuramento desencadeia a loucura? Tal discussão existe que se estabeleça uma conexão entre o aprisionamento e a loucura/histeria da personagem Bertha Mason, de *Jane Eyre*. O professor pode aprofundar seus estudos com a leitura da dissertação de Costa (2015, p. 93), na qual temos uma análise detalhada dessa personagem:

Em *Jane Eyre*, temos a Bertha Mason como personagem que seria a personificação da figura da louca. Ela é mantida presa no sótão de Thornfield Manor por seu marido Edward Rochester. E sua suposta demência é justificada pelo mesmo tendo como base um suposto histórico de loucura familiar. Assim, Bertha Mason é a representação de uma significativa figura feminina ideológica da sociedade vitoriana. Essa caracterização da mulher insana e encarcerada era uma figura que equivaleria ao *monstro do lar*. É interessante como, neste momento, ela se apresenta como o oposto de Jane Eyre, que acreditamos não representar o anjo do lar. Embora não saibamos muito sobre a primeira esposa de Rochester, Bertha é descrita como uma pessoa muito apaixonada e sexual. Ela é comparada com uma besta e as descrições dela são muito físicas. Assim, Bertha simboliza o rebelde e selvagem, em contraste com Jane, que mantém uma aparência desejável, com seu cabelo liso e simples. Suas roupas são trapos e pode-se imaginar que eles não cobrem tanto de seu corpo como, por exemplo, as roupas de Jane. É no mínimo interessante como, em *Jane Eyre*, ninguém questiona a ideia de Bertha ser louca. A própria Jane a chama de 'maníaca', 'hiena vestida' (COSTA, 2015, p. 93).

Em seu artigo de 1919, *O Estranho*, Freud estuda muitos fenômenos que são considerados estranhos, como superstições, medo de mau olhado, magia, bruxaria, dentre outros, e essa ideia do estranho pode ser algo assustador, mas que remete ao conhecido e familiar. Assim, Bertha Mason é considerada uma louca, uma selvagem por Jane Eyre; mas, poderia ser o reflexo que a personagem teria de si mesma em seu interior. O medo que ela tem da primeira esposa de Rochester pode ser a estranheza de algo que é secretamente familiar; que deve ser submetido à repressão.

Por fim, Cosson enfatiza que a expansão também pode ser utilizada para iniciar uma nova sequência expandida ou básica, como uma motivação. Na elaboração de uma nova sequência expandida, o docente poderá estabelecer uma relação intertextual entre *Jane Eyre* e demais obras que evidenciem uma certa emancipação feminina ante a sociedade, ainda que de forma tímida, mas que seja um prenúncio dessa nova representação da mulher na literatura e nas artes, como *Senhora*, de José de Alencar, e *Dom Casmurro*, de Machado de Assis.

Além do trabalho com romance e contos do século XIX, o docente pode, seguindo a perspectiva comparativa com o romantismo, proporcionar leituras literárias de autoria feminina. Será, portanto, possível pensar sobre os resíduos de outras épocas e de outros espaços na literatura e na cultura presentes em textos literários, por exemplo de autoras brasileiras nos séculos XIX e XX.

3.1.7 Etapa Avaliação

Apesar de não ser uma etapa da sequência expandida, Cosson destina um capítulo de seu *Letramento literário: teoria e prática* para destacar sua importância. Em síntese, o autor considera que “a autoavaliação é um mecanismo legítimo de registro e controle do ensino e da aprendizagem, desde que concebida como uma reflexão que o aluno faz sua aprendizagem” (2009, p. 112), entretanto, o resultado do desempenho desses alunos dependerá das ferramentas utilizadas pelos professores e, mais ainda, da condução e do acompanhamento do docente em todo o processo. O autor nos lembra que o objetivo maior do letramento literário na escola é a formação de uma comunidade de leitores, e que a leitura literária vai se aprimorando ao passo que ampliamos nosso acervo de leituras e a avaliação deve acompanhar esse processo evolutivo.

Sugerimos que a avaliação seja contínua, cabendo ao docente observar a participação dos alunos em cada atividade. Contudo, o principal instrumento de avaliação será a peça teatral de *Jane Eyre*, no caso do projeto de teatro na escola. Enquanto registro final, o docente poderá contar com o texto escrito da peça e a apresentação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consolidar a leitura literária na escola é um grande desafio a ser transposto por nós, professores de literatura do ensino básico. Despertar o interesse do discente pela leitura é relativamente fácil, mas rapidamente sobrevém o desinteresse quando se trata da leitura de romances clássicos, especificamente por serem textos longos que, em princípio, na concepção desse aluno, em nada tem a ver com a atualidade ou com o seu cotidiano. De fato, precisamos ter a percepção de que a não utilização de um método na *práxis* escolar dificulta em demasia essa percepção por parte do aluno.

Recorrendo ao letramento literário de Rildo Cosson (2009), pude perceber a relevância na elaboração de sequências para o incentivo desses discentes à leitura e à contextualização de romances. Não apenas os ensinamentos de Cosson, mas dos teóricos apresentados nesta dissertação, fizeram-me ter a certeza da necessidade de repensar as práticas de ensino-aprendizagem.

Foi abordada nesta dissertação, na seção “Letramento Literário: das fontes às sequências”, a obra de Cosson, e, além dessa análise, realizamos revisão bibliográfica sobre o ensino de literatura, enfatizando a importância do letramento literário, trazendo também o referencial teórico utilizado pelo autor, as avaliações, apontamentos e a crítica de estudo desta dissertadora, que conduzem à importância da leitura literária como necessária na construção da visão crítica do leitor.

Já na seção “Sequência expandida: uma proposta”, buscamos orientar e trazer sugestões para cada etapa da sequência expandida do romance *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë, para que o professor do Ensino Médio disponha de exemplos a serem trabalhados em sala de aula, bem como de recomendações para elaboração de suas próprias sequências. Outrossim, realizamos uma revisão de contextualizações desse romance, com base na dissertação de Fabianne Rodrigues Costa (2015), escolhida para a composição técnica deste trabalho, tendo como temática a representação feminina na literatura: o momento histórico (transição entre os séculos XVIII e XIX), a autoria feminina de Brontë na literatura inglesa que faz uma leitura social sob o olhar feminino, e a perspectiva presentificadora de *Jane Eyre*.

A escolha da dissertação de Fabianne Costa foi pautada na temática, pois reconhecemos nela a preocupação com o papel da mulher na literatura. A ideia de elaboração de sequências a partir de dissertações e de teses pertence ao projeto de pesquisa *Dissertações e Teses viram Letramento Literário*, do Estágio Pós-Doutoral de Cássia Maria Bezerra do Nascimento na UFPB, pelo PROCAD/CAPES (UFAM – UEA – UnB), orientadora desta

dissertação. Tal projeto nos foi apresentado na disciplina de Tópicos Especiais do Programa de Pós-Graduação em Letras, na qual fora solicitado que elaborássemos uma sequência expandida e, ao longo das etapas, percebi a relevância das propostas de Cosson e a necessidade do uso do método para a construção de um ambiente de leitura literária.

Dessa forma, a presente dissertação buscou oportunizar uma proposta de letramento literário aos docentes que, assim como eu, buscam o enfrentamento dos desafios no ensino da literatura na escola, especificamente, no ensino básico, ao passo que, com a utilização da dissertação de Fabianne Costa, conseguimos também promover a interação entre a universidade e a escola. Além do que, o uso dessa dissertação ampliou nossas possibilidades de contextualizações da obra *Jane Eyre*, uma vez que as dissertações apresentam um aprofundamento na fortuna crítica, constituindo um relevante material de pesquisa e de conhecimento.

Ao final deste trabalho, posso dizer que foi de grande valia contribuir para uma reflexão sobre os caminhos possíveis para o ensino de literatura com novas alternativas de incentivo à leitura literária, no sentido de desenvolver efetivas ações pedagógicas de ensino-aprendizagem, aptas a oferecer aos docentes e aos discentes a possibilidade de uma compreensão reflexiva e crítica de sua condição no mundo, bem como da cultura e da sociedade em que vivem. Essa é uma missão precípua da educação, que deve formar cidadãos críticos e participativos, aptos a transpor as barreiras do espaço e do tempo, participando efetivamente da (trans)formação da sociedade.

REFERÊNCIAS

- BRONTË, Charlotte. **Jane Eyre**. Tradução de Adriana Lisboa. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos. O direito à literatura**. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. São Paulo: Global, 2009.
- COSSON, Rildo, et al. **Ensino da literatura no contexto contemporâneo**. Impressão digital. São Paulo: Mercado de Letras, 2021.
- COSTA, Fabianne Rodrigues. **A representação feminina em Orgulho e Preconceito, de Jane Austen e Jane Eyre, de Charlotte Brontë**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Professor sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 1.ed. São Paulo: Cortez Editora / Autores Associados, 1981.
- MAGDA, Soares. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. 2004. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>> Acesso em: 30 abr. 2022.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

APÊNDICE

SEQUÊNCIA BÁSICA

Série/ano: 3º ano do Ensino Médio

Livro ou objeto literário: Orgulho e Preconceito

Autora da sequência: Waleska Danielle Campos Guimarães

DISSERTAÇÃO QUE NORTEIA A SEQUÊNCIA:

Título: *A representação feminina em Orgulho e Preconceito, de Jane Austen e Jane Eyre, de Charlotte Brontë*

Autor: Fabianne Rodrigues Costa

Link: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4985>

1. Motivação

Antes do contato dos alunos com o universo do livro que a leitura proporcionará, necessário se faz que o professor promova e desperte neles o interesse nessa leitura. Nesta etapa, o professor deve esquecer o didatismo, ao contrário, deve procurar despertar a curiosidade na narrativa, viabilizando alternativas onde os estudantes sejam protagonistas, como por exemplo, o acesso a peças teatrais sem formalidades, demonstrando a acessibilidade do teatro a qualquer discente. Como forma de motivação dos alunos à leitura de *Jane Eyre*, sugerimos as seguintes alternativas:

- I. *Teatro do livro “Senhora” – José de Alencar*, na plataforma de compartilhamento de vídeos, YouTube, sob o link <https://m.youtube.com/watch?v=jhc8KYK8fKo>, no qual um grupo de adolescentes resolve filmar sua encenação teatral, de forma despretensiosa e lúdica, por vezes, mesclando a linguagem de época à linguagem cotidiana, cenário e vestimentas modernas. Esse vídeo também revela uma tímida mudança no papel da mulher na sociedade, pois a protagonista Aurélia Camargo “compra” um marido e tem comportamentos evoluídos, os quais a diferenciam das mulheres da época, ainda que o romance tenha sido escrito sob o olhar masculino.
- II. Vídeo *A mudança do lugar da mulher na sociedade*, sob link <https://m.youtube.com/watch?v=KMrBaj33kz4>, no qual a especialista Belinda Mandelbaum, Professora livre-docente do Instituto de Psicologia da USP, faz

uma breve análise da inserção da mulher de classe média no mercado de trabalho, permitindo a sua emancipação.

- III. Outro vídeo pode ser escolhido pelo docente para este momento, de preferência que revelem uma certa mudança no papel do feminino na sociedade. O professor deve selecionar vídeos curtos, pois esta etapa é destinada a despertar o interesse dos alunos para a leitura do texto

2. Introdução (50 min.)

Para apresentação da autora e da obra, sugerimos a introdução temática “A Evolução do Papel da Mulher na Sociedade e A Representatividade Feminina em *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë”, retratando o espaço da mulher na sociedade à época da escrita e da publicação da obra, qual seja, a Era Vitoriana. Deve-se abordar, por exemplo, a necessidade do uso do pseudônimo por parte da autora e de suas irmãs. Essa apresentação deverá percorrer o Romance de Formação – *bildungsroman* e o Romance Gótico, ambos relacionados à obra *Jane Eyre*.

O professor poderá permitir que os alunos acessem o celular para pesquisar as edições ao longo do tempo de *Jane Eyre*. Outrossim, poderá ser lido o prefácio do livro, as apresentações que nele constam (comentários).

Outra possibilidade seria o professor solicitar documentários destinados à evolução feminina na sociedade, promovendo um debate sobre as conquistas das mulheres e, solicitando que os alunos mencionem quais conquistas precisam ser alcançadas e quais preconceitos ainda precisam ser derrubados.

Por fim apresentamos, ainda, como alternativas mais práticas ao professor as seguintes:

- I. O professor poderá permitir que os alunos acessem o celular para pesquisar as edições ao longo do tempo de *Jane Eyre*.
- II. O docente pode orientar os alunos a compartilharem entre si a leitura do prefácio do livro e os comentários que nele constam.
- III. Como outra alternativa de introdução à leitura de *Jane Eyre*, sugerimos que o professor disponibilize o acesso ao canal *Ler Antes de Morrer*, na plataforma de compartilhamento de vídeos, YouTube, sob o link <https://www.youtube.com/watch?v=RPYriCccibfY>, intitulada *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë (#229), onde a YouTuber faz uma análise detalhada sobre a autora, a família Brontë e a obra, bem como, a crítica literária, sem antecipar muito o enredo do livro; ao contrário, esta atividade pretende despertar a

curiosidade na narrativa. Nessa análise, a necessidade do uso do pseudônimo por parte da autora e de suas irmãs, que revela também as dificuldades enfrentadas por escritoras no momento da publicação.

3. Leitura (3 intervalos)

3.1 Leitura do capítulo 1 ao 4: infância de Jane e sua ida ao orfanato. (50 min.)

3.2 Intervalo 1: Solicitar pesquisa em grupo de alunos sobre a Era Vitoriana (momento histórico, características, classes e diferenças sociais, vestimenta feminina e masculina). Sugerimos incluir nessa pesquisa o artigo da Web *Era Vitoriana: características, literatura e moda*, disponibilizada no link <https://www.todamateria.com.br/era-vitoriana>. Outros dois grupos de alunos podem pesquisar o enredo de algumas obras lidas e mencionadas por Jane Eyre, aos 10 anos de idade, quais sejam, *História de Roma*, de Goldsmith e *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift. (50 min.)

3.3 Leitura do capítulo 5 ao 10: a vida no orfanato e a evolução de Jane, que percebe que o estudo é o único caminho para sua sobrevivência e, não obstante, a sua independência. Nela a emoção é latente, mas desenvolveu o controle emocional e a racionalidade predominante. (50 min.)

3.4 Intervalo 2: Tema ligado à independência e à representação da mulher => Músicas – “Pagu”, de Rita Lee ou “Desconstruindo Amélia”, de Pitty. (50 min)

3.5 Leitura do capítulo 11 ao 16: chegada de Jane em Thornfield e o interesse de Jane no Sr. Rochester. (50 Min.)

3.6 Intervalo 3: imagens de moradias isoladas na Inglaterra e do estilo gótico. (50 min.)

4. Primeira interpretação

Este estágio, o quarto da Sequência Expandida, é o momento da individualização do leitor com a obra, após os estágios orientados e monitorados pelo professor, este é o momento em que o leitor se permite inferir à respeito do texto, da obra. O professor pode até conduzir a uma direção para esta primeira interpretação, mas a liberdade do leitor é muito importante. Por isso, Cosson (2009) afirma que independente da maneira como a for conduzida a primeira interpretação, é importante que seja feita a partir da sala de aula, vez que é necessário encerrar ciclos que a primeira interpretação traz consigo. E o autor afirma ainda que a disponibilização de uma aula para a primeira interpretação é extremamente relevante para o processo literário pois sinaliza ao aluno leitor a importância da sua leitura individual para este processo.

4.1 Contextualizações: aprofundamento da leitura por meio da dissertação “A representação feminina em *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen e *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë”. No intuito de indicar um caminho de leitura e de contextualização, sugerimos ao professor a escolha de abordagem considerando a perspectiva da segunda interpretação independente de qual modalidade será escolhida. Abaixo apresentamos algumas e como podem ser trabalhadas dentro da obra.

- A) **Contextualização teórica:** O Feminismo a partir do pensamento filosófico de Simone de Beauvoir (fl. 19), em diálogo com o Existencialismo de Jean-Paul Sartre; O professor deve indicar uma atividade que leve a essa contextualização. Pensando no teatro na escola, o professor pode realizar rodas para que os estudantes identifiquem “cenas” do livro em que o tema ganhe destaque. As falas podem ser utilizadas na peça.
- B) **Contextualização histórica:** estudo da vida cotidiana e da sociedade à época da escrita e da publicação da obra, qual seja, a Era Vitoriana. Estudo das condições de publicação. Em relação ao teatro na escola, nesta etapa os alunos devem escolher figurino, cenário...
- C) **Contextualização estilística :** Realismo. Romance de Formação – *bildungsroman* e o Romance Gótico. Para a construção da peça teatral, esta etapa será de construção do roteiro e escrita do texto dramático (do romance para o teatro: pesquisa e escrita)

- A. Contextualização crítica:** fortuna crítica, mediante a abordagem efetuada na dissertação; construção do roteiro e escrita do texto dramático (após pesquisa online de fortuna crítica, propor inclusão de comentários no texto da peça)
- B. Contextualização presentificadora:** papel da mulher na atualidade; construção do roteiro e escrita do texto dramático com inclusão de elementos do presente que ainda carregam traços do papel da mulher do Século XIX.
- C. Contextualização temática:** condição feminina e sua representatividade na Literatura. Construção do roteiro e escrita do texto dramático (incluir trechos de outros textos literários na peça).

4.2 Segunda interpretação

- Projeto de Teatro na Escola: **produção do texto da peça, ensaios e apresentação em sala ou no pátio ou auditório da escola da peça teatral elaborada pelos discentes, adaptação do romance para o teatro, do livro *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë.** Sugerimos 3 aulas de ensaio e apresentação.
- Produção de um diário de leitura, feito pelos alunos, ressalva-se, ainda, que esta modalidade exige um acompanhamento da escrita dos leitores bem como um aviso prévio inicialmente.
- Por fim, a orientação de trabalhos artísticos em um geral, destes depreende-se paródias, cartazes, encenações gravadas em vídeo etc. também constituem bem esta etapa de orientação e interpretação final da obra.

5. Avaliação (50 min.)

A avaliação poderá ser contínua, avaliando a participação dos alunos em cada atividade, como sugerimos no diário de leitura. Por outro lado, o principal instrumento de avaliação pode ser a peça teatral de *Jane Eyre*, do Projeto de Teatro na Escola. E, por fim, as apresentações artísticas já bem orientadas e expostas em forma de feira ou mesmo em uma aula especial também se mostram como uma excelente forma de avaliação.

6. Expansão

Na elaboração de uma nova Sequência Expandida, o professor poderá estabelecer uma relação intertextual entre a obra *Jane Eyre* e demais obras que evidenciem uma certa emancipação feminina ante a sociedade, ainda que de forma tímida, mas que seja um prenúncio dessa nova representação da mulher na literatura e nas artes, como:

- a) *Senhora*, de José de Alencar, *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Mediante a leitura da dissertação adotada nessa sequência expandida, na qual fora utilizada a Literatura Comparada, analisar em conjunto *Jane Eyre* e *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen.
- b) Pode-se ainda, analisar o conto *O Papel de Parede Amarelo*, de Charlotte Perkins Gilman, com atividades que suscitem a leitura crítica e, por conseguinte, o debate entre os alunos: até que ponto o enclausuramento desencadeia a loucura? Estabelecer, ainda, uma conexão entre o aprisionamento e a loucura da personagem Bertha Mason, de *Jane Eyre*.
- c) Ou ainda, sugerir e/ou disponibilizar aos alunos os filmes *Jane Eyre* e *Orgulho e Preconceito*, disponíveis, inclusive legendados, na plataforma YouTube.
- d) Além do trabalho com romance e contos do século XIX, o docente pode, seguindo a perspectiva comparativa com o romantismo, proporcionar leituras literárias de autoria feminina. Será, portanto, possível pensar sobre os resíduos de outras épocas e de outros espaços na literatura e na cultura presentes em textos literários, por exemplo de autoras brasileiras nos séculos XX e XIX.