



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

MARCELA FERREIRA MATOS

Clube de Leitura Meninas Cientistas:
uma experiência de leitura de *Canção para ninar menino grande*, de
Conceição Evaristo

GOIÂNIA
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ [X] Dissertação ☐ [] Tese ☐ [] Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Marcela Ferreira Matos

3. Título do trabalho

Clube de Leitura Meninas Cientistas: uma experiência de leitura de Canção para ninar menino grande, de Conceição Evaristo

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ [X] SIM ☐ [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Vivianne Fleury De Faria, Professor do Magistério Superior**, em 26/06/2026, às 14:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcela Ferreira Matos, Discente**, em 03/07/2026, às 16:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6294038** e o código CRC **EE4888A6**.

MARCELA FERREIRA MATOS

Clube de Leitura Meninas Cientistas:
uma experiência de leitura de *Canção para ninar menino grande*, de
Conceição Evaristo

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes.

Orientadora: Professora Doutora Vivianne Fleury de Faria.

GOIÂNIA
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Matos, Marcela Ferreira

Clube de Leitura Meninas Cientistas [manuscrito]: uma experiência de leitura de Canção para ninar menino grande, de Conceição Evaristo / Marcela Ferreira Matos. - 2026.

182 f.:

Orientadora: Prof(a). Dra. Vivianne Fleury de Faria

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2026.

Apêndice.

Bibliografia.

1. Ensino de Literatura. 2. Conceição Evaristo. 3. Ensino. 4. Clube de Leitura.

I. Faria, Vivianne Fleury de, orient. II. Título.

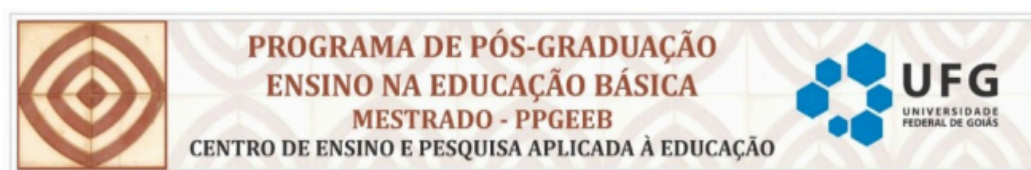
CDU 37.0



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte e quatro dias do mês de junho de dois mil e vinte e seis, às 14h30, por meio de webconferência pelos sistemas da UFG, realizou-se a sessão pública de Defesa da Dissertação intitulada “Clube de Leitura Meninas Cientistas: uma experiência de leitura de Canção para ninar menino grande, de Conceição Evaristo” e do Produto Educacional intitulado “WEBSITE – CLUBE DE LEITURA MENINAS CIENTISTAS” pela discente **Marcela Ferreira Matos**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados APROVADOS.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Vivianne Fleury de Faria (PPGEeb/CEPAE/UFG) – presidente,

Profa. Dra. Célia Sebastiana da Silva (PPGEeb/CEPAE/UFG) – membro interno,

Profa. Dra. Maria Aurora Neta (UEG) – membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Vivianne Fleury De Faria, Professor do Magistério Superior**, em 25/06/2026, às 15:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Aurora Neta, Usuário Externo**, em 07/08/2026, às 09:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Célia Sebastiana Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 07/08/2026, às 12:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6258758** e o código CRC **40BF49BB**.

Dedicatória

À minha mãe, Luzeni Iracema Cardoso.

Ao meu companheiro, Wolney.

Aos meus filhos Clarice e Lorenzo.

Aos que partiram durante essa jornada:
meu pai, José Valdenir,
minha prima, Andreia
e meu tio, Manoel.

À equipe de Literatura do Projeto Meninas Cientistas:
Déborah, Medlely, Amanda, Izadora e Izabela.

A todas as mulheres que se aventuram na pesquisa acadêmica.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, por me dar forças para viver e enfrentar todos os percalços do dia a dia. É Nele que recorro em cada momento de dificuldade, depositando minhas incertezas, tristezas e dúvidas.

À minha orientadora, professora Dra. Vivianne Fleury de Faria, por acreditar em mim, por me apoiar, por compreender e me animar nos momentos mais difíceis deste percurso. Agradeço pela orientação cuidadosa, humana, generosa e sempre muito atenciosa. Agradeço por ter me aceitado como orientanda - se não fosse pelo seu jeito, seu suporte e sensibilidade de me acolher em todos os momentos do meu trabalho, a conclusão deste percurso não seria apenas mais difícil, mas improvável.

Agradeço às professoras que compuseram a banca de qualificação, Dra. Maria Aurora Neta (UEG) e Dra. Célia Sebastiana Silva (CEPAE/UFG), pelas contribuições que foram essenciais para alcançar os resultados obtidos e que muito agregaram à minha formação profissional e pessoal.

Ao meu companheiro de vida, Wolney Heleno de Matos, que sempre apoia as minhas escolhas. Obrigada pelo seu amor e companheirismo. Aos meus filhos, Clarice, que está começando a entender o que é ser mulher nesse mundo, minha defensora e minha companheira; e o pequeno Lorenzo, que consegue sentir minhas alegrias e tristezas. Obrigada pelos beijos e abraços sinceros.

À minha mãe, Luzeni Iracema Cardoso, meu exemplo maior de força e resiliência. Minha gratidão eterna por ser o pilar de todos os meus projetos e por me sustentar em cada desafio. Agradeço, especialmente, por seu apoio incansável durante minhas idas a Goiânia - sua presença e cuidado tornaram as longas jornadas do mestrado mais leves e possíveis. Obrigada por me ensinar que o estudo é o caminho da luta e da emancipação. Esta conquista é, acima de tudo, nossa.

Ao meu pai, José Valdenir Ferreira, que partiu para a eternidade antes que eu pudesse lhe entregar este trabalho. A vida nos privou do abraço físico e do brinde por esta conquista, deixando suspensas tantas palavras e conversas que ainda tínhamos por cumprir. Embora o silêncio da sua ausência doa, sigo com a serenidade de que você habita um lugar de paz. Saiba que, em meu íntimo, continuo a lhe dizer tudo o que o tempo não permitiu, sentindo sua presença em tudo o que ficou por dizer.

À Andreia Cardoso (*in memoriam*), minha prima e primeira incentivadora no universo das letras. Obrigada por ter dividido comigo o mundo dos livros e por nutrir meus primeiros

sonhos de leitora. Ao meu Tio Manoel, agradeço imensamente pelas risadas e pelo afeto compartilhado. Embora tenham partido durante este percurso, sinto que esta conquista também pertence a vocês. Guardo com amor o legado e a saudade.

A toda a minha família, que sempre me apoia em todos os momentos. Em especial, aos meus sogros, Rozeli e Sebastião, e ao meu padrasto André. Aos meus irmãos, Rafael e Mariela, e à minha sobrinha Esther, por compartilharem diversos momentos nesse período.

À toda a equipe do projeto de extensão Meninas Cientistas, que proporcionou a efetivação do Clube de Leitura. Um agradecimento especial à coordenadora, professora Dra. Renatha Candida Cruz, que luta diariamente pelas mulheres e por seus direitos. Às “meninas da literatura”, como ficamos conhecidas, Déborah, Medlely, Amanda, Izadora e Izabela, por me acompanharem nesse projeto, por compartilharem suas vivências e pela amizade.

Às amigas do CEPAE, Mariana, Paula, Izete, Tamara, Danielle, Jakeline, Jordania, Tamara, pertencentes à 12a turma, por compartilharmos nossas vidas durante essa trajetória. À Keila e Patrícia, amigas e educadoras surpreendentes, companheiras de disciplinas e de compartilhamento de experiências. À minha amiga-irmã, Fátima do Nascimento, pelas trocas afetuosas e acadêmicas durante esse período.

Ao CEPAE, pela acolhida e pelo compromisso com a educação de qualidade. Agradeço por ser um espaço de resistência e saber, onde cada vivência se transforma em aprendizado. Os ensinamentos colhidos nesta instituição foram fundamentais para expandir meus horizontes. Em especial, aos professores e professoras, Dr. Evandson Paiva, Dra. Moema Gomes, Dra. Maria Alice de Sousa e Dr. Almiro Schulz, e às professoras, Dra. Ilma Socorro e Dra. Célia Sebastiana, pelos ensinamentos sobre literatura.

Ao Instituto Federal de Goiás - Campus Uruaçu, pelo apoio e licença concedida durante essa trajetória.

Somos e estamos umas com as outras..
Conceição Evaristo.

MATOS, Marcela Ferreira. **Clube de Leitura Meninas Cientistas: uma experiência de leitura de *Canção para ninar menino grande***, de Conceição Evaristo. 2026. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta os resultados de uma experiência de leitura do romance *Canção para ninar menino grande* (2018), de Conceição Evaristo, realizada no primeiro semestre de 2025, com estudantes do ensino médio integrado e do ensino superior. A atividade ocorreu no âmbito do Clube de Leitura Meninas Cientistas, vinculado ao Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Uruaçu. O Clube foi criado em 2024 pela equipe de Literatura do Programa de Extensão Meninas Cientistas, que, desde 2021, desenvolve ações de leitura e discussão de textos literários voltados à emancipação feminina, integrando as ciências humanas às áreas de *STEAM* (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática). Para viabilizar as discussões em encontros quinzenais, remotos ou híbridos, a leitura da obra evaristiana foi dividida em três etapas. O aporte teórico que fundamenta este trabalho apoia-se em autores como Candido (2011), Todorov (2009), Calvino (1993), Zilberman (1993), Munita (2024), Petit (2019) e Adichie (2017). A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativo-interpretativa, gerada a partir das interações nos encontros, de anotações de campo e da aplicação de questionários. Conclui-se que o formato de clube de leitura constitui uma estratégia pedagógica eficaz para a recepção do texto literário e para o debate de pautas sociais urgentes, como o papel da mulher na sociedade. Espera-se, com este estudo, contribuir para a formação de leitores e fomentar uma educação crítica, reflexiva e emancipatória, assegurando o direito à literatura. Esta pesquisa também resultou na criação de um produto educacional em forma de website, intitulado Website Clube de Leitura Meninas Cientistas. O estudo integra o Mestrado Profissional *Stricto Sensu* do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Palavras-Chave: Ensino de literatura. Conceição Evaristo. Ensino. Clube de leitura.

MATOS, Marcela Ferreira. **Meninas Cientistas Reading Clube**: a reading experience *Canção para ninar menino grande*, by Conceição Evaristo. 2026. 182 f. Dissertation Thesis (Master Degree in Basic Education Teaching) – Postgraduate Program in Basic Education Teaching, Teaching and Research Applied in Education Center, Federal University of Goiás, Goiânia, GO.

ABSTRACT

This research presents the results of a reading experience involving the book *Canção para ninar menino grande* (Lullaby for a Big Boy), 2018, by Conceição Evaristo, conducted in the first semester of 2025 with students from integrated high school and higher education programs. The activity took place within the Clube de Leitura Meninas Cientistas (Girls in Science Reading Club)", affiliated with the Federal Institute of Goiás (IFG), Uruaçu Campus. The Club was established in 2024 by the Literature team of the "Meninas Cientistas" Extension Program, which has been developing initiatives since 2021 to read and discuss literary texts focused on female emancipation, integrating the humanities with STEAM fields (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics). To facilitate discussions during bi-weekly meetings—held either remotely or in a hybrid format—the reading of Evaristo's work was divided into three stages. The theoretical framework underpinning this study draws on authors such as Candido (2011), Todorov (2009), Calvino (1993), Zilberman (1993), Munita (2024), Petit (2019), and Adichie (2017). Data analysis followed a qualitative-interpretative approach, based on meeting interactions, field notes, and questionnaire responses. The study concludes that the reading club format serves as an effective pedagogical strategy for engaging with literary texts and debating urgent social issues, such as the role of women in society. This study aims to contribute to reader development and foster a critical, reflective, and emancipatory education, thereby upholding the right to literature. The research also resulted in the creation of an educational product in the form of a website, titled "Website Clube de Leitura Meninas Cientistas." This study is part of the Stricto Sensu Professional Master's Program in Basic Education Teaching at the Center for Teaching and Research Applied to Education (CEPAE) of the Federal University of Goiás (UFG).

Keywords: Teaching Literature. Conceição Evaristo. Reading Club.

SUMÁRIO

Introdução	11
1 A importância da leitura literária na educação básica	15
1.1 Leitura literária e humanização	15
1.2 A escola e a formação do leitor literário	20
1.3 As escolhas literárias que regem a escola	26
2 Ao redor de Canção para ninar menino grande	34
2.1 Conceição Evaristo, literatura de resistência e a construção de uma narradora a partir da escrevivência	34
2.2 A representação das personagens femininas e do protagonista Fio Jasmim: o caso de Canção para ninar menino grande para uma educação feminista	44
3 Análise de dados: contextualizando a pesquisa	60
3.1 A escola-campo: do ensino médio técnico ao ensino superior, formação humana e promoção da igualdade de gênero	60
3.2 Burburinho de ideias: o nascimento do Clube de Leitura Meninas Cientistas	70
3.3 Participantes da pesquisa e análise do questionário inicial	74
3.4 Caminhos trilhados a partir da leitura de Canção para ninar menino grande	79
3.4.1 Primeira estação: conhecendo Fio Jasmim e seus amores	83
3.4.2 Segunda estação: uma tragédia anunciada	90
3.4.3 Chegando ao destino: descobrindo Fio Jasmim	100
3.5 - Análise dos encontros - questionário final	105
Considerações finais	112
Referências bibliográficas	116
APÊNDICES	123
Apêndice 1 - TCLE, TALE e TCLE (pais/responsáveis)	124
Apêndice 2 - Questionário Inicial	133
Apêndice 3 - Questionário Final	136
Apêndice 4 - Produto educacional	137

Introdução

Em *Para educar crianças feministas* (2017), Chimamanda Ngozi Adichie tece sugestões para que sua amiga observe a criação de sua filha. Uma delas é ensinar a gostar de livros, visto que eles “vão ajudá-la a entender e questionar o mundo, vão ajudá-la a se expressar, vão ajudá-la em tudo o que ela quiser ser” (p. 14). Para deixar clara a sugestão, Adichie cita que esses livros são principalmente os ficcionais. Outros autores, entre críticos e escritores, corroboram a ideia da escritora nigeriana e são consensuais a respeito da importância da literatura no processo de formação humana. Da mesma forma, Antonio Candido (2011) defende a literatura como uma das “necessidades profundas do humano” (p. 176), um direito de todos. No entanto, no Brasil, muitos não têm acesso a esse direito de forma plena, sendo a escola um dos espaços, ou o único, em que as crianças e jovens têm contato com os livros. Por isso, projetos que promovam o contato com textos literários para além das aulas regulares de Língua Portuguesa podem contribuir para a ampliação do universo cultural dos jovens, visto que a leitura é essencial para que os alunos consigam interagir com o mundo e compreendê-lo, atuando de forma crítica e transformando o que está ao seu redor.

Assim, visto que a leitura é um alicerce para uma interação crítica e transformadora com a realidade, a implementação de projetos de leitura voltados à autoria feminina ou à representação das mulheres na história torna-se estratégica. Tal prática não apenas promove a reflexão sobre a igualdade de gênero, mas também dissecas as complexas relações socioculturais que moldam a imagem da mulher na literatura, contribuindo, em última instância, para a emancipação intelectual e a expansão da visão de mundo dos estudantes.

Nesse sentido, o presente trabalho estabelece como objetivo geral investigar as contribuições da literatura de autoria feminina e de suas representações sobre a mulher para a ampliação das práticas de leitura entre jovens, visando à formação de leitores críticos e reflexivos. Alinhados a essa proposta, os objetivos específicos buscam refletir sobre a produção literária feita por mulheres, com ênfase em sua representação na literatura brasileira, além de analisar os discursos de gênero construídos em diferentes épocas. Pretende-se, ainda, aprofundar o conhecimento acerca da literatura nacional, expandir a visão de mundo dos estudantes por meio da experiência estética e incentivar a produção textual voltada à igualdade de gênero. Por fim, o estudo propõe o desenvolvimento de abordagens criativas para o ensino do componente curricular e para a promoção do letramento literário, cujos resultados e propostas pedagógicas serão divulgados a professores da educação básica.

A pesquisa foi realizada no Clube de Leitura Meninas Cientistas, um espaço criado pela equipe de Literatura do Programa de Extensão Meninas Cientistas, do Instituto Federal de Goiás, Campus Uruaçu. Mesmo as atividades do programa serem voltadas para o STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática), há uma equipe de literatura que vem desenvolvendo, desde 2021, atividades de leitura e discussão de textos literários com foco na emancipação feminina, promovendo oficinas em Uruaçu e Cavalcante-GO.

Instituído em 2024, o Clube de Leitura foi estruturado para promover a mediação de textos literários, privilegiando narrativas que abordem o universo feminino. O processo de seleção das obras provém de uma curadoria colaborativa, assegurando a participação democrática de todos os membros. Os livros escolhidos são, geralmente, divididos em partes para que os estudantes consigam realizar as leituras, que são discutidas em encontros quinzenais, presenciais ou remotos. No âmbito desta pesquisa, analisa-se, especificamente, a experiência de leitura da obra *Canção para ninar menino grande*, de Conceição Evaristo, ocorrida durante o primeiro semestre de 2025.

O percurso investigativo deste trabalho está estruturado em 3 seções e apêndices, que compreendem a delimitação do referencial teórico, o estudo da obra lida, o exame crítico da experiência de leitura vivenciada pelas colaboradoras da pesquisa, além da descrição do produto educacional.

O primeiro capítulo inicia-se com a fundamentação da relevância da leitura literária no processo de formação humana, estabelecendo um diálogo entre as perspectivas teóricas de Candido (2011), Todorov (2009), Calvino (1993) e Zilberman (1993). Na sequência, discute-se o papel social da escola enquanto instituição basilar na constituição de comunidades leitoras, com foco no cenário brasileiro. O capítulo encerra-se com um exame das diretrizes que orientam as escolhas literárias na educação básica, perpassando as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o arcabouço jurídico das Leis 10.639/2003 e 14.986/2024. Tais normativas, ao instituírem a obrigatoriedade da temática afro-brasileira e das perspectivas femininas no sistema de ensino, justificam a fundamentação ética e política que subsidiou a seleção da obra analisada nesta pesquisa.

No segundo capítulo, apresenta-se uma abordagem crítica da obra *Canção para ninar menino grande*, subdividida em dois eixos temáticos. Inicialmente, discute-se a categoria de “escrevivência” como elemento estruturante do projeto literário de Evaristo, enfatizando sua capacidade de transpor a sua vivência particular para a esfera do comum e do coletivo, analisando, principalmente, a construção de uma narradora escreviente. Sob o arcabouço teórico de Alfredo Bosi, o romance é analisado enquanto manifestação de resistência estética

e ideológica. Em seguida, o foco recai sobre a representação das personagens, investigando de que maneira a construção de Fio Jasmim e das figuras femininas suscita um exercício de empatia nos leitores, permitindo uma percepção profunda e ética das vulnerabilidades e subjetividades humanas. Assim, este capítulo propõe-se a situar Conceição Evaristo no centro de debate literário atual, buscando não apenas analisar a técnica de sua prosa poética, mas validar seu projeto literário tanto como um direito humano, conforme postulado por Antonio Candido e discutido no capítulo 1, quanto como um recurso inestimável para a construção de uma sociedade que reconheça e celebre a pluralidade de suas narrativas, ao trazer a representação da diversidade das mulheres que a integram.

O terceiro capítulo analisa os dados levantados e a contextualização da pesquisa, começando pela apresentação da escola-campo e seu comprometimento institucional com a formação humana e com a igualdade de gênero, a partir da análise de documentos oficiais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Nesse contexto, explica-se a história do nascimento do Clube de Leitura Meninas Cientistas, além de analisar o questionário inicial respondido pelos participantes da pesquisa, com informações importantes para a reflexão sobre a formação de leitores. Neste capítulo, também se encontra o relato da experiência de leitura realizada a partir de *Canção para ninar menino grande*, de Conceição Evaristo, que aconteceu em três encontros. Encerra com a análise do questionário final que avaliou a vivência dos participantes com a leitura do livro e a prática desenvolvida.

A apresentação do produto educacional está disponível no Apêndice 4: um *website*, com informações a respeito da obra de Conceição Evaristo, com sistematizações das personagens, dentre outras informações importantes para futuros leitores. Estima-se que o produto seja importante para divulgar a obra da escritora mineira para além dos muros da escola. Além das informações, o site também disponibiliza o material utilizado na experiência de leitura. Com o site, esperamos inspirar professores a criarem outros clubes de leitura.

A leitura de Conceição Evaristo na escola revela-se como uma proposta para a consolidação de uma educação democrática e plural. Ao introduzir o conceito de escrevivência, a autora permite que a literatura, para além da fruição estética, converta-se em uma possibilidade de descolonização do imaginário. Ler Evaristo significa oportunizar ao estudante o contato com uma subjetividade que alia o rigor poético à recuperação da memória coletiva e da ancestralidade negra, fomentando o que Antonio Candido define como a função humanizadora da literatura. Portanto, a análise de suas narrativas no ambiente de ensino não apenas cumpre as prerrogativas legais de valorização da história e cultura afro-brasileiras, mas atua como um potente exercício de alteridade e formação crítica, essencial para o

desenvolvimento de leitores capazes de reconhecer as complexidades e as dores da experiência humana em sua totalidade.

1 A leitura literária na educação básica

“De que lugar se projetam os paraquedas? Do lugar onde são possíveis as visões e o sonho.” (*Ideias para adiar o fim do mundo*, Krenak, p. 65)

1. 1 Leitura literária e humanização

Inúmeros argumentos ratificam a relevância da leitura literária na formação humana, particularmente na educação básica. Entre os benefícios citados, destacam-se a ampliação do pensamento crítico, a aquisição de saberes multidisciplinares e o aprimoramento linguístico. Todavia, Antonio Candido eleva essa premissa ao postular a literatura como um direito universal e inalienável. Embora o senso comum, frequentemente, restrinja os direitos humanos a necessidades biológicas e materiais, como alimentação e moradia, a UNICEF expande esse conceito ao abranger “tudo o que um ser humano deve ter ou ser capaz de fazer para sobreviver, prosperar e alcançar todo o seu potencial”(UNICEF, s.d.).

Ao refletir sobre as necessidades humanas fundamentais, Antonio Candido defende a literatura como um direito imprescindível para uma formação plena, visto que ela “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, 2011 p. 176). Em seu percurso argumentativo, apresenta:

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. [...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (Candido, 2011, p. 176-177).

De fato, percebe-se como a literatura pode impactar a vida de todos ao contribuir com uma formação mais humana, transformando o modo como as pessoas compreendem os outros, suas necessidades e seus direitos. Para Candido, a humanização pela literatura só é possível porque “os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática”. Segundo o autor, “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a

possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (Candido, 2011, p. 177). Ou seja, “viver dialeticamente os problemas” de forma ficcional contribui significativamente para que o leitor se coloque no lugar do *outro*, ensejando um processo humanizador. Na visão de Candido, a humanização seria, portanto:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. 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 (Candido, 2011, p. 182).

Essa possibilidade de humanização mediada pelo texto literário constitui uma prerrogativa que deveria ser garantida a todos os cidadãos. É fundamental almejar uma sociedade composta por indivíduos capazes de decodificar as complexidades da realidade e exercer o pensamento reflexivo. Contudo, assim como ocorre com diversas garantias fundamentais, o acesso à literatura tem sido negado às massas e às novas gerações. Essa lacuna é significativa, pois a literatura atua como vetor de consciência histórica e identitária, auxiliando-nos a entender “quem somos e aonde chegamos” (Calvino, 1993, p. 16).

A compreensão da existência humana configura-se como um processo de elevada complexidade. No entanto, a experiência estética advinda do texto literário constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento da subjetividade e para o autoconhecimento inerente à condição humana. Dessa forma, como aponta Todorov (2009), um leitor não profissional lê obras, como os clássicos, com o intuito de “encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo” (Todorov, 2009, p. 33). Nesse sentido a literatura pode ser um diferencial, pois ela

[...] amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (Todorov, 2009, p. 23-24).

Nesse ponto, a literatura pode nos ajudar, como argumenta Todorov (2009), com sua

capacidade de tornar a realidade “mais plena de sentido”. Em concordância com Candido (2011), o filósofo búlgaro ainda aponta que a literatura pode nos fazer responder melhor à nossa “vocação” de ser humano. Segundo ele, a experiência de leitura literária pode ser única e se tornar um diferencial na vida de cada um.

Também Umberto Eco (2001) analisa a prática leitora ao refletir sobre como as narrativas “imodificáveis” atuam:

A função das narrativas imodificáveis é justamente essa: contrariando o desejo de mudar o destino, nos fazem experimentar a impossibilidade de mudá-lo. E assim, que seja a história que elas contêm, contarão também a nossa, e é por isso que as lemos e as amamos (Eco, 2001, n.p.).

Os leitores não só leem e amam, como também se identificam com as diversas personagens dos textos, que parecem reais, servindo de modelos para avaliar o mundo e refletir sobre ele. Mas essa experiência de leitura literária, como aponta Candido, não é “inofensiva” e, por isso, pode ter um papel ainda mais importante na formação da personalidade. Ou seja, não opera segundo as “convenções”, pois “veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever” (Candido, 2011, p. 178). Ao analisar o processo formativo de crianças e jovens, a leitura literária consolida-se como um instrumento imprescindível. Tal relevância justifica-se pois, conforme observa Candido (2011, p. 178), “no âmbito da instrução escolar, o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas”.

O escritor angolano José Eduardo Agualusa é outro defensor da importância da literatura para a formação humana. Em uma palestra ministrada em 2018 para o canal Fronteiras do Pensamento, intitulada “Democracia, literatura e a queda de todos os muros”, afirmou que “ditadores, torturadores, pessoas que se dedicam a exercer a maldade o tempo inteiro não costumam ser leitores de ficção” (Agualusa, 2018, n.p.). Esses grupos, que não têm vocação para o humano, têm se destacado com mais frequência nas redes sociais, conseguindo adeptos ao redor do mundo, inclusive entre os jovens. Para Agualusa, eles não leem ficção, pois o autor considera que a leitura,

[...] e em particular a leitura de ficção, é um exercício de alteridade, na medida em que obriga o leitor a colocar-se na pele do outro, do narrador, dos diferentes personagens. Esse exercício desenvolve a empatia e aproxima-nos dos outros. [...] num tempo como o nosso, de construção de muros, livros operam de forma oposta a essa tendência, ou seja, erguem pontes. Livros são pontes (Agualusa, 2018, n. p.).

Reconhecer a individualidade do outro numa perspectiva de compreendê-lo é um caminho que precisa ser trilhado para um mundo melhor. A literatura pode auxiliar na construção de um indivíduo que reconheça e respeite as especificidades daqueles que estão ao seu redor, ou que fazem parte de um grupo diferente. Desenvolver essa capacidade nos seres humanos é um grande desafio. Com esse intuito, Agualusa (2018) defende que muitos deveriam ir para “campos de reeducação literária”, a fim de recuperarem sua humanidade. Quanto aos políticos, o autor angolano sugere que todos deveriam apresentar os “livros de ficção que leram nos últimos meses” e, no caso dos eleitores, que “dessem preferência aos políticos leitores, ao invés de votar em políticos que declaradamente desprezam a literatura” (Agualusa, 2018, n. p.).

Agualusa ainda traz para a sua palestra a reflexão de outro escritor da literatura africana em Língua Portuguesa, Mia Couto, argumentando a favor de um pensamento aberto para o Outro ou o Estranho. O autor moçambicano explica como se formam os “muros” ou as “fortalezas” que isolam as pessoas:

Aprendemos a demarcarmo-nos do Outro e do Estranho como se fossem ameaças à nossa integridade, mesmo que ninguém saiba em que consiste essa integridade. Temos medo da mudança, medo da desordem, medo da complexidade. Precisamos de modelos para entender um universo (que é, afinal, um pluriverso ou um multiverso) e que foi construído em permanente mudança, no meio do caos e do imprevisível. Esses modelos simplificam o que só pode ser entendido como entidade complexa e complicam o que só em simplicidade pode ser apreendido. Temos medo dos que pensam diferente e mais medo ainda daqueles que são tão diferentes, que achamos que não pensam. Vivemos em estado de guerra com a alteridade que mora dentro e fora de nós. Esse é o defeito original das fronteiras que fabricamos (Couto, 2014, n.p.).

Crê-se que a literatura possui o potencial de dissolver fronteiras simbólicas e fomentar a alteridade, atuando como um mecanismo de desconstrução de barreiras, promovendo o diálogo e a compreensão mútua. Por meio do contato com narrativas, identificação com trajetórias de personagens plurais em cenários distintos, medos são reconhecidos e processados, conduzindo o leitor a uma reflexão sobre a própria realidade, incitando o indivíduo a reavaliar o seu contexto particular. Sob essa ótica, Mia Couto e José Eduardo Agualusa convergem ao caracterizar a obra literária como uma "ponte" capaz de transpor os isolamentos interpessoais e culturais.

Essa transcendência só é possível porque as leituras literárias impactam e transformam vidas, deixando marcas em seus leitores. Calvino (1993), ao argumentar a favor da

importância de se lerem os clássicos, revela um aspecto interessante ao apontar os efeitos no futuro de uma leitura feita na juventude. Para ele, “existe uma força particular da obra que consegue fazer-se esquecer enquanto tal, mas que deixa sua semente”, mesmo que se recorde “pouco ou nada do livro lido” (Calvino, 1993, p. 10). Nesse sentido, essas leituras podem ser “formativas”, pois “dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza” (Calvino, 1993, p. 10). Assim, a leitura literária, como também demonstra Calvino, permanece de alguma forma em nossa memória, transformando e humanizando os leitores.

Tudo isso é permitido porque, segundo Zilberman, “a leitura pode ser qualificada como a mediadora entre cada ser humano e seu presente” (1993, p.19). Desse modo, quem lê consegue refletir sobre a sociedade em que está inserido, possibilitando uma atuação social mais concreta em relação aos problemas gerais. Nessa linha de raciocínio, a leitura literária interfere de modo significativo na construção da opinião, como defende Paulo Franchetti:

[...] ler um romance ou um poema (ou uma peça de teatro) proporciona mais do que conhecimento objetivo. O processo da leitura promove um deslocamento de perspectiva, um entregar-se a tudo que se move no texto, o que faz da literatura uma arte e não uma ciência, por mais que alguns textos literários – como no caso extremo de *Os Sertões*, por exemplo – se situem na fronteira de outros gêneros mais dedicados à exposição do conhecimento. Esse deslocamento, esse mergulhar no texto, na vivência dos sentimentos e das paixões que ele expõe, faz da literatura uma forma eficaz de convencimento, de moldagem de opiniões – fato reconhecido por todos os governos autoritários, que veem (e com razão) na arte – e na literatura em particular – uma ameaça à vontade de dominação (Franchetti, 2021, p. 29).

Infere-se que, justamente porque a literatura faz vivenciar outros mundos, experimentar e experienciar novas sensações, olhar ao redor e perceber a possibilidade de derrubar muros, sua leitura nem sempre tem sido incentivada na nossa sociedade. Como é apontado por Franchetti, há governos que a consideram uma ameaça, sendo contra qualquer tipo de arte, opondo-se à difusão. Consequentemente, a desvalorização da literatura na formação humana retroalimenta um ciclo de exclusão, no qual o direito à arte literária é negado, permanecendo distante do cotidiano da população.

A perspectiva de Franchetti (2021) converge com as proposições de Antonio Candido (2011) na medida em que o sociólogo identifica a obra literária como um agente estruturante da psique. Segundo essa premissa, o texto literário faculta ao indivíduo ser “mais capaz de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capaz de organizar a visão que temos do mundo” (Candido, 2011, p. 179). Adicionalmente, o autor reitera a

dimensão política do acesso à arte, ao asseverar que “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (Candido, 2011, p. 193). Dessa forma, enfatiza-se que a defesa das garantias fundamentais é indissociável da democratização cultural, vez que “a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura” (Candido, 2011, p. 193).

Nesta esteira, é necessário que a sociedade reconheça a importância da literatura para a vida das crianças e jovens que estão em processo de formação de personalidade e que a escola pode ser o caminho para que essa transformação ocorra, visto que, para a grande maioria, é o único lugar em que poderão ter acesso à literatura. Para o trabalho coerente com “leitura e formação”, Kramer (2000) defende que o “horizonte” dos educadores deve estar pautado por “humanização, resgate da experiência humana, conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, de expressar-se, criar, mudar” (p. 25).

Diante dos pressupostos apresentados, depreende-se a relevância da instituição escolar na formação humana e na consolidação do capital cultural. Esse conceito, formulado por Bourdieu (1998), refere-se ao conjunto de conhecimentos e competências transmitidos originalmente no núcleo familiar, mas passíveis de ampliação no ambiente educativo, sobretudo mediante a leitura literária. Uma prática pedagógica orientada à humanização pela literatura possui o potencial de gerar transformações sociais significativas. Tal perspectiva não atribui à arte propriedades mágicas, nem a posiciona como uma solução única e viável para todos os problemas da humanidade; todavia, a compreensão converge para o pensamento do romancista Colson Whitehead (2018, p. 297): “não temos como salvar a todos. Mas isso não significa que não possamos tentar”. Sob essa premissa, faz-se necessário examinar o papel mediador da escola frente à formação do leitor de literatura.

1.2 A escola e a formação do leitor literário

A adolescência é um período de grandes mudanças, tanto físicas como emocionais, de desenvolvimento intelectual, de formação da identidade, de tomada de decisões que podem impactar o futuro. Sobre essa etapa em sua vida, a escritora brasileira Conceição Evaristo, em depoimento concedido a Conceição Lima Duarte e outros estudiosos,¹ revela como a leitura e

¹ O encontro virtual, que aconteceu no dia 25 de julho de 2020, também contou com a participação dos estudiosos Angela Dannemann, Eduardo de Assis Duarte, Fernanda Felisberto, Goya Lopes e Isabella Rosado Nunes. Esse momento com Conceição Evaristo é uma das atividades do projeto Oficina de Autores “Memórias e Escrivência, de Conceição Evaristo” (2018-2020), uma iniciativa do Itaú Social em parceria com a MINA Comunicação e Arte, que culminou no livro “Escrivência: a escrita de nós - Reflexões sobre a obra de

a escrita foram importantes nessa fase: “[...] hoje penso que se eu não escrevesse e não lesse intensamente nesse período, talvez tivesse adoecido. E falo adoecer no sentido de procurar outras formas de aguentar, de suportar a realidade” (Evaristo, 2020, p. 33). Quem conhece um pouco da vida da aclamada literata sabe que ela morou em uma favela na Zona Sul de Belo Horizonte durante alguns anos, vivendo de forma precária. No entanto, no meio de todos os percalços e lutas pela sobrevivência, Joana Josefina, mãe de Conceição, sempre a incentivou a ler. Incentivo que se tornou o diferencial de sua vida.

É consenso que a literatura é importante no processo de formação humana e a família também pode influenciar nesse percurso, como demonstra o caso de Conceição Evaristo. Nesse sentido, na 6ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, publicada em 2024, a “mãe ou responsável do sexo feminino” foi a opção mais escolhida para a pergunta “qual foi a pessoa que mais influenciou ou incentivou o (a) sr. (a) a gostar de ler?”. Como Joana Josefina, há muitas mães espalhadas pelo Brasil que contribuem significativamente para a constituição de leitores. A segunda opção mais escolhida foi “algum professor ou professora”,² revelando a interferência da escola nesse processo. Nessa perspectiva, Ana Maria Machado (2021) argumenta:

[...] na educação das novas gerações, um dos meios mais poderosos de que a humanidade dispõe é o exemplo, sobretudo quando o modelo apresentado é alguém que a criança ou jovem ama ou admira. Pais e professores que leem têm um papel poderosíssimo na transmissão do gosto pelos livros (p. 35).

A autora considera o ato de ler como uma prática cultural. Em suas palavras, “ninguém nasce sabendo falar, conversar, ler, escrever. Nem aprende sozinho. São habilidades e conhecimentos que precisam ser transmitidos e ensinados” (Machado, 2021, p. 28). Similarmente, a antropóloga francesa Michèle Petit também acentua a importância da família, principalmente das mães, no processo de construção do sujeito leitor:

Várias pesquisas confirmaram a importância da familiaridade precoce com os livros, de sua presença física na casa, de sua manipulação, para que a criança se tornasse, mais tarde, um leitor. A importância, também, de ver os adultos lerem. E ainda o papel das trocas de experiências relacionadas aos livros, em particular as leituras em voz alta, em que os gestos de ternura, a inflexão da voz, se misturam com as palavras [...] Na França, a criança cuja mãe lhe contou uma história toda noite tem duas vezes mais chance de se tornar um leitor assíduo do que aquela que praticamente nunca escutou uma.

Conceição Evaristo” (2020), que além de depoimentos da autora, agrega estudos diversos a respeito da escrevivência. (Evaristo, 2020)

² Os pais ou responsáveis do sexo masculino ficam em 3o lugar. (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2024)

O que atrai a atenção da criança é o interesse profundo que os adultos têm pelos livros, seu desejo real, seu prazer real (Petit, 2008, p. 68-69).

Todavia, a realidade brasileira revela que nem todas as famílias possuem acesso aos bens culturais e ao objeto livro. A privação nas camadas mais vulneráveis da sociedade limita a formação de leitores, vez que a ausência de repertório literário no ambiente doméstico dificulta a transmissão do hábito de leitura. Dessa maneira, o mais comum é as crianças não terem contato com a literatura no círculo familiar, ficando a cargo, muitas vezes, somente da escola, o papel de incentivar a ler.

Consequentemente, em um país com tantas desigualdades sociais, a escola também precisa se comprometer em fazer valer o direito à literatura a um número maior de pessoas, mormente às crianças e aos jovens. Assumir o papel não só da promoção da leitura e do acesso ao livro como também da formação de leitores literários competentes é algo que precisa estar sempre na ordem das prioridades das práticas pedagógicas.

Graciela Montes (2020), ao abordar o contexto da leitura literária na Argentina, que não é muito diferente do contexto brasileiro, é enfática ao afirmar que a formação leitora geralmente tem sido uma incumbência apenas da escola: “para 80% da população é sobre a escola ou nada” (p. 39). A conclusão da autora parte da preocupação sobre o processo de se tornar um bom leitor, caracterizado por ela como audacioso, autônomo e esforçado, e que, talvez, isso seja o “resultado de uma habilitação social e cultural que se constrói em longo prazo, de maneira muito mais complexa e que não pode simplesmente recair sobre a escola” (p. 39). No entanto, nas condições atuais, a escola se tornou o meio mais viável, tangível e ativo para se pensar a formação de leitores.

Como aponta Regina Zilberman (2012), a escola realmente é detentora de uma “importância cultural, que, muitas vezes, só é percebida quando ela falha” (p. IX). Em sua argumentação, a pesquisadora afirma:

A escola é o lugar onde se aprende a ler e a escrever, conhece-se a literatura e desenvolve-se o gosto de ler. Se esses objetivos não se concretizam, ocorrem dificuldades que rapidamente se refletem na área cultural, mas que precisam ser sanadas com a ajuda da educação” (2012, p. IX).

Nesse sentido, essa ajuda poderia ser uma proposta de educação alinhada a alguns parâmetros que, por exemplo, deem visibilidade a características importantes para uma formação mais humanizadora, com o olhar para a prática da leitura. Nessa perspectiva, Castrillón (2011) argumenta:

A educação deve permitir a reflexão, o autoconhecimento, o conhecimento e a aceitação do outro. Deve ser uma educação para o diálogo e a comunicação. Uma educação voltada para a descoberta das potencialidades de cada indivíduo e capaz de desenvolvê-las. Uma educação que forme e respeite a autonomia, que permita que nos descubramos como cidadãos de um país sem renunciar à possibilidade de sermos cidadãos do mundo. Uma educação apaixonada pela ciência e, nem por isso, menos alegre. Uma educação que retome seus princípios humanísticos, que coloque o ser humano no centro das preocupações e que o trate como sujeito. E em tudo isso, a leitura e a escrita terão de ser protagonistas (p. 60-61).

Ao observar tais premissas, as instituições de ensino passariam a atuar em consonância com a promoção dos direitos humanos, voltando-se ao desenvolvimento integral das potencialidades do indivíduo. Sob essa ótica, é fundamental que a comunidade reconheça, nesse espaço, a viabilidade de transformação social fundamentada na convicção de que “ler pode ser um meio para melhorar as condições de vida e as possibilidades de ser, de estar e de atuar no mundo” (Castrillón, 2011, p. 20). Como aponta Andruetto (2017, p. 103), “ajudar as novas gerações a fazer perguntas, a escutar e a escutar-se para que possam compreender quem são e apropriar-se de suas vidas são as contribuições mais substanciais que pode fazer a educação.”.

Colomer (2007) compartilha desse entendimento sobre a importância da literatura para a formação humana. De acordo com ela,

[...] contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissoluvelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem. [...] O confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural (Colomer, 2007, p. 31).

Entretanto, a democratização do acesso à literatura — entendida como vetor de transformação e subjetivação — pressupõe, conforme Machado (2021, p. 32-33), que os indivíduos possuam “condições de ler e compreender bem o que leem”. Constata-se, todavia, que uma parcela significativa dos discentes conclui o ensino médio sem atingir esse nível de proficiência. Portanto, a educação precisa eleger como um de seus pilares centrais a leitura literária. De forma específica, desenvolver a proficiência em leitura abre caminho para uma infinidade de conhecimentos contidos nos textos. Ana Maria Machado defende que:

[...] não podemos nos contentar com a hipótese de que a palavra escrita sirva

apenas para transmitir instruções de comportamento ou informações objetivas. O ser humano precisa de muito mais que isso. Necessita ter contato com outra parcela do nosso legado ancestral, aquela que não é constituída somente por informações objetivas e quantificadas: o patrimônio literário (2021, p. 33).

No Brasil, muitas vezes, como já enfatizado, é somente na escola que as pessoas terão contato com esse “patrimônio literário” e a oportunidade de apropriar-se dessa herança. Com vistas à consolidação de tal realidade, faz-se necessário reavaliar as diretrizes do ensino de literatura, reconhecendo seu papel fundamental no desenvolvimento integral do indivíduo. Paulo Franchetti (2021), quanto a esse acervo universal, define que:

Ensinar literatura, portanto, em sentido amplo, é criar condições para que o estudante, o leitor em formação, possa tornar-se ele também um herdeiro desse manancial. Isso não tem uma implicação simples, mas muitas e complexas. Tornar-se herdeiro significa não só poder compreender, mas poder vivenciar em si mesmo o passado. Isso inclui poder deslocar sua perspectiva temporal sobre vários assuntos, de modo a compreender que quase nada de “natural” existe no comportamento e nas instituições humanas, que quase tudo é cultural, ou seja, que quase tudo muda ou pode ser mudado de forma radical. Por meio da literatura aprendemos, sim, muitas coisas, sobretudo a relativizar certezas, a contemplar possibilidades (e limitações) de realização humana ao longo do eixo temporal ou espacial. A literatura ensina a historicidade das formas de sensibilidade, convocando o que ainda permanece e o que já não permanece vivo em nós; o que nos rege desde o mundo dos mortos porque ainda é vivo e o que nos rege desde lá sem nenhuma razão para isso (2021, p. 33).

A efetivação do caráter humanizador da literatura postulado por Antonio Candido pressupõe a democratização desse acervo cultural entre as novas gerações. No entanto, essa apropriação é atravessada por desigualdades estruturais, que Pierre Bourdieu (1998) sistematizou sob o conceito de “capital cultural”. Em linhas gerais, essa categoria sociológica descreve o conjunto de aquisições intelectuais e estéticas que, herdadas ou adquiridas, constituem o repertório de ação e interpretação do sujeito no mundo.

Em sua pesquisa sobre as escolas parisienses, Bourdieu aponta que “o capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais” (1998, p. 9).

O privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode advir da frequência regular ao teatro, ao museu ou a concertos (frequência que não é organizada pela escola, ou o é somente de maneira esporádica). Em todos os domínios da cultura, teatro, música,

pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social (Bourdieu, 1998, p. 7).

Diante desses fatos, que não são exclusivos do contexto francês, Bourdieu aponta a escola também como responsável pela “perpetuação das desigualdades sociais” (1998, p. 52), dado que, “se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato” (Bourdieu, 1998, p. 52). E continua “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida” (Bourdieu, 1998, p. 10).

No Brasil não é diferente, pois as práticas pedagógicas, em sua grande maioria, são pautadas pelas mesmas premissas elencadas pelo sociólogo francês. Ao se considerarem as desigualdades da escola, é possível acrescentar que, no contexto brasileiro, “a população que se inclui na categoria de ‘grupos mais desfavorecidos’ não é a minoria, mas a maioria” (Libâneo; Silva, 2020, p. 830). Para se ter uma “escola socialmente justa”, os pesquisadores Libâneo e Silva (2020) propõem:

[...] um tipo de ensino que assegure a todos os alunos aprender aquilo que é necessário aprender como condição da igualdade entre os seres humanos e, ao mesmo tempo, considerar a diversidade humana e social desses alunos no processo de ensino-aprendizagem, provendo formas de organização que assegurem no ambiente escolar e nas salas de aula os apoios necessários a todos os estudantes para que possam desenvolver suas capacidades intelectuais e sua personalidade global. Reitera-se, assim, que a finalidade preponderante da escola pública não é, em primeiro lugar, o atendimento à diversidade social e cultural, mas possibilitar formação cultural e científica que, sem ser etnocêntrica, acolha a todos e, ao fazer isso, considera a diversidade, inclusive dos grupos minoritários (p. 830-831).

A proposta apresentada por Libâneo e Silva é um desafio e não depende somente dos professores, mas da instituição escolar em conjunto. Em relação ao processo de formação cultural, assunto que nos interessa, os estudiosos sugerem que, no trabalho pedagógico, sejam inseridas situações sociais e culturais que os alunos vivem, observando e levando em consideração não somente as carências “materiais” e “sociais”, mas também as culturais. Em todos os contextos, a literatura pode ser um caminho viável e interessante para minimizar as discrepâncias de acesso aos bens culturais. Para Andruetto (2012),

é uma das expressões mais importantes da cultura e uma construção social

que dá coesão e valor aos habitantes de um país e que como tal, precisa ser cuidada, estimulada e protegida por todos. A literatura é, portanto, uma construção que vai até mesmo além do livro como objeto da cultura (p. 62).

Considera-se que proporcionar o acesso à literatura e formar bons leitores devem ser prioridades nas escolas. No entanto, Andruetto (2017) adverte que “converter-se em leitor leva seu tempo e é uma tarefa de alta intensidade”. Para a autora,

O caminho para os grandes textos e para as grandes obras, que por séculos transitaram de modo privado e natural nas classes privilegiadas (que não necessitam fazer demasiados esforços para se apropriar dos bens culturais, porque esses bens estão ao alcance da mão), pode-se fazer na escola, por meio de esforço e dificuldade, com crianças e jovens de outros setores menos privilegiados (Andruetto, 2017, p. 95).

Dessa forma, a escola deve estar comprometida com a formação de leitores literários, com o acesso a bons livros e com a disponibilidade do corpo docente para atuar de forma a concretizar práticas pedagógicas envolvidas com a promoção da leitura e da escrita. O fato é que ainda “temos muito trabalho pela frente para melhorar a quantidade e a qualidade leitora de nossos jovens, porque ainda é muito grande a desigualdade de oportunidades” (Andruetto, 2017, p. 92).

Conforme postula Graciela Montes (2020, p. 191), “começar a ler é urgente”. Por isso, é necessário que se observem com mais atenção as formas como as práticas de leitura e escrita estão sendo desenvolvidas no ambiente escolar. Sob essa perspectiva, a consolidação de uma educação literária em todas as etapas da escolarização básica constitui um requisito para a formação humanística do sujeito. Nesse contexto, torna-se imperativo analisar como os dispositivos legais e as diretrizes curriculares orientam a estruturação do ensino, garantindo que o direito à literatura seja efetivamente resguardado.

1.3 As escolhas literárias que regem a escola

Tendo em vista, portanto, que o acesso à literatura é um direito e que a escola pode ser, para muitos, o único lugar onde terão acesso a ela, é imprescindível alguns questionamentos a respeito das leituras literárias que devem estar no currículo escolar. Andruetto (2017) aponta que “a escola precisa garantir a presença de determinados livros e ajudar sua leitura no contexto, reconhecê-los como introduzidos numa tradição, imersos num sistema literário, no marco de uma cultura e de uma língua” (p. 88).

No Brasil, o currículo escolar é definido pela Base Nacional Curricular Comum

(BNCC), que determina os parâmetros para a educação básica. De forma geral, compromete-se como uma educação integral, visando:

[...] à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

A BNCC rege, atualmente, as escolhas feitas no âmbito da literatura para a educação básica, não só da rede pública como da rede particular. O documento, de forma geral, determina que a literatura deve estar presente em toda a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. Assim, com as crianças pequenas deve-se começar uma “aproximação com a literatura”, com temáticas próprias da infância. Vislumbram-se “experiências com a literatura infantil” para contribuir com o “desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo” (Brasil, 2018, p. 42) dentro do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”.

A partir do ensino fundamental, há um campo de atuação específico que inclui a literatura - o campo artístico literário -, como um dos eixos norteadores das práticas de linguagem. Essa esfera de atuação visa promover a “participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas” (Brasil, 2018, p. 96). Todavia, observa-se, por vezes, uma aplicação pragmática desse preceito, na qual a produção de textos literários é instrumentalizada para o ensino de normas gramaticais ou correções ortográficas, negligenciando-se sua dimensão estética intrínseca. Sob essa ótica, a escrita literária no ambiente escolar deve transcender a mera reprodução de modelos preestabelecidos, configurando-se como um espaço de experimentação e fomento à autoria criativa.

O campo artístico literário ganha uma ampliação nos anos finais do ensino fundamental, quando se projeta a “continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita” (Brasil, 2018, p. 138). Almeja-se nessa etapa:

[...] que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (Brasil, 2018, p. 138).

A partir dessas considerações, é perceptível a preocupação expressa no documento em relação à formação do leitor literário a partir do ensino fundamental, e a que se dá continuidade no ensino médio, buscando a ampliação do contato e a “análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral” (Brasil, 2018, p. 503), preconizando uma “análise contextualizada”, “com destaque para os clássicos”. A indicação da BNCC é de que:

No ensino médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas. Nesse sentido, a tradição literária tem importância não só por sua condição de patrimônio, mas também por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores (Brasil, 2018, p. 503).

Sendo assim, a formação do leitor literário é preconizada na educação básica como um todo. No entanto, sabe-se que, na prática, muitos estudantes finalizam o ensino médio sem atingir os parâmetros de leitura e interpretação de texto desejáveis para a sua idade. De toda forma, se o documento principal possibilita a entrada da literatura de forma tão expressiva no currículo, é indispensável que os professores também reflitam sobre a formação do leitor literário em suas práticas. Em linhas gerais, a BNCC não indica, de forma específica, as obras que serão lidas em cada etapa de ensino, apenas aponta gêneros literários que deverão ser lidos prioritariamente, como os clássicos para o ensino médio. Sobre o processo de escolha de um texto para promover o letramento literário, Rildo Cosson afirma:

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância

entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares (Cosson, 2022, p. 35-36).

A partir dessas considerações, cumpre ao docente estabelecer múltiplos critérios para a seleção das obras literárias que comporão sua prática anual e que se articulam, primordialmente, aos objetivos pedagógicos delineados e a outros fatores contextuais. Outro ponto levantado por Cosson é a respeito do cânone, pois, durante muito tempo, somente as obras canônicas deveriam circular na escola. No entanto, atualmente:

O cânone passa a ser intensamente questionado nas universidades, de início pela crítica feminista e depois por outras correntes teórico-críticas que colocam sob suspeita a representatividade das obras selecionadas, denunciando preconceitos de gênero, classe e etnia, entre outros aspectos, na formação do cânone (Cosson, 2022, p. 32-33).

Com esse questionamento, outras obras passaram a fazer parte do contexto escolar, ganhando visibilidade e trazendo mais diversidade para a abordagem dos textos literários. Porém, para que realmente alguns assuntos sejam discutidos no ambiente escolar, foi necessário criar leis que alteraram a LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e citadas também na BNCC, para garantir, por exemplo, a educação em direitos humanos, o respeito e a valorização do idoso, a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena, dentre outros temas que afetam a vida em sociedade.

De forma específica, duas dessas leis nos interessam, pois estão atreladas à obra literária escolhida para este trabalho, a saber: a lei 10.639/2003, sobre a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e a lei 14.986/2024, que inclui a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas. As duas leis interferem positivamente nas práticas educativas, sendo possível trabalhar as temáticas na literatura como representação da realidade.

A Lei 10.639/2003 indica que os conteúdos de “História e Cultura Afro-Brasileira” devem ser ministrados em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Artes, Literatura e História. A Lei já instituía que o dia 20 de novembro entraria no calendário escolar como o dia da Consciência Negra. Em 2023, passados 20 anos, com vários municípios aderindo à data também como feriado municipal, ela foi declarada feriado nacional pela Lei 14.759/2023.

Essas são leis importantes para a promoção da equidade racial no Brasil. Em 2025, ao avaliar os impactos da lei 10.639, a ministra dos Direitos Humanos e Cidadania, Macaé Evaristo (2025), afirmou que:

Essa legislação representa um passo essencial para que as escolas sejam espaços de reconhecimento da diversidade e valorização das contribuições da população negra. Ainda temos muita luta pela frente, muitos desafios a enfrentar, mas, sem sombra de dúvidas, também temos que celebrar esta lei e seu impacto no combate ao racismo e na construção de uma sociedade mais justa (s.p.).

A ideia é que os alunos possam conhecer a história dos povos africanos, inteirando-se sobre a influência e a importância desses povos para a formação da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, é necessária uma mudança significativa nos materiais didáticos, adaptando-os às disposições legais. Na educação pública, os editais do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático de Material Didático), a caráter de exemplificação, deixam claro que as obras inscritas para a avaliação do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) devem atender ao requisito de:

Evidenciar a cultura, a história e a imagem afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, reconhecendo seus saberes, tradições, corpos e modos de organização social, destacando-os nos textos, atividades, fotografias e imagens, sem estigmatizá-los (Brasil, 2025, p. 7).

A observação desse critério é um dos pontos para atender ao arcabouço legal em vigência. No entanto, pesquisas recentes mostram que ainda há muitos equívocos quando o assunto é a disponibilidade de materiais didáticos na educação básica sobre a temática. Com a Lei, muitos livros foram produzidos na tentativa de atender à legislação, mas ainda há uma grande quantidade de materiais com incoerências, dificultando a discussão da cultura afro-brasileira e africana. Essas incoerências se dão com ilustrações e textos descuidados, que não abordam a temática de forma adequada (Rosaboni, Queiroz, 2022).

Os caminhos foram abertos para novas perspectivas, mas a jornada é longa para a efetivação de uma educação antirracista. Nesse sentido, de forma específica no âmbito literário, o MEC (Ministério da Educação), em 2024, lançou, pela primeira vez, o edital PNLD Literário Equidade, que “tem como finalidade o estímulo à leitura de obras literárias que representem a valorização da diversidade da população brasileira em seus aspectos étnico-raciais, culturais, históricos, linguísticos, regionais e de gênero, em suas mais diversas interseccionalidades” (Brasil, 2024, p. 3). As áreas temáticas contempladas foram divididas

em sete categorias, a saber: Indígena, Quilombola, das Relações Étnico-Raciais, Direitos Humanos, Populações do Campo, das Águas e das Florestas, Educação Especial e Educação Bilíngue de Surdos.

As obras selecionadas são destinadas aos estudantes do ensino fundamental anos iniciais até o ensino médio, além de contemplar os alunos da Educação de Jovens e Adultos. Essa é uma tentativa do governo atual de levar para as escolas brasileiras obras que realmente abordem as temáticas previstas no edital, constituindo acervos literários para:

[...] estimular o diálogo dentro das escolas e bibliotecas públicas, constituindo-se como instrumento de construção de equidade na valorização do trabalho literário produzido por autores de diferentes populações e públicos. Este edital visa também a destacar a diversidade cultural brasileira, aguçando o debate nos espaços educacionais em torno da justiça social, do acesso a direitos e da redução de desigualdades sociais e principalmente educacionais (Brasil, 2024, p. 4).

Para esse edital, os livros ainda estão sendo analisados pela equipe do FNDE e não há um prazo específico para serem disponibilizados para a escolha das escolas públicas. Os efeitos que essas obras terão nas escolas só poderão ser avaliados no futuro. De toda forma, nos últimos editais do PNLD Literário, referentes a todas as etapas da Educação Básica, já há posicionamento a respeito da diversidade cultural e da promoção positiva da “cultura e da história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando cada um desses segmentos sociais em suas tradições, organizações, saberes, valores e formas de participação social” (Brasil, 2022, p. 37).

A Lei 10.639 abriu as portas definitivamente para a cultura afro-brasileira e africana e, como visto, está expressa nos editais. A importância desses programas, como o PNLD Literário, é que os acervos vão se construindo e cada vez mais os alunos podem ter acesso a escritores que se inserem nessas culturas. Entre as obras disponíveis para escolha no PNLD 2021, que contemplou o ensino médio, há muitas opções que abordam a luta antirracista, como os livros *Não pararei de gritar*, de Carlos de Assumpção; *Preço de noiva*, de Buchi Emecheta; *Carta a minha filha*, de Maya Angelou; *Torto arado*, de Itamar Vieira Júnior; *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório; *Antologia de prosa e versos*, de Maria Firmina dos Reis; *Nada Digo de ti, que em ti não Veja*, de Eliana Alves Cruz, dentre outros. Percebe-se também que há a valorização de personalidades negras, como nos livros *Maurício: a saga do gênio musical negro que brilhou na aurora do Brasil*, de Ricardo Prado; *Miss Davis: a Vida e as Lutas de Angela Davis*, de autoria da quadrinista Sybille Titeux de la Croix; e *Elza*, de Zeca

Camargo, que traz a biografia de Elza Soares. Nesse contexto, não poderia faltar a nossa escritora em questão, Conceição Evaristo, que aparece no PNLD 2021 com o livro de contos *Insubmissas lágrimas de mulheres*.

Selecionou-se, para este estudo, a obra de Evaristo *Canção para ninar menino grande*, cuja temática atravessa questões de gênero e de raça. A análise proposta ancora-se no cumprimento das normatizações vigentes, especificamente as Leis nº 10.639/2003 e nº 14.896/2024, que trouxeram a possibilidade de diversificação das obras literárias escolhidas no contexto escolar. Como apontou Cosson (2022), não se deve deixar de lado o cânone, mas agora há a garantia de uma maior representatividade na literatura lida na escola. Dessa forma, hoje é possível ler obras de Conceição Evaristo, como *Canção para Ninar Menino Grande*, e a mesma obra estar na lista de leituras obrigatórias de 2026 – 2029 de um dos mais concorridos vestibulares do país, a FUVEST.³

A seleção de um corpus exclusivamente feminino para esse processo seletivo — composto por nove autoras⁴ — suscitou debates significativos no campo literário, não isentos de controvérsias. Críticos argumentam que a adoção do gênero como critério preponderante poderia acarretar um suposto “enfraquecimento da literatura” (Monutti; Kobayaski, 2023). Não obstante essa divergência ideológica, a listagem de leituras obrigatórias para o processo seletivo da Universidade de São Paulo (USP) manteve-se inalterada, consolidando a presença dessas vozes no horizonte formativo dos estudantes.

Infer-se que a leitura de autoria feminina e negra, como a de Conceição Evaristo, é um ato de resistência e, por isso, sua importância no contexto escolar. De forma específica, o romance *Canção para ninar menino grande* problematiza práticas sociais relacionadas às mulheres e aos homens, por meio da linguagem literária e da escrevivência, proposta pela autora como uma prática de fundir a experiência pessoal à memória coletiva. Ler Conceição na escola é uma experiência de leitura literária em que muitos leitores e leitoras podem finalmente se identificar com as personagens, possibilitando uma maior compreensão e reflexão sobre o outro, suas necessidades e seus direitos.

Para aprofundar essas reflexões, o próximo capítulo dedicar-se-á à análise de *Canção para ninar menino grande*. Nele, serão discutidas as nuances da literatura de resistência e os mecanismos de construção de uma voz narradora fundamentada na escrevivência, que costura

³ Ainda que a FUVEST seja a Fundação Universitária para o Vestibular, organizadora dos processos seletivos para ingresso na USP (Universidade de São Paulo), a sigla remete ao vestibular principal da instituição, conhecido por seu grau de dificuldade e concorrência. Além dessa, há outras formas de ingresso, conduzidas pela Fundação, mas o nome FUVEST é sempre relacionado ao vestibular principal.

⁴ As autoras são Nísia Floresta, Narcisa Amália, Júlia Lopes de Almeida, Clarice Lispector, Rachel de Queiroz, Sophia de Mello Breyner Andresen, Paulina Chiziane e Djaimilia Pereira de Almeida.

a narrativa entre o individual e o coletivo. Além disso, o estudo debruçar-se-á sobre a complexa representação das personagens femininas que orbitam o enredo e a centralidade do protagonista, Fio Jasmim, cujas vivências e afetos desvelam as contradições e as feridas que ainda atravessam a masculinidade negra.

2 Ao redor de *Canção para ninar menino grande*

*Todas as manhãs junto ao nascente dia
ouço a minha voz-banzo,
âncora dos navios de nossa memória.
E acredito, acredito sim
que os nossos sonhos protegidos
pelos lençóis da noite
ao se abrirem um a um
no varal de um novo tempo
escorrem as nossas lágrimas
Fertilizando toda a terra
Onde negras sementes resistem
Reamanhecendo esperanças em nós.
Conceição Evaristo*

2.1 Conceição Evaristo, literatura de resistência e a construção de uma narradora a partir da escrevivência

A literatura brasileira contemporânea tem sido reconfigurada, promovendo vozes que ocupavam as margens do sistema literário. Nesse cenário, a voz e a escrita potentes de Conceição Evaristo se consolidam para a compreensão da identidade cultural brasileira no século XXI. Entre romances, contos e poesias, a autora tem se destacado no cenário literário e encantado cada vez mais os leitores, levando a literatura feminina afro-brasileira para outros patamares.

Conceição Evaristo nasceu em 1946, em Belo Horizonte, Minas Gerais, onde passou a infância com muitas dificuldades, embora sempre incentivada a estudar e a ler pela sua mãe. Na década de 1970, foi para o Rio de Janeiro, formando-se em Letras pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e passando a trabalhar como professora na rede pública. A estreia na literatura se deu em 1990, com a publicação de contos e poemas na série *Cadernos negros* (Literafro). A autora publicou os romances *Ponciá Vicêncio* (2003), *Becos da Memória* (2006) e *Canção para ninar menino grande* (2022); os livros de contos *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2016), *Olhos d'água* (2014) e *Histórias de leves enganos e parecido* (2016); também publicou um livro de poemas intitulado *Poemas da recordação e outros movimentos* (2017). Além desses, possui muitos contos e poesias publicados em antologias e páginas da internet. Evaristo já recebeu vários prêmios e homenagens, como o prêmio Jabuti, em 2015, pelo livro *Olhos d'água*.

A autora trabalha com diversas temáticas, como racismo estrutural, pobreza, violência de gênero, colocando como protagonistas personagens negros, principalmente mulheres. Ela

cede visibilidade para aqueles historicamente silenciados, transformando a dor em resistência. Suas personagens são complexas, com desejos, medos e uma ancestralidade rica, colocando o negro como o narrador da própria história, o que por muito tempo não se concebia. No entanto, não é apenas uma escrita individual, mas uma escrita coletiva, representativa da ancestralidade negra no Brasil.

Infer-se que esse compromisso de representar seu povo e sua história, com modos de narrar que levam os leitores a pensarem na coletividade, faz da obra literária de Evaristo uma literatura de resistência. Alfredo Bosi (2002), ao delinear o conceito de resistência, aponta que o seu “sentido mais profundo apela para a força da vontade que resiste a outra força, exterior ao sujeito. Resistir é opor a força própria à força alheia. O cognato próximo é in/sistir, o antônimo familiar é de/sistir” (p. 118). Conceição resiste, insiste e não desiste por meio de sua escrita, não escrevendo apenas sobre a resistência da população negra, mas também na forma de insurgência contra o apagamento histórico conseguido através de sua linguagem. Esse ato de resistência, em Conceição Evaristo, é o que ela denominou de *escrevivência*.

Para Evaristo, a escrita é uma ferramenta de apropriação e resistência por meio da qual se podem expressar as vivências de pessoas silenciadas no passado, conectando a experiência da diáspora à celebração da ancestralidade. Assim, em sua obra, com muita sensibilidade e humanização, a escritora monta um arcabouço variado de personagens marginalizados, tendo a população negra como referência principal, contemplando homens, mulheres, velhos, crianças, deficientes visuais, lésbicas e muitos outros grupos sem estereotipá-los, conectando os leitores a diversas experiências de vida.

De fato, o termo “*escrevivência*” define a escrita que nasce da vivência e da experiência de vida da população negra, transformando o relato pessoal em memória coletiva, um conceito criado pela autora para denominar uma escrita que funde a experiência individual à coletividade ancestral negra, fazendo dessa escrita um discurso tanto de sobrevivência quanto de resistência cultural. Ainda que nascida da experiência individual, não pode ser considerada autobiográfica, mas, sim, como uma resistência que inverte a lógica do apagamento, humanizando a trajetória de uma população e valorizando a sua cultura. Para Evaristo (2020),

[...] *escrevivência*, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor

da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos”. Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana. Uma condição particularizada que me conduz a uma experiência de nacionalidade diferenciada. Assim como é diferenciada a experiência de ser brasileiro, vivida de uma forma diferenciada, por exemplo, da experiência de nacionalidade de sujeitos indígenas, ciganos, brancos etc. Mas, ao mesmo tempo, tenho tido a percepção que, mesmo partindo de uma experiência tão específica, a de uma afro-brasilidade, consigo compor um discurso literário que abarca um sentido de universalidade humana. Percebo, ainda, que experiências específicas convocam as mais diferenciadas pessoas (Evaristo, 2020, p. 30-31).

A partir do conceito de escrevivência apresentado pela própria autora, percebe-se que a escrita evaristiana se configura como uma estratégia de resistência política e subjetiva contra o silenciamento imposto principalmente às mulheres negras. Assim, a escrita se estabelece como um território de autonomia que rompe com as funções impostas pela casa-grande. Essa resistência não se limita à recuperação da voz silenciada, mas mostra, por meio do texto literário, uma forma de “acordar” os grupos hegemônicos de seus “sonos injustos”. Pela escrevivência, Evaristo parte de uma especificidade afro-brasileira, alcança uma universalidade humana, denunciando as estruturas de opressão e afirmando a dignidade de sujeitos até então invisibilizados.

Nessa perspectiva, ler Conceição Evaristo torna-se um ato político, visto que sua obra opera em múltiplas dimensões. Manifesta-se como uma peça fundamental da literatura de resistência ao ocupar um espaço de poder no cânone, deslocando o olhar eurocêntrico e masculino para essa outra dimensão pouco contemplada: a da negritude, masculina e feminina.

Tendo em vista a força e a qualidade estética da obra de Evaristo, para este trabalho optou-se por *Canção para ninar menino grande*, o romance mais recente da autora, que teve sua primeira publicação em 2018 e ampliada depois para a edição de 2022. O enredo apresenta como personagem principal Fio Jasmim, um homem negro, trabalhador ferroviário, que se envolve com diversas mulheres. A narrativa não é linear, fragmentando-se em múltiplos episódios que detalham os encontros do protagonista com essas parceiras, com cada uma trazendo sua própria perspectiva, dor e resistência. Nessa obra, a autora não apenas narra

a trajetória da personagem Fio Jasmim e das mulheres com quem se relaciona, mas estabelece um encontro com diferentes experiências e vivências de subjetividades negras historicamente silenciadas.

No romance, há a representação da masculinidade negra e a valorização da autonomia das mulheres, apresentando-se como uma importante obra tanto para a educação antirracista quanto para a conscientização feminista. Assim, a circulação do romance no ambiente escolar contribui para a promoção de uma leitura crítica da sociedade brasileira e suas contradições e injustiças por meio de uma prosa poética e cativante. Principalmente, é uma obra que ilustra a compreensão da escrevivência, a mistura de vivência, criação e escrita. Com essa fórmula, Evaristo marca a sua escrita. Segundo a autora, a escrevivência “não se esgota em experiência pessoal, mas se enreda, se cumplicia, se (con)funde com tantas outras vivências de mulheres” (Evaristo, 2022, p. 5). É como está na abertura do romance:

Este livro é oferecido a todas as pessoas
que se enveredam pelos caminhos da
paixão e que, mesmo se resfolegando em
meio a muitas pedras, não se esquecem
do gozo que as águas permitem.

É uma celebração ao amor e às suas demências.

É ainda um júbilo à vida, que me permite
embaralhar tudo: vivência e criação,
vivência e escrita. Escrevivência.
(Evaristo, 2022, p. 3).

Pela sua criação e pela arte, Evaristo constrói sua escrita, sua escrevivência, apoiada em conhecimento, imaginação, percepção e memória. As características de seu modo de narrar, como em *Canção para ninar menino grande*, são próprias da narrativa de resistência. Para Bosi (2002):

Graças à exploração das técnicas do foco narrativo, o romancista poderá levar ao primeiro plano do texto ficcional toda uma fenomenologia de resistência do *eu* aos valores ou antivalores do seu meio. Dá-se assim uma subjetivação intensa do fenômeno ético da resistência, o que é a figura moderna do herói antigo. Esse tratamento livre e diferenciado permite que o leitor acompanhe movimentos não raro contraditórios da consciência, quer das personagens, quer do narrador em primeira pessoa (p. 121-122).

Evitando o viés puramente panfletário, ratifica-se que, pela tessitura narrativa do romance em questão, pode-se defini-lo como literatura de resistência, evidenciando que a

relevância da narrativa está em sua capacidade de opor-se às opressões por meio da densidade de sua linguagem. Segundo Bosi (2002),

ao contrário da literatura de propaganda – que tem uma única escolha, a de apresentar a mercadoria ou a política oficial sob as espécies da alegoria do bem -, a arte pode escolher tudo quanto a ideologia dominante esquece, evita ou repele. Embora possa partilhar os mesmos valores de outros homens, também engajados na resistência a antivalores, o narrador trabalha a sua matéria de modo peculiar; o que lhe é garantido pelo exercício da fantasia, da memória, das potências expressivas e estilizadoras. Não são os valores em si que distinguem um narrador resistente e um militante da mesma ideologia. São os modos próprios de realizar esses valores (Bosi, 122-123).

Esse narrador descrito por Bosi (2002) pode ser observado nos romances de Conceição Evaristo. Nestes, o narrador não é aleatório nem superficial, e tem um papel importante na construção das imagens representativas, na condução das histórias contadas e de todas as conexões estabelecidas no romance.

Coleção de narrativas amorosas, ao ler *Canção para ninar menino grande* os leitores se deparam com várias formas de amar, uma vez que o amor é diferente para cada uma das personagens. A sensação de vivenciar esses amores pela palavra já é estabelecida na abertura do romance, criando o pacto narrativo da escrevivência, que se propõe a envolver o leitor em um jogo de ficção e “verdade”. Isso é pautado e reforçado no romance pela narradora, que chega a afirmar: “Tentei captar tudo o que Juventina me narrou para escrever depois. Muitas partes parecem ser ficção. Invenção de Tina ao me contar ou minha ao escrever. Afirmo que a medida é a mesma. Ficção e verdade” (Evaristo, 2020, p. 133). A resistência não está apenas na temática, mas sobretudo na forma como a narradora tece sua linha narrativa, seu “fio” feito de experiências que são ficcionais, mas que mantêm uma verdade implícita – a escrevivência.

Em *Canção para ninar menino grande*, a resistência se dá pela linguagem e pela construção de uma narradora em primeira pessoa, que se apresenta e/ou representa uma coletividade, com o uso intensivo do pronome “nós”. É uma narradora escreviente, que narra uma história que não é a dela, mas que foi contada para ela por duas amigas, Juventina principalmente, e Eleonora. Assim, ela escreve a partir do que ouviu, característica da experiência histórica da cultura negra transmitida oralmente durante os séculos de escravidão e de marginalização. Esse modo de narrar é característico das obras evaristianas. Dessa maneira, a escrevivência se torna uma marca da resistência, ao trazer histórias de personagens negras pouco encontradas na literatura nacional até recentemente.

O processo de colher histórias, de uma vivência que não é de um “eu”, mas é organizada

a partir de um “nós”, já se estabelece nas primeiras páginas do romance, quando o título da obra é referenciado pela narradora como proveniente de uma música escrita pela personagem Juventina. Essa música foi dada de presente pela personagem a Fio Jasmim, sendo escrita num período em que Tina ficou mais de seis meses sem ter contato com seu amado. A narradora se apropria dessa vivência transmutada em canção para compor o romance e finaliza afirmando:

A “Canção para ninar menino grande”, um canto que tinha nascido da vivência amorosa dela, a única até então. Assisti ao corpo quase desfalecido de Tina se recuperar na contação da vida. A crença me foi permitida porque era um ato de escutar e ver. Eu na escuta-via ou vendo-escutava, como queiram. A história de Juventina estava ali. Tinha o corpo. Havia a fala dela, o timbre, o tom. Havia a contação, cujo cerne era o corpo e seus gestos. Era a vida. Por isso, acreditei e escrevi. Só escrevo o que creio, vem daí a minha invenção, pois a canção é minha também (Evaristo, 2020, p. 134).

Dessa maneira, o mecanismo de composição do romance, segundo a narradora, é construído pela escuta, pela visão, como também pelas percepções das emoções externadas por aquelas personagens que contaram a história. Nesse percurso, o romance não é apenas a canção composta por Tina, mas é a junção de muitas vivências que foram vistas, ouvidas e sentidas pela própria narradora e por outras personagens. Nesse processo de “apropriação”, a narração se torna coletiva, não se limita somente à narradora, ou à Tina, ou à Eleonora, mas parte de um “nós”.

Nesse sentido, a classificação da narradora de *Canção para ninar menino grande* é complexa. Poderia, em primeira análise, classificá-la como narradora-testemunha, visto que apresenta a narração em primeira pessoa, um “eu” interno à narrativa, mas como uma personagem secundária, apelando para o testemunho de alguém para compor a história (Leite, 1987, p. 37-38). E é de fato como testemunha que a narradora se apresenta na abertura do romance, revelando aos leitores as peculiaridades do trabalho de recontar os relatos:

Creio mesmo que não devemos desprezar as minúcias de um relato, se quisermos nos aproximar o mais possível da história em sua quase totalidade. Principalmente se for um caso de amor. E por que digo quase? Porque, por minhas andanças nos caminhos da escuta e do contar, sinto, depois, que pedaços da matéria-prima, do relato original, vão se perdendo pelos caminhos. Se contar o acontecido já é uma traição com o vivido, pois, muitas vezes, se trata de uma reconstrução malfeita das lembranças, recontar o que ouvimos pode ser uma dupla traição. Por isso, recontar é um trabalho perene, infindo (Evaristo, 2022, p. 7).

Intitulado “Das minúcias ao engrandecimento”, esse trecho está disponível no início da edição de 2022, exercendo a função de uma introdução às mudanças ocorridas e aos acréscimos que o leitor pode encontrar ao compará-la à edição de 2018. Nessa parte, a narradora chega a afirmar que “capto como testemunha ocular ou como ouvinte a dinâmica de vidas que se confundem com a minha, por algum motivo” (Evaristo, 2022, p. 9).⁵ Uma narradora que se corrige, em um jogo narrativo que incrementa a ficção.

Percebe-se, afinal, que a construção dessa narradora escreviente não se encaixa adequadamente na teoria de narrador-testemunha, pois esse tipo de narrador, segundo Leite, “narra da periferia dos acontecimentos, não consegue saber o que se passa na cabeça dos outros, apenas pode inferir, lançar hipóteses, servindo-se também de informações de coisas que viu ou ouviu” (Leite, 1987, p. 38). No caso de *Canção para ninar menino grande*, não é o que ocorre, pois, em alguns momentos, a narradora se mostra onisciente. Há uma oscilação entre uma narradora-testemunha, usando verbos conjugados na primeira pessoa do singular e do plural, e uma narradora-observadora-onisciente, com verbos conjugados na terceira pessoa, que conhece os passos, sentimentos, sensações e até os pensamentos das personagens.

Esses aspectos podem ser percebidos em algumas passagens do livro. Como exemplo, no início da história, a narradora está conversando com Tina e afirma: “no decorrer de minha conversa com ela, quando já estávamos nós duas somente, foi que entendi” (Evaristo, 2022, p. 12). Nesse trecho, há o uso expressivo de verbos na primeira pessoa, mostrando a presença da narradora na história. No entanto, depois de apenas dois parágrafos, há uma narração em terceira pessoa, contando aspectos íntimos da personagem Fio Jasmim:

Fio Jasmim novamente percorreu o olhar sobre o papel. Não podia deixá-lo sobre a mesa como se fosse um esquecimento. Já fizera isto várias vezes. Esquecera as cartas de Tina sobre a escrivaninha, sobre a mesa da cozinha, sobre a pia do banheiro e, um dia, até debaixo do travesseiro. Sabia que a mulher lia e engolia as apaixonadas declarações da outra, sem nada dizer. Fio amassou com força o papel de seda. O amor de Tina doeu-lhe entre os dedos. Pensou na moça com carinho e desejou a passividade do corpo dela (Evaristo, 2022, p. 13).

Ao mostrar até os pensamentos da personagem, a narradora deixa de ser testemunha e passa a ser uma narradora onisciente. É como se, ao transmutar-se para a onisciência, a narradora, que é uma escritora, deixasse transparecer o seu processo criativo, usando a sua imaginação para narrar e preencher as lacunas do que ouviu das vivências contadas por outras

⁵ É interessante dizer, ainda que antecipe o 3º capítulo desta dissertação que trata da leitura desta obra na escola, que foi necessário compartilhar esse trecho com as participantes da experiência, visto que elas leram a edição de 2018. A construção dessa narradora gerou vários questionamentos e curiosidades.

mulheres. Nesse processo, ela se ausenta da função de apenas um testemunho fidedigno para uma escrita que requer a criação a partir da sua própria vivência e da vivência do outro e, assim, se forma o seu processo de escrevivência. Dessa forma, o comportamento estilístico dessa narradora não se fixa em apenas uma categoria de foco narrativo, oscilando entre a primeira e a terceira pessoa.

Nessa conjuntura, há também a marcação dos pensamentos e falas das personagens, conferindo-lhes voz tanto pelo discurso direto quanto pelo indireto. Em determinados momentos, a narradora expressa os pensamentos das personagens, valendo-se de algumas estratégias como o verbo “pensar”, o uso de itálico e travessões, como em: “*Os pezinhos pareciam os da Cinderela — pensou Fio Jasmim —, de uma Cinderela negra* (Evaristo, 2002, p. 21)”. Também faz uso do discurso indireto para as falas das personagens e do discurso direto em algumas cenas:

— Você vai se casar?
Fio Jasmim atordoado com a pergunta, e pensando em Pérola Maria, respondeu que sim.
— Quando? — insistiu o menino.
— Brevemente! Já tenho casa, já tenho tudo. Falta só a noiva marcar. A marcação da data é dela.
(Evaristo, 2022, p. 33).

No trecho, os travessões são usados para marcar as falas, mas em outros momentos são as aspas que têm a função de marcar o discurso direto, dando voz às personagens:

E quando se contemplaram, já bem próximos, uma desconcertante ardência queimou o rosto de Tina. “Não de timidez”, — afirmava ela sempre. “Foi como se aquele homem que vinha andando em minha direção, no momento exato em que o corpo dele parecia querer invadir o espaço do meu corpo, ele me atingisse com um inesperado e violento tapa no rosto. Foi tão concreto o peso da bofetada na minha face, que busquei vestígios de qualquer movimentação do homem que me agredira do nada para o nada. Nada encontrei de movimento. As mãos de Fio Jasmim sequer haviam mexido dentro do bolso” (Evaristo, 2022. P. 90-91).

Essas são as estratégias usadas pela narradora para dar voz às personagens, agindo de forma onisciente. Os momentos em que ela aparece como “eu/nós” são marcados, geralmente, por explicações de como as histórias foram reunidas, de comentários sobre as relações de Fio Jasmim e suas atitudes, principalmente com as personagens Pérola Maria, Juventina e Eleonora. Da primeira, a narradora não consegue colher muitas informações e, por isso, há muitas incógnitas a seu respeito. As outras personagens que passam na vida de Fio Jasmim

ganham narrações longas, quando, pode-se dizer, a onisciência atua de forma mais expressiva, como nas histórias de Aurora, Dolores, Antonieta, Dalva e Neide. Esse modo de narrar praticado por Evaristo confere à narradora um caráter especial. Por isso, neste trabalho, decidiu-se chamá-la de “narradora escreviente”, uma vez que colhe as vivências e escreve a partir de sua própria criação, ficcionalizando.

Como essa narradora não diz seu nome, deixando poucas informações a seu respeito, os leitores acabam ficando curiosos sobre sua vida. No trecho a seguir, de forma enigmática, ela deixa algumas pistas sobre sua própria identidade:

Fui uma das mulheres de Fio Jasmim; em alguma circunstância, pode ser. Fio Jasmim pode também encarnar a figura de um pai que me escapou como afeto. Não, o moço não me é estranho, como as mulheres que estiveram com ele também não. Eis o motivo de minha preocupação em escutar todas. São muitas, plurais e diversas as vozes que me provocaram a escrevivência (Evaristo, 2022, p. 9).

Com efeito, as leitoras participantes dessa experiência fizeram inúmeras suposições sobre a identidade da narradora e acreditavam, antes de finalizar o romance, que ela se revelaria com nome e sobrenome como as demais personagens que elas estavam conhecendo, o que não ocorreu. Elas solicitaram trazer algumas informações da edição de 2022, o que gerou mais dúvidas do que esclarecimentos. Surgiram hipóteses de que a narradora seria “metafórica”, por exemplo, a partir do trecho retirado da página 9, ou seja, de que a narradora já tinha se deparado com algum homem em sua vida com características próximas de Fio Jasmim; ou de ela ser uma de suas filhas, de cuja existência nem ele mesmo sabia. No entanto, essas são apenas algumas curiosidades geradas a partir das palavras da própria narradora. Em geral, no romance, não há muitas informações concretas a seu respeito. Sabe-se que é uma mulher, viúva, amiga de Juventina e de Eleonora, tem uma filha que não aparece na história, e seguia Juventina “em suas andanças” (Evaristo, 2020, p. 131). Era também uma das fundadoras da Confraria de Mulheres, organização que tinha como função principal não deixar que as participantes se sentissem sozinhas. Sobre esse aspecto, a narradora afirma: “somos e estamos umas com as outras. E, quando o vazio no peito nos atormenta, não nos entregamos ao desespero, compartilhamos a dor ancestral que existe em cada uma de nós” (Evaristo, 2022, p. 131-132).

A identidade da narradora não é o foco da obra. Contudo, o papel que ela exerce no romance, ou seja, ouvir e recontar as histórias de diversas mulheres, com seus sentimentos, angústias, medos e felicidades no processo de amar, conectando essas vivências e escrevendo,

contando/criando essas narrativas, torna-a um elemento a mais a intrigar e cativar o leitor durante a leitura do romance. Ao explicar o seu tipo de escrita e relacioná-la com a escrevivência, em depoimento concedido a Constância Lima Duarte e outros pesquisadores, Conceição Evaristo afirma:

[...] a Escrevivência extrapola os campos de uma escrita que gira em torno de um sujeito individualizado. Creio mesmo que o lugar nascedouro da Escrevivência já demande outra leitura. Escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade. Para uma melhor apreensão do conceito de Escrevivência como aparato teórico, para melhor pensarmos o termo, trago um imaginário mítico da cosmogonia africana para contrapor à narrativa de Narciso, aplicada ao entendimento da escrita de si como uma escrita narcísica. Afirmando que a Escrevivência não é uma escrita narcísica, pois não é uma escrita de si, que se limita a uma história de um eu sozinho, que se perde na solidão de Narciso. A Escrevivência é uma escrita que não se contempla nas águas de Narciso, pois o espelho de Narciso não reflete o nosso rosto. E nem ouvimos o eco de nossa fala, pois Narciso é surdo às nossas vozes. O nosso espelho é o de Oxum e de Iemanjá. Nos apropriamos dos abebés das narrativas míticas africanas para construirmos os nossos aparatos teóricos para uma compreensão mais profunda de nossos textos (Evaristo, 2020, p. 38).

As palavras de Evaristo, ao serem compreendidas no contexto da construção da narradora de *Canção para ninar menino grande*, explicam que não é necessário que o leitor conheça a identidade dessa narradora em primeira pessoa, pois ela remete ao coletivo, não apenas a um sujeito único. Reflete as vivências de outras muitas personagens reais e/ou ficcionais. Essa perspectiva pode ser relacionada ao abebé de Iemanjá, leque circular prateado, com um espelho e enfeitado com desenhos de peixes, usado pelo Orixá Yemanjá nos terreiros de Candomblé. Para Evaristo, o “abebé de Iemanjá nos revela a nossa potência coletiva, nos conscientiza de que somos capazes de escrever a nossa história a partir de muitas vozes. E que a nossa imagem, o nosso corpo, é potência para acolhimento de nossos outros corpos” (Evaristo, 2020, p. 39).

A autora incorpora essas características no romance *Canção para ninar menino grande*, construindo uma narradora que é testemunha, mas ao mesmo tempo reconstrói memórias coletadas, tornando-se onisciente, pois ela não representa apenas a si mesma, mas uma coletividade. Oliveira e Farias (2024), ao estudarem a respeito das relações estabelecidas entre memórias e objetos, apontam que

[...] Através deste objeto, tem-se a abertura de um caminho a uma memória

reconstituída, ressignificada que traz os sentidos de identidades. [...] Através do abebé encontra-se a memória do feminino materializada. Em outras palavras, longe de imaginá-la enquanto experiência psíquica individual ou coletiva, essa memória se materializa na comunidade, no sentido de salvaguardar o que deve ser lembrado. Dessa forma, em meio às rupturas, transformações e "aceleração" da história, essa memória ganha espaço através dos rastros, que vai nos obrigando a lembrar com ajuda dos objetos (p. 53-54).

Evaristo cria suas narradoras escrevíveis, que exercem esse papel de colocar em questão a ficção, uma vez que suas narrativas remetem a histórias “verdadeiras”, emudecidas pela perspectiva eurocêntrica da realidade.⁶ É claro que esse jogo ficcional impacta diretamente os leitores que, num processo imersivo, se identificam e se emocionam com as personagens e situações. Esse aspecto será discutido no capítulo 3, em que se relata a experiência de leitura com as partícipes da atividade.

Com *Canção para ninar menino grande*, enfim, Evaristo aborda temas como o racismo, cuja discussão pode começar dentro das próprias instituições escolares: sobre a perda de identidade pela imposição de sobrenomes dos escravizadores aos escravizados; sobre a ascensão social pela educação, mostrando que esse direito foi negado aos negros durante muito tempo; sobre as diferenças entre a criação de meninas e meninos, o que pode causar inúmeros problemas nas relações sociais; e sobre a liberdade feminina, que ainda precisa ser vista com outros olhos. Esse arsenal de temas pode ser encontrado no romance que traz as diversas vivências das personagens entrelaçadas ao redor de Fio Jasmim.

2.2 A representação das personagens femininas e do protagonista Fio Jasmim: o caso de *Canção para ninar menino grande* para uma educação feminista

O romance *Canção para ninar menino grande* difere de outras obras de Conceição Evaristo, pois, pela primeira vez, o protagonista é um homem. Os leitores estavam acostumados a encontrar somente mulheres, deixando as personagens masculinas sempre secundárias. Sobre esse aspecto, a autora mineira comenta que “há poucos personagens homens protagonizando as narrativas de minha autoria, constatação que eu faço e que me incomoda” (Evaristo, 2020, p. 43). Ao falar sobre os homens em seu projeto de escrevivência afirma que está escrevendo um livro de contos, com o mesmo formato de *Insubmissas*

⁶ Há um processo semelhante nos livros de contos *Insubmissas lágrimas de mulheres* e *Histórias de leves enganos e parecenças*, em que há uma narradora que se apresenta por meio de um texto introdutório antes de iniciar as histórias, contando do processo de escuta e escrita das narrações que se seguem nos livros.

lágrimas de mulheres, em que uma narradora entrevista mulheres e colhe suas histórias e agora seriam relatadas histórias com personagens masculinas. No entanto, segundo a autora, está tendo dificuldades em dar um final feliz para esses contos, ressaltando que: “não quero colocar os homens só na situação de derrota ou na posição de sujeitos cruéis, em textos de minha autoria. Eles têm também histórias de dor e de suplantação dos sofrimentos” (Evaristo, 2020, p. 43).

O protagonista de *Canção para ninar menino grande* é Fio Jasmim. A respeito de sua criação, a autora reflete:

A narrativa planejada com a intenção de ter um protagonista homem no centro da cena foi *Canção para ninar menino grande*; porém, aconteceu algo enquanto eu desenvolvia o enredo. Quando percebi, Fio Jasmim veio no centro da ceia, mas veio falado pelas mulheres. Isso me incomodou, porque eu queria que o personagem tivesse uma autonomia (Evaristo, 2020, p. 43).

Como já citado, o leitor conhece Fio Jasmim a partir da reconstrução de histórias ouvidas pela narradora de suas amigas Juventina e Eleonora, personagens do romance que relatam também a história de outras mulheres que passaram pela vida de Fio Jasmim. Todas essas histórias se conectam pelo “fio”, o Fio Jasmim. Cada uma dessas personagens femininas apresenta o impacto da passagem desse homem em suas vidas. O próprio título indica que Fio Jasmim “é um menino grande, mimado ou um homem tão autocentrado que se reserva o privilégio de tomar para si quantas mulheres quiser fora do casamento, sem criar vínculos de afeto ou responsabilidade por elas ou pelos filhos que, em algumas delas, fecunda” (Correa *apud* Borin, 2025, s.p.).

Constância Lima Duarte (2020), ao analisar o romance, reflete sobre as dualidades inseridas na criação dessa personagem masculina:

Na figura de Fio temos a representação ao mesmo tempo do homem conquistador e do conquistado; do sedutor e do seduzido; do assediador e da vítima de assédio. E à medida que a narrativa avança, o mito do masculino vai se desmoronar, e ficam mais evidentes os sentidos possíveis para seu nome – fio-cordel, fio-corte de um instrumento; e jasmim-flor, que remete à sensualidade e ao erotismo do perfume que melhor se revela à noite. Sem esquecer que “fio” é ainda a corruptela de filho – que permanece para sempre dependente e imaturo [...] (Duarte, 2020, p. 138).

Essas várias faces de Fio Jasmim vão sendo apresentadas pela narradora, que ouviu os depoimentos das mulheres. A partir dessa narração, vários sentimentos controversos foram suscitados nas participantes da experiência de leitura, dentre eles o amor e o ódio por Fio

Jasmim. O protagonista é conhecido, na edição de 2018, pelas histórias das personagens Neide Paranhos da Silva, Angelina Devaneia da Cruz, Eleonora Distinta de Sá, Juventina Maria Perpétua e, parcialmente, de Pérola Maria, pois não há informações mais consistentes sobre sua trajetória. Na edição de 2022, Conceição Evaristo acrescentou Aurora Correa Liberto, Antonieta Véritas da Silva, Dolores dos Santos e Dalva Amorato, personagens que eram apenas citadas na edição de 2018 e que ganharam suas histórias na edição de 2022. A atribuição de sobrenomes às figuras narrativas não ocorre de forma aleatória, pelo contrário, denota uma intencionalidade onomástica que reforça a densidade da caracterização dos sujeitos na trama. Conceição Evaristo afirma: “penso muito na escolha dos nomes das personagens, nos títulos... Creio que isso tudo acontece a partir de uma subjetividade, de meus experimentos de vida. Penso se não é a linguagem a marca mais profunda e mais reveladora da subjetividade da pessoa” (Evaristo, 2020, p. 40). Essa reflexão da autora nos leva a ponderar sobre os nomes das personagens e seus possíveis significados, relacionados à sua participação no romance. A seguir, um quadro⁷ dessas possibilidades de significação, que consta no produto pedagógico:

Nome	Significado Possível	Participação na história
Pérola Maria	Pérola, por ser preciosa (como foi considerada por Fio Jasmim), e Maria, em referência ao catolicismo, à grande mãe (porque desejava ter muitos filhos e se sentia realizada com a maternidade).	Pérola é a mulher casada oficialmente com Fio Jasmim, gerando nove filhos com ele. Ela sabe da infidelidade do marido, mas continua com ele por toda a vida, principalmente porque o que a fazia feliz era ser mãe.
Juventina Maria Perpétua	Nome ligado à juventude, vitalidade, que tem coragem de mudar, de viver a vida de outra forma. Maria e Perpétua são referência ao catolicismo, quando se pode pensar em Maria, mãe de Jesus, que era virgem quando concebeu, e Perpétua, que quer dizer	Tina conhece Fio Jasmim quando tinha apenas 17 anos, e mantém um relacionamento com ele por mais de 30 anos. Ela é uma mulher independente que quer entender os modos como as mulheres amam. Ela que escreve a música "Canção para ninar menino

⁷ Para a significação dos nomes, foram utilizadas as seguintes referências: *Dicionário de nomes próprios*, de Orlando Neves, *Dicionário de símbolos*, de Jean CHEVALIER e a Bíblia.

	eterna, que permanece. No caso de Tina, há a menção à sua condição de virgem perpétua. Fio Jasmim a mantém virgem durante o relacionamento deles.	grande", inspirada em sua história com Fio Jasmim, nome que é aproveitado pela narradora.
Eleonora Distinta de Sá	O nome Eleonora remete à luz divina, compaixão e misericórdia. Distinta remete ao diferente: ela não era como as outras mulheres que Fio conheceu. Sá, sobrenome relacionado à casa e à região fértil.	Eleonora é amiga de Fio Jasmim, a única das mulheres com quem ele não mantém um relacionamento sexual. Ela se torna uma confidente dele. É a ela que ele revela as suas fragilidades.
Neide Paranhos da Silva	Neide significa descendente do homem abençoado e, na obra, pode remeter à boa condição financeira da família da personagem. Paranhos e Silva são sobrenomes discutidos na obra e remetem aos portugueses e à origem da família de Neide, que veio de povos escravizados.	Neide se envolve com Fio Jasmim e acaba ficando grávida dele. Mas ela não queria envolvimento nem estar presa a nenhum homem. Queria apenas um filho. Como ela tinha condições financeiras, era "abençoada", ou seja, poderia criar o filho fruto de seu relacionamento com Fio.
Angelina Devaneia da Cruz	Angelina faz alusão à ideia de inocência e também de mensageira divina. Devaneia remete a devaneio, que significa tanto sonho como ilusão e fantasia. Cruz é alusão à paixão e morte de Cristo na cruz, mencionado na Bíblia.	Angelina conhece Fio Jasmim em um sábado de Aleluia e imagina ser ele o pretendente que tanto aguardava. Fio estava na cidade de Angelina por causa de seu trabalho, mas ficaria poucos dias. Acaba alimentando a ilusão da moça de que era "o esperado" e se envolve com ela. Quando ele vai embora, Angelina, ao se perceber iludida, acaba se suicidando.
Aurora Correa Liberto	Aurora significa amanhecer, o nascer do sol. Já o sobrenome "Correa" pode estar atrelado à correia, uma tira que pode ser usada para prender ou amarrar. Liberto, vem de liberdade. Aurora inspira liberdade e fez com que Fio Jasmim acordasse cedo e fosse atrás	Aurora gostava de tomar banho nua no rio de sua cidade. Por causa desse costume, era considerada por todos como sem juízo. No entanto, as pessoas da cidade de Vila Azul iam contemplá-la em seu banho. Quando Fio Jasmim chegou à cidade e soube da moça,

	dela no rio. Com ela, ele se esqueceu da vida e fez com que o trem partisse com um dia de atraso. Era como se ela o tivesse amarrado.	foi atrás dela. Depois de sua partida, Aurora não sentiu mais a paz completa que a correnteza do rio lhe proporcionava, pois estava apaixonada.
Antonieta Vérilas da Silva	Antonieta significa inestimável, de valor incalculável. Vérilas é verdade. Silva é um sobrenome que significa floresta, selva. Relacionando os significados com a história, Antonieta é uma mulher valorizada pelos seus e, quando vai morar em Chegada Feliz, anuncia uma "verdade": tivera um filho com Fio Jasmim. Em sua casa, também cultivava várias flores.	A personagem é uma mulher de posses, que tinha três filhos. As pessoas da cidade de Remanso Velho falavam que ela era muito bonita, mas que não se envolvia com ninguém. Ela procurava um homem por quem pudesse se apaixonar sem reservas. Acaba sendo iludida pelas palavras de Fio e se entregando a ele. Depois de sete anos, ela compra uma casa perto de Fio e anuncia que seu filho mais novo era filho dele.
Dolores dos Santos	Dolores significa dores, já "Santos" remete ao sagrado. Na história, pode significar as dores sofridas pelas crianças, como Dolores, que não conheceu o pai e foi rejeitada por seu avô.	Dolores é uma mulher rica, que sabe sobre pedras preciosas e tem uma joalheria, herança de sua família. Sempre teve desconfiança da sinceridade dos homens e não acreditava no amor. Conheceu Fio Jasmim e se apaixonou, chegando a engravidar de duas meninas gêmeas. Quando soube que Fio era casado, cogitou deixar suas filhas e ir atrás dele. No entanto, pensou em como tinha sofrido sem ter conhecido o próprio pai e resolveu ir atrás de Fio, mas apresentando-lhe suas filhas.
Dalva Amorato ou Dalva Ruiva	Dalva remete à estrela da manhã, ao planeta Vênus, à deusa do Amor na mitologia clássica. Já seu sobrenome pode ser desmembrado em "amor" e "ato", representando o modo como a personagem encara a vida, sempre como muita	O sonho de Dalva era estudar e, por isso, muda para a cidade, arranja um emprego na casa de uma senhora e tenta realizar seu sonho. Acaba se apaixonando pelo sobrinho da senhora e se casando com ele, tendo dois filhos.

	paixão e intensidade, conseguindo se renovar em vários momentos por causa de sua coragem de agir em determinadas situações (o amanhecer).	Depois que o moço se forma médico, ela pensa que agora seria o momento de ela estudar. Mas não é isso que ocorre, pois ele não cumpre o combinado. Ela se separa e vai embora com os filhos. Em outra cidade, começa a trabalhar como acompanhante de luxo, termina os estudos, forma-se em Farmácia e arranja um bom emprego. Um dia, conhece Fio Jasmim e, durante o tempo em que estiveram juntos, acaba tendo três filhos com ele. Antes de se mudar para o Nordeste, vai atrás de Fio para lhe apresentar os filhos.
--	---	---

Fonte: elaborado pela autora.

A partir do quadro é possível perceber a intencionalidade da autora na criação dos nomes de suas personagens, pois cada uma delas carrega a sua história no próprio nome. Os nomes e sobrenomes, além da carga intencional de significado criada, reforçam as histórias contadas de cada uma das mulheres. Essa estratégia também foi usada no livro de contos *Insubmissas lágrimas de mulheres*.

Essa particularidade relacionada aos nomes foi exposta na prática pedagógica, no entanto como lemos a edição de 2018, abordaremos a representação apenas das personagens femininas presentes nesta edição, a saber: Pérola Maria, Neide Paranhos da Silva, Angelina Devaneia da Cruz, Eleonora Distinta de Sá e Juventina Maria Perpétua. A respeito da primeira, não há muitas informações que a caracterizem. A própria narradora afirma que, “pessoalmente, nunca ouvi nada de Pérola, mas só o que as outras diziam sobre ela” (Evaristo, 2022, p. 92), ou “a fala de Pérola, nem eu, nem Tina alcançamos” (Evaristo 2022, p. 15). Dessa forma, o leitor não conhece qual a perspectiva da personagem sobre os acontecimentos, somente parte de sua vida e aflições. Ela era a esposa casada oficialmente com Fio Jasmim e, desde quando era noiva dele, ou mesmo depois de casada, ao ouvir falar de suas traições, apresentava as seguintes reações:

Algumas outras relações que Fio Jasmim tivera antes do casamento, e mesmo depois, dizem, não caíram nos ouvidos e, muito menos, na crença de

Pérola Maria, mesmo quando as provas, os fatos, os filhos do homem dela lhes eram apresentados ou chegavam ao seu conhecimento. Pérola ignorava ou, quando muito, caía em um choro tão profundo, mas só de lágrimas, que quase causava remorso em Fio. Daí a uns meses, ela engravidava, quase sempre (Evaristo, 2022, p. 16).

Essa era a atitude da esposa de Fio Jasmim, optando por ignorar os fatos. A narradora afirma que ela esperava do marido apenas a “garantia de engravidar para parir depois” (Evaristo, 2022, p. 93). Pérola

[...] gostava de parir. Já tinha dado à luz quase uma dezena de filhos, todos de parto normal. E a cada filho parido bendizia o momento do parto e lamentava a fugacidade do tempo escorregadio em que os bebês deslizavam de dentro dela. Talvez fosse esse o singular prazer de Pérola (Evaristo, 2022, p. 92).

A personagem Pérola Maria representa uma esposa que convive com um marido infiel, que sabe dessa condição, mas que prefere ignorar os fatos para viver com ele, fingindo não se importar com a situação. Há uma cena em que Pérola recebe uma das amantes e filhos dela com Fio Jasmim e conversa amigavelmente com a mulher e as crianças das duas brincam juntas. Não há conflito. Ela aceita a situação sem contestar. No entanto, no privado, não era tão simples como ela deixava transparecer, pois Pérola “sanava suas dores” com lágrimas: “Quando desconfiava de alguma paixão dele com as amigas da rua, chorava-chorava. Ele enxugava as lágrimas dela com beijos e a dor parecia passar” (Evaristo, 2022, p. 120). Tais condutas constituíam as tentativas de Fio Jasmim de oferecer consolo à esposa após a descoberta de suas infidelidades. É na interlocução com Eleonora, contudo, que se evidencia a reflexão do protagonista acerca do desamparo, sofrimento e vazios sentidos por Pérola. A certa altura, há a indagação: “E o vazio de Pérola, ela preencheria com filhos?” (Evaristo, 2022, p. 120).

Para Fio, o relacionamento com a esposa era de plena confiança: ela era a mulher que ele escolhera pela certeza do amor que ela sentia por ele e com quem geraria filhos “legítimos”. Fio Jasmim considerava sua esposa um tesouro, sua pérola, de quem ele falava com orgulho e principalmente com a certeza de seu amor e fidelidade. Com Pérola Maria, tem-se a representação da mulher casada com um homem infiel e com uma carga materna de ser mãe de nove crianças. Isso vai ao encontro do que observa Simone Beauvoir (1970), ao abordar os fatos e mitos relacionados às mulheres, afirmando, ao falar de relações matrimoniais, que a esposa, “privada de suas armas mágicas pelos ritos nupciais, econômica e socialmente subordinada ao marido, a ‘boa esposa’ é para o homem o mais precioso dos

tesouros” (Beauvoir, 1970, p. 219).

A infidelidade de Fio Jasmim começa antes do casamento. Apesar de estar comprometido com Pérola Maria, o livro já apresenta duas histórias de relacionamentos seus antes do matrimônio. Essas personagens são Neide Paranhos da Silva e Angelina Devaneia da Cruz, que têm suas vidas atravessadas profundamente pela curta presença de Fio. As duas mulheres são solteiras, com trajetórias distintas, além de pensarem e enxergarem os momentos vividos com o protagonista de forma completamente diferente: a primeira quer um filho, mas não o compromisso do casamento; já a segunda sonha com o matrimônio.

A personagem Neide Paranhos da Silva representa a mulher solteira e livre, personificando a autonomia feminina contemporânea ao optar pela maternidade dissociada do vínculo matrimonial tradicional. Para essa postura, convergem as observações da antropóloga Mirian Goldenberg (2022, s.p.): “cresce o número de mulheres que não querem se casar [...], apesar dessa escolha ainda ser vista com muito preconceito e estigma, inclusive pelas próprias mulheres”. No universo da obra, tal opção resulta em uma profunda incompreensão por parte do núcleo familiar. O pai, balizado por uma educação pautada na moralidade conservadora, reitera a norma de que a gravidez fora do matrimônio exige a reparação por meio do casamento. A perplexidade paterna estende-se ao comportamento social de Neide, cuja conduta reservada não condizia, sob sua ótica, com uma gravidez imprevista. De modo análogo, os irmãos mostram-se incapazes de compreender as escolhas da irmã, que, invariavelmente, declinava das investidas masculinas. A própria progenitora compartilha desse desconcerto, encontrando-se em um estado de ambivalência emocional: “não sabia se estava sofrendo pela filha, que ela imaginava estar sofrendo tanto, ou se sofria por ela mesma” (Evaristo, 2022, p. 28). Em um esforço para processar a ruptura de expectativas, a mãe questiona:

Uma menina tão arredia, tão fugitiva de estranhos, como uma pessoa com os modos dela abriria o corpo a um homem, tão recente na vida dela e de toda a família? Teria sido forçada? Teria sido seduzida? Estaria sua filha endoidecida por uma doentia paixão? Que milagre ou que desdita o jovem Fio Jasmim chegava anunciando para a vida da menina deles? (Evaristo, 2022, p. 28).

A mãe, envergonhada com a situação, imaginava inúmeras razões e, como o pai e irmãos, não entendia a filha grávida sem um relacionamento sério. Da família, apenas a avó compreendia a neta e não se espantou quando Neide confessou que “gostava de Fio Jasmim, mas não queria casar com o moço”, pois “ela não queria ser esposa dele e nem de homem

algum. De um homem, ela só queria um filho” (Evaristo, 2022, p. 29). Essa opção de Neide efetiva uma mudança do comportamento feminino. A família representa a sociedade, que não aceita essa alteração na vida das mulheres. A personagem tem independência financeira, não precisava se preocupar com o sustento de seu filho e assumiu a maternidade em plenitude, não revelando o nome do pai para o menino: “todo o sinal de pertença só era feito em nome da mãe” (Evaristo, 2022, p. 31).

Se Neide não queria o compromisso de um casamento, este era, no entanto, o maior sonho da personagem Angelina Devaneia da Cruz. Ela, mesmo ainda sem noivo ou namorado, tinha planos “concretos” para o casamento (Evaristo, 2022, p. 32). Acreditava que casaria um dia e “fizera do sonho do matrimônio uma certeza” (Evaristo, 2022, p. 32). Já tinha vestido, enxoval, padrinhos escolhidos e falava das festividades para suas amigas. Nesse anseio, a cidade de Alma das Flores esperava, junto com Angelina, o noivo chegar.

A chegada de Fio Jasmim à localidade, em um sábado de Aleluia, instaura um equívoco coletivo: Angelina e a comunidade local supõem tratar-se do aguardado noivo da jovem. Contudo, tal percepção dissocia-se da realidade, visto que o protagonista já possuía compromisso matrimonial com Pérola Maria. Movido pelo desejo de usufruir de seus últimos dias de solteirice, Fio Jasmim delibera por sustentar a falsa identidade de solteiro, perpetuando o engano que vitima não apenas Angelina, mas também seu núcleo familiar e o corpo social da cidade.

Angelina era uma mulher que muito batalhou em sua vida. Começou a trabalhar na limpeza de um hospital, quando tinha apenas 18 anos. Fez um curso de auxiliar de enfermagem e subiu de posto. Não se contentando com essa situação, estudou e se formou em Enfermagem. Fazia o papel de mãe de sua irmã mais nova, apelidada de Setimazinha, cuidando da menina com amor, além de ter prometido levá-la para sua casa quando se casasse. Quando conheceu Fio Jasmim, ela tinha 33 anos. A ilusão de ter encontrado o noivo não deixava que ela percebesse estar sendo ludibriada pelo protagonista, que demonstrava, por atos, que não se casaria com ela. Para Angelina, “o mais importante era que o noivo, o homem amado, havia chegado e ela nunca mais seria sozinha” (Evaristo, 2022, p. 34). O desejo pela concretização do sonho era tão forte que Angelina se anulava diante dos fatos e da própria mulher em que havia se tornado: “A moça, esquecida de tudo que ela mesma já tinha gerado antes e sozinha, pensou que o seu teor fecundante viesse de uma virilidade externa e se entregou toda a Fio Jasmim” (Evaristo, 2022, p. 35). Mas acaba experimentando “a realização enganosa de seus desejos de uma vida inteira” (Evaristo, 2022, p. 36).

A personagem Angelina se deixa levar por um amor ilusório, acreditando que sua

solidão acabaria naquele momento. Deposita a sua vida nas mãos de Fio Jasmim, que estava na cidade há bem poucos dias. Com a partida de Fio e a realidade de que não haveria casamento, de que tudo não tinha passado da imagem de noivo projetada pela própria Angelina, ao perceber que tudo fora ilusão, a personagem entra em processo de devastação, é arrastada para a mais profunda dor, desistindo de viver. Ao ver-se despojada da imagem de noivo que projetara em Fio, Angelina atravessa o que Albert Camus (2019) define como o despertar para o absurdo: no momento em que a realidade se impõe sobre o desejo, o mundo familiar desaparece, deixando um deserto existencial no lugar. Como explica o autor:

Um mundo que se pode explicar, mesmo com raciocínios errôneos, é um mundo familiar. Mas num universo repentinamente privado de ilusões e de luzes, pelo contrário, o homem se sente um estrangeiro. É um exílio sem solução, porque está privado das lembranças de uma pátria perdida ou da esperança de uma terra prometida. Esse divórcio entre o homem e sua vida, o ator e seu cenário é propriamente o sentimento do absurdo. E como todos os homens sadios já pensaram no seu próprio suicídio, pode-se reconhecer, sem maiores explicações, que há um laço direto entre tal sentimento e a aspiração ao nada (Camus, 2019, p. 16).

Não sabendo lidar com a situação traumática, Angelina, que projetara seu desejo de união como o único caminho de sua vida, deixando que a sua felicidade só se concretizasse dessa maneira, acabou optando pelas vias de fato suicidando-se. Projetou no outro a sua vida e não conseguiu perceber que aquele a quem encontrara não participava do mesmo desejo, pelo menos não com ela. Ao depositar suas expectativas e perspectivas de felicidade nesse desejo não realizado, anulou tudo que construíra em sua vida com muito esforço, como mulher, como filha, como mãe de Setimazinha e como profissional, e entregou-se ao trauma. Angelina é a mulher romântica, que acredita ser a presença de um homem em sua vida a sua principal realização pessoal, a que mudaria totalmente sua solidão. Evaristo, ao representar essas mulheres, mostra aos leitores os perigos de projeções e idealizações em relação ao outro no campo do amor, acreditando que a felicidade depende do casamento.

No caso da personagem Juventina Maria Perpétua, ela tentava entender os modos de as mulheres amarem, principalmente o modo de ela própria amar. A história começa com a narradora e outras personagens mulheres não identificadas socorrendo Tina. A história de Juventina, a Tina, é contada aos poucos: no primeiro capítulo, ela já está idosa; durante os outros capítulos, ela aparece em várias fases de sua vida, e o leitor se depara com nuances, como a de seu envolvimento com Fio Jasmim.

Juventina é uma mulher negra, independente, que se apaixona perdidamente por Fio

Jasmim, sabendo que ele era casado, pai de vários filhos e que tinha fama de infiel. Ela contou à narradora:

[...] que nunca precisou de um amor diferente do que ele lhe oferecia. Estava satisfeita, feliz até. Não queria um homem constantemente ao seu lado. Não precisava posar de esposa ou de namorada preferida. De noiva, muito menos. Não queria ser aquela que conta horas por horas, dia por dia, medindo o tempo que falta, para se permitir ser oficialmente amada. Ela gostava da relação que mantinha com Fio Jasmim. Nem esposa, nem noiva, nem namorada. Amante sim, talvez. Ela gostava de Fio Jasmim. Se amor era o sentimento que ela nutria por ele, ele era, sim, com toda a certeza, amante de Fio. Amante dele desde sempre (Evaristo, 2022, p. 131).

A visão de Juventina contrasta com a de Angelina: ela não desejava ser a esposa, não colocava esse fato como o principal em sua vida e, nesse sentido, pode ser comparada a Neide, com a diferença de que Juventina não ansiava por um filho. Com essa personagem, Evaristo cede ao leitor, na sua representação das mulheres, a figura da amante. Tina viveu nessa situação por mais de 30 anos e seu amor era de total entrega ao seu amado. No entanto, era um amor solitário:

Amou e se apaixonou sozinha. Nunca soube, nunca experimentou a ressonância desses sentimentos, nunca viveu o retorno de uma paixão de Fio Jasmim para ela. Fez da vida só um tempo de amor só. Amou sozinha. Amou só. Só o amor dela para Fio Jasmim e nunca experimentou o de Fio Jasmim para com ela. Nunca buscou o mais profundo de Fio Jasmim. Nunca pediu nada a ele. Nem a presença. Seu corpo, seu amor, sua vida foram oferendas para o Fio Jasmim durante anos e anos (Evaristo, 2022, p. 105).

Apesar de ser assim, ela não se arrependia e, diferentemente de Angelina, tinha consciência de sua situação e da ausência de sentimentos de Fio Jasmim. Quando o protagonista se afastou de sua vida por um longo período e sem dar notícias, ao invés de chorar ou se desesperar, ela buscou o “vazio nato que [...] traz[ia] no peito” e compôs a “Canção para ninar menino grande”, sobre a qual a narradora se pergunta: seria “a canção da ausência, da falta, do vazio transbordante no peito de Tina?” (Evaristo, 2022, p. 132). Ela entrega essa música de presente a Fio Jasmim, que a guarda em uma caixa especial.

Tina é uma mulher livre e, quando não quis mais a situação de amante, foi embora da vida de Fio Jasmim, embora amando-o da mesma forma. A amante concretizada na personagem de Tina foge das representações de “mulheres malignas, perigosas, fatais ou ameaçadoras” e não carregava em si o “estigma da Outra”, contrariando a antropóloga Mirian Goldenberg, que apresenta o comportamento de amantes associado a “algo errado, imoral,

ilegal, autodenominando-se putas, promíscuas ou traidoras, ao mesmo tempo que demonstram o desejo de serem as únicas, as oficiais, as verdadeiras, e até de se casarem no civil e no religioso com seus parceiros” (Goldenberg, 2011, p. 7). Essa não é a perspectiva de Juventina, pois não é dessa forma que sua personagem é construída ao longo da narrativa, sendo uma amante que foge dos estereótipos criados na sociedade e no estigma. Ao contrário, ela não é diferente de outras mulheres de sua geração e meio social, podendo se caracterizar entre as mulheres “modernas, intelectualizadas, independentes, e[que] vivem uma experiência amorosa repleta de conflitos e contradições” (Goldenberg, 2011, p. 7).

Em *Um teto todo seu*, Virginia Woolf afirma que uma “mulher precisa ter dinheiro e um teto todo dela se pretende mesmo escrever ficção” (Woolf, 1991, p. 8), defendendo que esses fatores contribuem para a liberdade das mulheres escritoras. No caso de Tina, também ligada às artes, pois era autora/compositora de músicas, a personagem apresenta-se sob a égide da liberdade pessoal, com emancipação financeira, sendo possível dizer que conquistou um “teto todo seu”. E, por essas condições, ela resolve o que fica e o que sai de sua vida, onde quer ir e onde quer ficar, sem precisar da presença da figura masculina e de sua aprovação para isso. Não pede nada a Fio, não o cobra, não exige nada dele. Apenas vive o que escolheu para si. Atravessou a vida de Fio, ficou e saiu quando quis.

Outra personagem feminina que passou pela vida de Fio Jasmim foi Eleonora Distinta de Sá, que manteve com ele uma relação de amizade e participa da construção das suas histórias ao contar sobre ele tanto para Juventina como para a própria narradora. Eleonora representa, na narrativa, a comunidade LGBTQIAPN+, relatando sua trajetória de vida e os sofrimentos que passou em família ao descobrirem que ela sentia atração por outras mulheres: agressão, deboches e expulsão de casa, quando tinha apenas 17 anos (Evaristo, 2022, p. 115). A reação da família mostrada é comum na sociedade, nessas situações. Os psicólogos Geysa Nascimento e Fábio Scorsolini-Comin afirmam:

A homossexualidade, quando revelada à família, pode vir a ser um problema nas relações. Para os jovens que decidem pelo *coming out*, a frustração pode ser grande diante do impacto causado aos familiares, que, em muitos casos, não conseguem tornar o ambiente acolhedor, do modo que é esperado por esta instituição. Comumente, os familiares exteriorizam agressões, ameaças e outros muitos tipos de violências que evidenciam a intolerância, frustração e medo por se depararem com a existência de um(a) filho(a) homossexual (Nascimento; Scorsolini-Comin, 2018, p. 1529).

Com a personagem Eleonora, Evaristo representa, ficcionalmente, essa realidade social das famílias se deparando com um de seus membros homossexual. A autora consegue

sensibilizar as pessoas, chamando a atenção para essa situação em que se troca o acolhimento e a proteção de um ente querido pelo abandono familiar. No caso de Eleonora, a vida a presenteou com uma solução: um emprego, um abrigo, e uma herança, que resultou em estabilidade financeira. Contudo, na realidade, a maioria desses abandonados não tem essa sorte.

A amizade de Eleonora teve um impacto muito grande na vida de Fio Jasmim. A partir desse relacionamento, Fio olhou com mais atenção para si mesmo, percebendo que as dores existiam e que tanto ele como as mulheres que estavam e passaram por sua vida também sofriam de alguma forma, também guardavam seus vazios. Para Eleonora, o encontro dos dois também impactou sua forma de ver o outro:

[...] ela que durante muito tempo, mesmo depois que saiu de casa, continuava acreditando que o mundo precisava ser dividido em duas partes – uma para as mulheres, outra para os homens –, refazia suas impressões. No auge da solidão, aceitou a companhia, o afeto de quem ela cria como seu inimigo, ao perceber que ele também guardava a angústia humana. E ele, que das mulheres só se interessava pelo prazer que elas poderiam oferecer-lhe, esteve lado a lado com uma, sem querer lhe tomar o corpo. Fio Jasmim, pela primeira vez na vida, talvez tenha percebido que o mais sagrado de uma mulher pode se encontrar para além de seu corpo (Evaristo, 2022, p. 117).

Um encontro marcante que muda o comportamento dos dois, humanizando-os, mostrando que as pessoas têm outros lados, que precisam de encontros, de companhias, de conversas, de compartilhar suas vivências, e que isso é importante para a sua própria vida. Conceição Evaristo, por meio de suas personagens, aborda a importância desses encontros não somente para as mulheres, mas para os homens também. Fio Jasmim representa os homens e a construção social que lhes é imposta. Em várias passagens, o romance explica como foi a educação de Fio:

Fio cresceu aprendendo as proezas do pai. Aprendera com ele que ser homem era ter várias mulheres. [...] Cedo, Fio Jasmim começou a buscar avidamente por mulheres, como se o nosso corpo não tivesse outra função, a não ser a de ancoradouro para os homens (p. 93).

.....
Aprendera, desde cedo, a engolir o choro e deixar de lado qualquer sentimento que parecesse dor ou tristeza. Só a raiva era permitida, se não fosse contra os mais velhos. Raiva, explosão, enfrentamento na rua eram atitudes de um menino que estava se tornando homem (p. 111).

.....
[...] ele próprio como homem, aprendera que o território macho era outro. Era uma região que se situava a mil milhas de diferença das terras das mulheres. E, como proprietário de uma extensa gleba, o homem ali tinha o

dever de dominar as mulheres, de alguma forma. E, mais, tinha ainda a de desafiar e causar inveja a outros machos. Não sendo de bom tom o derramamento das dores do macho (Evaristo, 2022, p. 93, 111, 129).

Esses ensinamentos e pensamentos da personagem Fio Jasmim reverberam a forma como os homens são educados em nossa sociedade. Revelar suas dores, ver mulheres como pares e não apenas como objeto sexual são situações que destoam da realidade masculina. Bourdieu (2020) aponta que “o privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade” (p. 88). Assim era para Fio Jasmim, que se relacionava com várias mulheres, exercendo sua masculinidade sem pensar nas consequências.

No entanto, há uma mudança na vida de Fio Jasmim. Mas isso não justifica o sofrimento vivido pelas mulheres em quem ele deixou marcas, mas sinaliza que a mudança é possível. Na narrativa, “a lição de cunho mais severo e doce que Fio Jasmim aprendeu foi com uma mulher. Uma mulher a quem ele nunca cortejou. Com ela, aprendeu que o homem podia, sim, verter em lágrimas suas dores e sua perplexidade diante da vida, diante do mundo” (Evaristo, 2022, p. 130). O protagonista percebeu que esses sentimentos não eram próprios do feminino ou do masculino, mas do ser humano.

A reprodução dessa dualidade, de caráter histórico e social, é perpetuada por algumas instituições, como o Estado, a Igreja, a Família e a Escola, sendo as três últimas as principais. Para que haja uma mudança, Bourdieu (2020) assevera:

[...] ao trazer à luz as invariantes trans-históricas da relação entre os “gêneros”, a história se obriga a tomar como objeto o trabalho histórico de des-historicização que as produziu e reproduziu continuamente, isto é, o trabalho constante de *diferenciação* a que homens e mulheres não cessam de estar submetidos e que os leva a distinguir-se masculinizando-se ou feminilizando-se. Ela deveria empenhar-se particularmente em descrever e analisar a (re)construção social, sempre recomeçada, dos princípios de visão e de divisão gerados dos “gêneros” e, mais amplamente, das diferentes categorias de práticas sexuais (sobretudo heterossexuais e homossexuais), sendo a própria heterossexualidade construída e constituída socialmente como padrão universal de toda prática sexual “normal”, isto é, distanciada da ignomínia da “contranatureza”. Uma verdadeira compreensão das mudanças, sobrevindas não só na condição das mulheres, como também nas relações entre os sexos, não pode ser esperada, paradoxalmente, a não ser de uma análise das transformações dos mecanismos e das instituições encarregadas de garantir a perpetuação da ordem dos gêneros (Bourdieu, 2020, p. 139-140).

Bourdieu (2020) analisa o gênero não como fato biológico, mas como uma construção

social, em que as pessoas são convencidas de que homens e mulheres são opostos. Assim, segundo ele, para que haja mudança, é necessária a “des-historicização”, a reconstrução histórica. Esse é um caminho longo, ainda em discussão, com forças contrárias que ainda se mantêm firmes a perpetuar as dualidades de gênero. Uma mudança pode ser iniciada nas escolas, por exemplo, com a leitura de literatura, principalmente com textos que façam com que os estudantes reflitam sobre como essas estruturas enraizadas na sociedade interferem em suas vidas e nos seus modos de ver o mundo. Chimamanda Adichie (2017, p. 12) afirma que “os estereótipos de gênero são tão profundamente incutidos em nós que é comum os seguirmos mesmo quando vão contra nossos verdadeiros desejos, nossas necessidades, nossa felicidade. É muito difícil desaprendê-los”. Para mudar esse cenário, a escritora nigeriana aconselha a ensinar a autonomia, observando que, “se não empregarmos a camisa de força do gênero nas crianças pequenas, daremos a elas espaço para alcançar todo o seu potencial” (Adichie, 2017, p. 12). Assim, em *Para educar crianças feministas*, Chimamanda observa que é preciso olhar as crianças como indivíduos, reconhecer seus pontos fortes e fracos de maneira individual, não pelo olhar de gênero (Adichie, 2017, p. 12).

Evaristo, em *Canção para ninar menino grande*, promove a reflexão sobre essas situações da sociedade, especialmente sobre a educação machista recebida por Fio Jasmim e as consequências dessa educação em sua vida e em seus relacionamentos com as mulheres. Ao mesmo tempo, ela promove a importância dos encontros, do amparo, de se deparar, no caso de Fio, com uma amiga, alguém ou algo que revele que a vida pode ser vista de outra forma, que todos têm suas fragilidades, suas angústias, e que isso não é próprio somente de um homem ou de uma mulher e, sim, do ser humano.

O romance revela as lágrimas da personagem Fio Jasmim, mostrando-o em suas dores existenciais. Além dele, o leitor também se envolve com a vida de várias personagens femininas, convivendo com suas escolhas na maioria das vezes impostas pela dualidade de gêneros. Por exemplo, Pérola Maria carrega a carga de ser mãe de muitos filhos e de aceitar a infidelidade do marido, mesmo com os incômodos que isso lhe causava, provavelmente porque a sociedade aceita a infidelidade masculina como algo normal. Já Angelina sonhava com o casamento e depositava toda a sua felicidade nesse acontecimento, outro fator que é imposto às meninas desde cedo. Além disso, Evaristo também apresenta personagens que escolheram o seu destino, não seguindo o que é imposto nas relações de gênero, como Neide, Juventina e Eleonora. No entanto, por não se adequarem ao que é esperado das mulheres, elas não são compreendidas pela sociedade.

Conhecer essas personagens da forma como foram construídas por Conceição Evaristo

impele os leitores de diversas idades a refletirem sobre como a imposição de gênero pode interferir em suas ações, como aconteceu na experiência de leitura. Isso é possível: ao ler *Canção para ninar menino grande*, os leitores conseguem se sensibilizar com a história de cada uma das personagens, percebendo a humanização impregnada em sua construção, com representações de mulheres viúvas, casadas, que querem ou que não querem ter filhos, lésbicas, amantes etc. O mais importante em todas essas histórias e suas escolhas é que Conceição Evaristo trata cada uma delas com muito respeito. Em suas palavras:

Construo personagens humanas ali, onde outros discursos literários negam, julgam, culpabilizam ou penalizam. Busco a humanidade do sujeito que pode estar com a arma na mão. Construo personagens que são humanas, pois creio que a humanidade é de pertença de cada sujeito. A potência e a impotência habitam a vida de cada pessoa. Os dramas existenciais nos perseguem e caminham com as personagens que crio. E o que falar da solidão e do desejo do encontro? São personagens que experimentam tais condições, para além da pobreza, da cor da pele, da experiência de ser homem ou mulher ou viver outra condição de gênero fora do que a heteronormatividade espera. São personagens ficcionalizados que se con(fundem) com a vida, essa vida que eu experimento, que nós experimentamos em nosso lugar ou vivendo con(fundido) com outra pessoa ou com o coletivo, originalmente de nossa pertença (Evaristo, 2020, p. 31).

Por essa forma de narrar sensível, respeitosa e humanizadora, a leitura de Conceição Evaristo nas escolas, especialmente de *Canção para ninar menino grande*, pode ajudar a sensibilizar os jovens leitores a observarem suas ideias e ações diante do mundo, tratando seus pares com respeito. As personagens nos levam ao mundo das mulheres, suas dores e suas escolhas, nem sempre aceitas pela misoginia latente da nossa sociedade. Além do que Evaristo, magistralmente, mostra o outro lado, isto é, que essas forças também atuam no processo de individuação dos homens. Por isso, ler a escritora mineira nas escolas pode ser um diferencial para a proposição não só de uma educação antirracista como também feminista.

Visando transpor tais discussões teóricas para a práxis pedagógica, o próximo capítulo dedicar-se-á ao relato e à análise da experiência de leitura desenvolvida a partir da obra *Canção para ninar menino grande*. Para tanto, será apresentada inicialmente a instituição escolar onde a intervenção foi realizada, bem como as circunstâncias que motivaram o nascimento do clube de leitura como espaço de partilha e escuta sensível. Na sequência, serão caracterizadas as participantes da pesquisa, cujas vozes e vivências mediadas pela literatura de Evaristo fundamentam este estudo, culminando na análise reflexiva de toda a experiência de leitura.

3 Análise de dados: contextualizando a pesquisa

Se essa história não existe, passará a existir.

Clarice Lispector

3.1 A escola-campo: do ensino médio técnico ao ensino superior, formação humana e promoção da igualdade de gênero

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) apresentou como meta elevar a “taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%”, visto que os dados levantados entre 2010 e 2015 apontavam que apenas 55,3% da população de 15 a 17 anos frequentava o ensino médio ou possuía educação básica completa.⁸ Portanto, é perceptível que ainda há muitos jovens brasileiros longe das escolas e, por conseguinte, de todos os benefícios que ela pode proporcionar. Uma das formas de ampliar as vagas para essa etapa de ensino está descrita na Meta 11, relacionada à educação profissional, com a intenção de “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta”: um desafio para o país, visto que os dados levantados apresentam que, nos anos anteriores, o crescimento foi menor do que o desejado (Brasil, 2019, p. 202).

A qualidade tornou-se uma palavra-chave quando o assunto é educação profissional, principalmente quando se trata da caracterização dos Institutos Federais espalhados pelo Brasil, confirmada por diversos estudos, como o de Nogueira, Aguiar e Gisi (2023), que relatam sobre a importância dessas instituições para a redução da desigualdade educacional no país.

Havia o estigma de formar uma “mão-de-obra” submissa e voltada especialmente para os filhos da classe trabalhadora, “restrita (que adentra as mãos e aguça os olhos) para formar o ‘cidadão produtivo’, submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado” (Frigotto, 2019, p. 18). Superando esse passado, atualmente tem-se um novo cenário, sendo possível repensar a atuação das escolas profissionais para além do tecnicismo e da formação apenas de mão-de-obra, com a possibilidade de formar um cidadão crítico e reflexivo em todas as esferas de sua atuação.

Nesse sentido, a preocupação com a aprendizagem de formação integral pode ser observada ao analisar dois documentos importantes da instituição objeto desta pesquisa, o

⁸ Os dados foram retirados do Relatório Linha de Base 2018 do INEP, que tem como fontes as pesquisas realizadas por IBGE/Censo Populacional (2010), PNAD (2015) e IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2013). Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 27 jun. 2024.

Instituto Federal de Goiás, a saber: o PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional (2019/2023) e o PPPI - Projeto Político Pedagógico Institucional (2018), que ajudam a compreender os posicionamentos de uma instituição federal de ensino. Esses são documentos importantes para todos os *campi* do IFG, pois são base para a construção e a organização de qualquer ação dentro da instituição, principalmente para a construção de projetos de curso, tanto de cursos técnicos integrados ao ensino médio como de cursos superiores. Como a pesquisa foi realizada de forma específica no *Campus* Uruaçu, do IFG, também ponderamos os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio em Informática, Química e Edificações, de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Licenciatura em Química e Bacharelado em Engenharia Civil.

O Instituto Federal de Goiás - *Campus* Uruaçu foi implantado em 2008, a partir da remodelação da educação profissional e tecnológica, que começou nesse período, quando o Brasil viu nascer uma nova proposta a partir da transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), das escolas técnicas e agrotécnicas federais e das escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Os IFs foram descritos na Lei 11.892, de 2008, como

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (Brasil, 2008).

Essas instituições podem oferecer uma ampla variedade de níveis de formação, desde a educação básica, com formação técnica de nível médio, além de licenciaturas, bacharelados, até a pós-graduação, tanto *lato sensu* como *stricto sensu*, com o compromisso de que 50% das vagas sejam destinadas à formação técnica de nível médio, com *preferência* ao técnico integrado. Em relação ao ensino médio, o IFG optou por ofertar 50% das vagas *exclusivamente* para o técnico integrado ao médio e esse compromisso ainda permanece. No caso do *Campus* Uruaçu, há a oferta do técnico integrado ao médio em Edificações, Química e Informática e, também, de Comércio, na modalidade EJA. Além desses, há os cursos superiores: Licenciatura em Química, Bacharelado em Engenharia Civil e Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

O Instituto Federal de Goiás foi criado em 1909 e passou por várias denominações até

ser transformado em IF, em 2008,⁹ aceitando a missão de transformação institucional ofertada pelo MEC, ampliando a sua oferta de modalidades de ensino e, por conseguinte, sua função social. Dessa forma, a instituição se comprometeu a se “constituir” e a se “enraizar” como:

[...] instituição pública, universal, gratuita, inclusiva, democrática, laica e qualitativamente referenciada, estruturada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e na formação integrada, bem como nos princípios da territorialidade e da verticalização como forma de responder às demandas dos arranjos produtivos e socioculturais locais e regionais (IFG, 2018a, p. 13).

A expansão da rede federal trouxe, além da possibilidade de transformação educacional, uma mudança econômica e social para diversas regiões. Nesse contexto, destaca-se a instalação do *Campus Uruaçu* que, por sua localização estratégica, tornou-se fundamental para o Norte Goiano, sendo a única instituição dessa categoria na região. As negociações começaram antes de 2008, com reuniões com os prefeitos de várias cidades. Mas foi Marisa dos Santos Pereira de Araújo, prefeita de Uruaçu de 2001 a 2008, que ofereceu um prédio para as instalações da instituição, além de argumentar a favor dos benefícios que trariam para o município.

Depois de várias reformas e ampliação ao longo dos anos, esse é a estrutura física do *Campus Uruaçu* em 2022:



Fonte: www.ifg.edu.br/uruacu

A expressiva mobilização de diversos municípios em prol da implementação dos Institutos Federais fundamenta-se, primordialmente, na crença em seu potencial

⁹ Em 1909, o presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices, que, em Goiás, teve sede na Cidade de Goiás. Com a mudança da capital em 1942, a escola passou a ser chamada de Escola Técnica de Goiânia. Com as mudanças na lei, recebeu outras denominações, como Escola Técnica Federal de Goiás (1965) e, depois, Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (1999). Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/apresentacao-a-instituicao?showall=&start=1>. Acesso em: 01 jul. 2024.

transformador. A essência da Rede Federal é definida pela multiplicidade de papéis que desempenha, consolidando um compromisso institucional que transcende a dimensão estritamente pedagógica. Trata-se de um projeto de desenvolvimento humano e regional, que integra ciência, cultura e cidadania, ramificando-se em ações voltadas à mitigação das desigualdades. Sob essa ótica, Algebaile (2009), em *Escola pública e pobreza no Brasil*, ressalta esse ponto de alteração do caráter estritamente acadêmico da escola pública:

A apreensão da formação da escola [...] implicou ênfase em suas inserções tanto em âmbitos bem mais vastos que a "política educacional" quanto em processos de mais longa duração, exigindo escolhas, bastante difíceis, de processos, eventos e fenômenos a partir dos quais fosse possível rastrear essas inserções e seus "efeitos" para a formação da escola. O foco na questão da pobreza orientou essas escolhas, e o resultado é uma interpretação da escola pública elementar brasileira com base nas tentativas de sua utilização em sentidos que excedem o âmbito "educativo escolar" (p. 29).

Destaca-se uma expressão na descrição de sua função social quando o assunto é o ensino médio técnico: a formação integrada. Nessa forma de ensino para uma formação humana integral, o currículo deve ser pautado pela “união entre conhecimentos de formação geral e conhecimentos específicos para o exercício profissional” (Bezerra, 2016, p. 117). Esse compromisso de integração parte de uma proposta de reestruturação do ensino médio na educação profissional instituída pelo Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada, publicado em dezembro de 2007, em que a “política de ensino médio” foi

[...] orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia (p. 6).

A ideia de integrar os currículos também é uma forma de inserção social, numa tentativa de promover um ensino que rompa a “dualidade educacional”, em que,

[...] para os filhos da elite, o ensino médio propedêutico (ofertado pela rede privada ou pela rede pública), e para os filhos dos trabalhadores, o ensino médio profissionalizante somado ou não ao propedêutico que, por ser aligeirado, não tem preparado nem para a continuidade dos estudos em nível superior e muito menos para o exercício da cidadania crítica e participativa (Bezerra, 2016, p. 114).

Promover a formação integrada é dar uma nova oportunidade aos filhos dos

trabalhadores, foco da educação profissional, mudando o curso da história, contribuindo, como propõe o IFG (2018a), para a “construção de uma sociedade justa e menos desigual” (p. 6).

De outro lado, no entanto, há controvérsias em relação a esses objetivos: ao se analisar o processo seletivo de ingresso na instituição dos cursos técnicos integrados ao médio, a prova objetiva, com 24 questões de múltipla escolha, contém questões de português, matemática, ciências, história e geografia. Ou seja, o acesso ao ensino médio não é para todos, mas para a minoria que consegue atingir as melhores notas.

Dessa forma, tentando minimizar o problema e priorizando, principalmente, os alunos oriundos de escola pública, o IFG organizou um sistema de preenchimento de vagas, incluindo uma Reserva de Vagas, garantida pela Lei 12.711/2012, e uma Política de Ações Afirmativas criada pela própria instituição. Para o primeiro caso, são reservadas 50% das vagas aos alunos que cursaram todo o ensino fundamental em escola pública, acrescentando outros critérios como renda e candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas, e candidatos com deficiência. Já a Política de Ações Afirmativas acrescenta vagas para os que se autodeclararam pertencentes à população cigana, quilombola, indígena, e para refugiados e pessoas do campo.

Com essas ações, o IFG almeja garantir que 70% das vagas do ensino médio técnico integrado sejam preenchidas por estudantes da rede pública. Em 2025, agora a nível federal e com adesão do IFG, o MEC criou o PartiuIF (Programa Nacional de Promoção de Igualdade de Oportunidades para o Acesso de Estudantes da Rede Pública de Ensino à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica), que se apresenta com a finalidade de

oferecer aulas e atividades voltadas para a recuperação de aprendizagens de estudantes do nono ano do Ensino Fundamental matriculados em escolas públicas, e recompor as habilidades e competências necessárias para melhorar as oportunidades educacionais de acessar e permanecer no Ensino Médio da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil, 2024, s.p.).

Essa é mais uma ação para ampliar as oportunidades de acesso aos IFs, para que os estudantes de escolas públicas se beneficiem de uma formação integrada.

Sobre esse aspecto, a própria criação dos IFs “sinalizou em benefício do compromisso com a educação básica ofertada, preferencialmente, de forma integrada” (Bezerra, 2016, p. 116). Essa responsabilidade também está pautada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFG, ao afirmar que: “é importante salientar nossa luta para que seja mantido e fortalecido o compromisso dos Institutos Federais, com uma formação integral e integrada em

seu ensino médio técnico (tanto regular como na modalidade EJA)” (IFG, 2018a, p. 12).

O PDI é construído coletivamente, com a colaboração de todos os *campi* do IFG e representantes dos discentes, docentes e técnicos administrativos, observando as características e as necessidades de cada *campus*, além da legislação vigente. Como o próprio nome sinaliza, é um plano para o desenvolvimento da instituição como um todo, que deve ser observado para a realização das atividades e ações em cada *campus* e na construção dos Projetos Pedagógicos de todos os cursos oferecidos.

A análise desse documento permite observar que a instituição está comprometida com uma educação integrada, colocando como prioridade algumas ações, como “incentivar a oferta de projetos integradores ou disciplinas integradoras” (IFG, 2018a, p. 27), promover “ações e atividades pedagógicas permanentes e integradas [...] voltadas a questões específicas que afligem e acometem estudantes de todo país e do próprio Instituto” (p. 28), criar um grupo de estudos que “problematize a educação integrada, no sentido de fomento desta temática” (p. 29), além de “elaborar e implementar diretrizes gerais que orientem o trabalho pedagógico com o currículo integrado” (p. 29).

Essas ações revelam que o IFG ainda está caminhando a passos lentos quando o assunto é a formação integrada, visto que tudo ainda está em construção a partir de pesquisas e discussões dentro da instituição. Observa-se que há uma urgência em implementar essa formação, mas as ações ainda estão voltadas para “criar” e “elaborar”, com o intuito de “implementar”. No entanto, todo o Plano, feito para ser executado entre os anos de 2019 e 2023, prorrogado até 2026, está comprometido em empreender a formação integrada na instituição, em todos os seus âmbitos: ensino, pesquisa e extensão.

No campo da pesquisa, por exemplo, o Plano tem como preocupação “fomentar as pesquisas e a produção cultural associadas ao mundo do trabalho e vinculadas à formação totalizadora e integral do ser humano” (IFG, 2018a, p. 36), ou seja, integrar os saberes.

A formação integrada, na perspectiva do PDI do IFG, é considerada uma prática educacional emancipatória, defendida pela instituição, visto que é fruto de “lutas acirradas entre comunidades civis e acadêmicas comprometidas com a educação politécnica (como horizonte) e o Estado e suas políticas educacionais” (Bezerra, 2016, p. 115). Isso porque

[...] uma educação politécnica nos moldes marx-gramscianos pode parecer apenas uma utopia socialista pela criação de um indivíduo ideal, desenvolvido em todas as suas dimensões (omnilateralidade). Contudo, tem sido estrategicamente oportuno para o Estado capitalista neoliberal nos levar a acreditar na impossibilidade da oferta de uma base politécnica para todos. É por isso que as políticas (curriculares) se furtaram por muito tempo do

compromisso de ter a educação politécnica, ao menos, como horizonte, a exemplo da proposta de EMI (Bezerra, 2016, p. 115).

Na contramão das políticas que desencorajam uma educação emancipatória, o PPPI (Projeto Político Pedagógico Institucional), inserido em anexo ao PDI, assume o compromisso com a educação integrada, comprometendo-se, em todas as modalidades de ensino, a “pensar” e a “promover, efetivamente”:

[...] a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; portanto, o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) se afirma como um documento vivo, dinâmico e, por isso mesmo, representativo das ideias e práticas em construção, que buscam criar e recriar princípios, ações e normas que possibilitem a formação integral do ser humano. Ser humano historicamente constituído e permanentemente vinculado às necessidades sociais e culturais, fundamentalmente àquelas oriundas de setores que há muito foram excluídos da apropriação das riquezas e dos benefícios proporcionados pelo avanço da ciência e da tecnologia e da participação efetiva nas decisões políticas (IFG, 2018b, p. 104).

Com efeito, o PPPI do IFG afirma que “a educação integrada reflete uma concepção teórica fundamentada em uma opção política, a de oferecer à/ao educanda/o uma formação que contribua para sua emancipação” (IFG, 2018b, p. 106). Essa formação é destaque ao se postular a organização curricular, evidenciando que “faz-se importante articular os materiais educacionais entre si e a módulos/ unidades de estudos, indicando como o conjunto desses materiais se inter-relaciona de modo a promover a integração curricular e a evitar a fragmentação e a descontextualização do conteúdo” (IFG, 2018b, p. 75).

Destacam-se também os “princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição”, presentes no PPPI, seguindo as seguintes instruções:

[...] integração entre conhecimento geral e conhecimento específico e entre teoria e prática; formação técnica e tecnológica, com desenvolvimento da capacidade investigativa, reflexiva e crítica, devidamente articuladas às questões artístico-culturais que a esses princípios permeiam; formação básica sólida e formação profissional abrangente, capacitando a/o cidadã/ão jovem e adulta/o de maneira autônoma na sua relação com as demandas de conhecimentos oriundos, não só de sua área profissional, mas também de sua relação social; respeito à diversidade da produção do conhecimento, da cultura, de gênero, de formas de apreensão do conhecimento e de necessidades físicas, cognitivas e emocionais (IFG, 2018b, p. 105).

Em consonância com o PPPI, o PDI também se destaca ao assumir a formação integral de seus estudantes como princípio, postulando que:

[...] faz-se necessário romper com a fragmentação do saber, buscando entrelaçar teoria e prática, pensar e fazer, ciências exatas, da natureza e ciências humanas, posto que o Currículo Integrado Omnilateral seja assumido institucionalmente como a forma correta e necessária de se estabelecer em todos os níveis e modalidade no IFG (IFG, 2018a, p. 107).

Aliado ao compromisso com a formação integral, umas das preocupações definidas nos dois documentos institucionais é a promoção da igualdade de gênero, assumida principalmente nos “Princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas”, pensando no respeito à diversidade de gênero (IFG, 2018b, p. 8). Assim, a seleção de conteúdos para os cursos técnicos de nível médio, além de observar a LDB, deve considerar o seu caminho, dentre outras diretrizes, no “respeito aos direitos humanos, na ética, na diversidade étnico-racial, no meio ambiente, na diversidade sexual, de gênero e político-ideológica, e na diversidade cultural e religiosa” (IFG, 2018a, p. 22).

O PDI também traz o tema como um dos objetivos institucionais, ao se comprometer com a efetivação de “um espaço educacional democrático que assegure a participação de todas as pessoas, garantindo a representatividade e a permanência das minorias identitárias, sócio-raciais, culturais, étnicas, de gênero e sexualidades” (IFG, 2018a, p. 15).

Uma das metas é a criação de um programa institucional pautado na “plena igualdade nas relações de gênero” (*Idem*, p. 18), sendo, principalmente, uma das ações no campo do ensino priorizar a criação de “comissões permanentes que garantam a promoção da plena igualdade nas relações de gênero” (*Idem*, p. 27). O documento também reforça que, em pelo menos um dos eventos institucionais, a temática da igualdade de gênero deve ser discutida (*Idem*, p. 46). Apesar de parecer repetitivo, reforça ainda mais o compromisso da instituição com a temática.

Quanto à política de ensino, apresenta como um dos parâmetros a

promoção de políticas institucionais orientadas pela busca de uma sociedade não discriminatória, igualitária e justa, de modo a valorizar a diversidade étnico-racial, social e cultural, e a promover a igualdade de condições às pessoas portadoras de necessidades educacionais específicas, a igualdade de gênero e a livre orientação sexual (IFG, 2018a, p. 110).

Como exposto, o PPPI segue esse direcionamento em seus objetivos e organização curricular, observando a consolidação de uma formação integrada, além de atender, dentre outras diretrizes, à promoção da igualdade de gênero. Nesse ponto, como visto, é um compromisso não somente do ensino e da definição dos conteúdos, como também da

instituição como um todo.

No caso do *Campus* Uruaçu, local desta pesquisa, observa-se que os Projetos de Cursos técnicos integrados ao médio são de 2015, portanto, estão desatualizados. O *Campus* oferta o Curso Técnico Integrado ao Médio em Informática desde 2009, sendo, junto com o curso Técnico Integrado ao Médio em Edificações, os primeiros cursos nessa modalidade em Uruaçu, visto que a unidade foi inaugurada em agosto de 2008. Atualmente, também conta com o curso Técnico Integrado em Química. Os três cursos têm a mesma duração de 3 anos, com aulas em período integral.

Como os Projetos de Curso (2015a; 2015b; 2015c) do *Campus* não acompanham o PDI e o PPPI vigentes, acabam não apresentando, no seu teor, o compromisso assumido nesses dois documentos. No caso do Projeto do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática, é possível observar alguns resquícios de uma formação integrada e emancipadora, pois tem como referência a Lei 11.892/2008, de criação dos IFs, que já cita a formação integrada.

Em relação à organização curricular dos três cursos, ela não está baseada na união entre conhecimento geral e específico, visto que há uma divisão das disciplinas entre 3 núcleos: comum, diversificado e específico. No comum, estão as disciplinas regulares do ensino médio e, no específico, as do ensino profissionalizante. Já o núcleo diversificado, que poderia ser uma proposta de formação integral, nada mais é do que uma extensão e/ou união dos dois núcleos (comum e específico), contendo disciplinas como Leitura e Produção de Textos, Educação Física, Saúde, Lazer e Trabalho, e a optativa entre Espanhol ou Libras, dentre outras mais específicas relacionadas a cada curso. Os nomes das disciplinas já revelam que o chamado “núcleo diversificado” trata apenas de disciplinas extras que, no conjunto, não caracterizam o processo formativo de uma educação integrada e emancipatória.

A partir da leitura dos projetos dos Cursos Técnicos Integrados em Informática, Química e Edificações, do *Campus* Uruaçu (2015a; 2015b; 2015c), é possível observar que os cursos não atendem plenamente à formação humana de forma integral e integrada, pois não é esse o objetivo desses cursos, que visam, praticamente, à formação profissional, sendo a “integração [apenas] almejada”¹⁰.

Infelizmente, este não é um caso isolado. Ao analisar os projetos de vários IFs, a pesquisadora Daniela Bezerra (2016) percebe que “as comunidades escolares dos IFs sintetizaram seus PPPs de modo a não contribuir para o estabelecimento da formação humana

¹⁰ Expressão usada pela pesquisadora Daniela Bezerra ao analisar os projetos políticos pedagógicos de vários IFs em situação parecida com a de Uruaçu.

integral nem favorecer a dualidade entre a formação geral e a formação profissional” (Bezerra, 2016, p. 130).

Percebe-se que o PDI do IFG está coerente com a proposta de formar cidadãos críticos e reflexivos, por meio de uma proposta educacional integrada e, assim, emancipatória. Essa perspectiva está clara não só no PDI como no PPPI, expondo as diretrizes que deveriam estar nos projetos de cursos, o que, pela análise empreendida, não é o que realmente ocorre na prática, pois os planos estão desatualizados.

Nesse sentido, os projetos de cursos técnicos integrados ao médio do *Campus Uruaçu* precisam ser reformulados para se adequarem à organização curricular e às diretrizes do PPPI ainda vigente. Como o PDI para o próximo quinquênio ainda está em discussão, mesmo que haja alterações, é necessário que o projeto recorra aos princípios estabelecidos no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, que propõe uma formação humana integral do aluno do ensino médio. Evidentemente, a implementação de tais diretrizes não viabiliza de imediato uma formação integrada em sua totalidade, mas estabelece o ponto de partida para um percurso de transformações mais profundas.

Para que essa formação realmente aconteça, é necessário que o corpo docente também se empenhe em concretizar e estabelecer uma formação integrada. Com a atual organização curricular, como exemplo a apresentada nos projetos de curso do *Campus Uruaçu*, cada professor fica dentro de sua área, sem estabelecer qualquer tipo de conexão com as outras. Mas já existem algumas propostas interessantes de projetos integradores, como o Projeto Integrador de Literatura, que envolve as disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Artes. Mas esse é um projeto local, idealizado por professores locais, sem respaldo legal nos projetos de curso do ensino médio.

De maneira análoga, os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Química (IFG, 2018d) e Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (IFG, 2018c), do *Campus Uruaçu*, convergem para a perspectiva da formação integrada, em estrita consonância com as diretrizes institucionais. Ambas as matrizes incorporam Projetos Integradores como estratégia metodológica para viabilizar tal articulação. No caso da Licenciatura, introduz novos horizontes para a prática docente, consolidando o compromisso com a integridade formativa. Já para o curso de ADS, a referida atividade visa “articular a teoria e a prática, valorizando a investigação individual, as relações interpessoais e de colaboração, e criando um espaço interdisciplinar de aplicação e consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso” (IFG, 2018c, p. 38). Em contrapartida, o

Bacharelado em Engenharia Civil, cujo projeto data de 2015, carece dessas atualizações curriculares. Sua estrutura pedagógica distancia-se das tendências observadas nos cursos superiores supracitados, assemelhando-se, no que diz respeito à concepção de integração, ao modelo adotado nos cursos técnicos de nível médio.

De forma geral, priorizar a formação emancipatória no IFG, ou mesmo nos IFs, não impacta, de forma substancial, a vida dos filhos da classe trabalhadora, em função da quantidade de vagas oferecidas por essas instituições, que não atendem à toda a população. Assim, a escola “pública, gratuita e de qualidade” não é acessível a todos, mas os IFs podem se tornar o início de uma mudança e, no futuro, tornar-se uma escola socialmente justa, como proposto por Libâneo e Silva, já citados.

As leituras nos mostram que é necessário mudar, pensando na “educação que queremos dar à nossa juventude de forma multilateral” (Freitas, 2011, p. 6). O compromisso institucional assumido pelo IFG é de uma formação humana integral. Porém percebe-se que há um “querer”, mas que ainda há muito por “fazer”, e, para isso, são necessárias pessoas que sonhem e queiram realmente promover uma transformação social, mesmo que plantada uma pequena semente a cada dia.

3.2 Burburinho de ideias: o nascimento do Clube de Leitura Meninas Cientistas

Como analisado, o IFG é uma instituição comprometida com uma formação integrada, que promova a igualdade de gênero. Dessarte, apesar de os Projetos Pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao médio e do Bacharelado em Engenharia Civil, do *Campus* Uruaçu, não estarem atualizados nessa perspectiva, os alunos, tanto do ensino médio como do superior, têm outras oportunidades para complementar seus estudos, isto é, eles podem participar de diversos projetos ligados ao ensino, à pesquisa ou à extensão.

Os projetos de ensino são ofertados pelos professores do *campus* com o intuito de promover “um conjunto de ações de intervenção e/ou de atividade didático-pedagógicas e supervisionadas de natureza integradora, de caráter temporário” (IFG, 2023); já os projetos de pesquisa passam por uma seleção interna via edital, o que acontece anualmente; e os projetos e/ou programas de extensão são ações que envolvem os docentes, servidores e discentes e desenvolvem suas atividades na comunidade externa.¹¹

Uma das oportunidades de projeto do *Campus* Uruaçu é o Meninas Cientistas, que tem

¹¹ É necessário esclarecer que a participação em qualquer uma dessas modalidades é de caráter voluntário, não fazendo parte, portanto, do currículo regular dos cursos ofertados.

como objetivo promover a popularização da ciência por meio de ações de extensão que possibilitem o empoderamento e o reconhecimento de potenciais individuais e coletivos nas mais diferentes áreas do conhecimento por parte de meninas e mulheres. Uma das preocupações é garantir o fortalecimento da educação pública, contribuindo para a redução das desigualdades. O projeto começou sua trajetória como extensão e, atualmente, é um programa, articulando projetos e ações existentes com atividades também de ensino e pesquisa, atuando em Uruaçu e Cavalcante-GO.¹²

Com o intuito de empoderar meninas e incentivá-las a ingressar nas áreas de ciência e tecnologia, o projeto oferece oficinas nas áreas de química, robótica e engenharia civil. No entanto, desde 2021, além das áreas mencionadas, o projeto recebeu a área de Literatura e Artes que, até 2023, ofereceu diversas oficinas não só nas dependências do IFG como também nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, tanto de Uruaçu como de Cavalcante-GO.

A equipe de Literatura é formada por mim, como coordenadora, por meninas do ensino médio técnico integrado, do curso superior e alunas egressas do *Campus*. Como a área não está vinculada ao estágio como as demais áreas, somente alunas que se identificam com a proposta se inscrevem para participar da equipe. Em 2024, a equipe possuía cinco integrantes: duas alunas da Licenciatura em Química (Izabella Silva Sales e Medlely Miranda), uma aluna do curso técnico integrado ao médio (Amanda Lopes), uma aluna egressa (Izadora Silva Sales) e uma psicóloga (Débora Cristhine Guimarães), que também é aluna egressa do curso técnico integrado ao médio. Nesse ano de 2024, a equipe, por causa da não efetivação de parcerias com as escolas, passou apenas por formação. Foi durante esse período que surgiu a ideia de se criar um clube de leitura.

¹² Na cidade de Cavalcante, o Projeto desenvolve suas atividades tanto na cidade como na comunidade quilombola Kalunga.

Imagem 1: Fotos da equipe de Literatura¹³.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

A formação em 2024 teve como propósito realizar leituras literárias e organizar sequências didáticas para oficinas de literatura voltadas a alunos tanto do ensino fundamental como do ensino médio. O intuito era encontrar textos relacionados às temáticas de empoderamento feminino, violência contra as mulheres, racismo e as diversas opressões relacionadas às mulheres. Os encontros aconteceram quinzenalmente, com a leitura de vários textos literários, de diversos gêneros, e discussão sobre propostas práticas a serem desenvolvidas nas oficinas, levadas pelas integrantes da equipe.

Como a possibilidade de atuação da equipe era muito ampla, com crianças e adolescentes, foram lidas desde obras voltadas para o público infantil, como *Sulwe*, de Lupita, *Amoras*, de Emicida, *A cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo, além da *graphic novel* *Jeremias*, de Rafael Calça, e autores consagrados, como Clarice Lispector, Marina Colasanti, Monteiro Lobato, Conceição Evaristo, Cecília Meireles, Cora Coralina, Jarid Arraes, dentre outros.

Os encontros aconteciam tanto de forma presencial como remota, dependendo da disponibilidade da equipe. Em um dos encontros presenciais, após a discussão do texto proposto para o dia, a equipe começou a discutir o *best seller* *É assim que acaba*, de Colleen Hoover, por causa da promoção intensa de divulgação do filme. Três integrantes tinham lido a obra e estavam ansiosas para assistir ao filme com o intuito de saber como tinha se concretizado a história. As outras integrantes, então, se sentiram motivadas a ler a obra, para que fosse possível discutir a leitura do texto no grupo. Todas se queixavam da falta de espaço e oportunidade para dialogar sobre as leituras feitas. Daí, surgiu a ideia de se criar um clube de leitura. A primeira ação foi nomear esse clube e, depois de várias ideias e com a

¹³ Foto 1: Da esquerda para direita: Amanda, Medlely, Débora, Izadora e Marcela. Foto 2: Da esquerda para direita: Medlely, Marcela, Izadora, Débora e Izabela.

justificativa de preservar a identidade do projeto de extensão, manteve-se o nome do projeto maior: Clube de Leitura Meninas Cientistas.

A ideia foi tomando forma com a contribuição de todas. Para o primeiro encontro, a sugestão inicial era discutir a obra de Hoover. No entanto, uma das integrantes da equipe sinalizou que o Clube poderia ser um espaço para ler obras literárias mais densas e que poderíamos discutir a escritora norte-americana somente entre a equipe. Sugeri que as obras escolhidas fossem de literatura brasileira, pois as pesquisas acadêmicas do *campus* realizadas no âmbito da iniciação científica mostravam que os alunos desconheciam autores e obras produzidas no Brasil (Lopes, Matos, Lage, 2024).

Uma das integrantes citou as notícias do encantamento pela leitura da obra de Clarice Lispector, divulgado pela influenciadora norte-americana Courtney Henning Novak, viralizado nas redes sociais em julho de 2024. Surgiu, assim, o nome da primeira obra - *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. A indicação foi aceita de forma unânime por toda a equipe. O próximo passo foi divulgar o Clube na comunidade acadêmica para formar um grupo maior de leitores. O local de encontro pleiteado foi a biblioteca do *Campus*.

A ideia foi bem aceita pela bibliotecária Sabrina Felix, que deu apoio para que o grupo se reunisse na biblioteca, contando com a sua própria participação no Clube. Ela nos convidou a fazer o lançamento da nossa ideia durante a III Semana do Livro e da Biblioteca e, dessa forma, realizou-se o nosso primeiro encontro.

Imagem 2: Divulgação das ações do Clube.

Clube de leitura Meninas Cientistas
Encontro dia 21/10 às 13:30

Obra da vez:
Discussão da obra: *"A hora da estrela"*, de Clarice Lispector. Não deixe de participar!

Inscrições pelo link:
<https://forms.gle/SmqSp4Mg6lM8TjqEE2>

III SEMANA DO LIVRO E DA BIBLIOTECA - IFG URUAÇU
DE 21 A 25 DE OUTUBRO DE 2024

ATIVIDADES:
Exposição: #Fica a dica
Bookflix | Apresentação Cultural
Início da montagem do quebra-cabeça coletivo
1º Encontro do Clube de Leitura Meninas Cientistas
Sorteio de brindes | Torneio de Xadrez

LOCAL: BIBLIOTECA MARISA DOS SANTOS P. ARAÚJO
IFG - CÂMPUS URUAÇU
RUA FORMOSA, QD. 28/29 LOTEAMENTO SANTANA

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Para esse dia, foi programada a leitura e a discussão da “Dedicatória do autor”, além da organização das próximas leituras. A bibliotecária organizou os exemplares dos livros físicos disponíveis na biblioteca, contabilizando quinze, e os levou para o encontro. Eu organizei uma apresentação sobre a vida de Clarice Lispector e algumas características gerais sobre as obras da autora, principalmente sobre *A hora da estrela*. Nesse primeiro dia, participaram nove pessoas.

Para os encontros seguintes, a proposta foi a divisão da obra em três partes para que fosse possível ler e discutir com calma os detalhes da prosa clariceana. Os próximos encontros aconteceram em 8/11, 22/11 e 17/12/2024, finalizando com o que chamamos de “amigo poético”, prática em que cada integrante levava um poema para presentear seu amigo. Esse foi o projeto-piloto do Clube de Leitura.

Visando colher dados para esta dissertação de Mestrado, em setembro de 2024 enviei o projeto de pesquisa para ser aprovado pelo CEP (Comitê de Ética e Pesquisa), tanto da UFG como do IFG. Somente após a aprovação dos dois comitês, em fevereiro de 2025, a coleta de dados foi autorizada e iniciada.

Num primeiro momento, foi divulgado o romance seguinte a ser lido - *Torto arado*, de Itamar Vieira Júnior. Foi entregue um QRCode com uma ficha de inscrição para todos os alunos. Como março seria o período de férias, a sugestão era de que a obra fosse lida integralmente nesse período, para que a discussão fosse feita em abril. Infelizmente, sendo o final do ano letivo, o Clube teve poucos adeptos naquele momento. Os participantes não conseguiram ler a obra na íntegra, dificultando a atividade e a discussão. Percebemos que era mais viável dividir a obra, para que todos tivessem mais tempo de ler e refletir sobre a leitura. Assim, foi combinada uma nova edição para o próximo semestre.

3.3 Participantes da pesquisa e análise do questionário inicial

Em junho, tivemos mais uma edição do Clube com alunos do IFG-Campus Uruaçu, com a leitura de *Canção para ninar menino grande*, de Conceição Evaristo e, a partir dessa obra, foi feita esta pesquisa. Após terem contato com o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) - para maiores de 18 anos, TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) - para menores de 18 anos e TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsáveis Legais) - destinados aos pais ou responsáveis dos menores participantes, sete estudantes aceitaram responder ao questionário e fazer parte do Clube de

Leitura, sendo que cinco participaram da discussão da primeira obra (*Torto Arado*), e dois se juntaram ao grupo para a discussão da segunda obra (*Canção para ninar menino grande*). Como o Clube de Leitura é uma atividade extra, optativa, que não faz parte do currículo, todas as participantes se inscreveram como voluntárias. Em linhas gerais, a amostra foi composta por sete mulheres, com idades compreendidas entre 14 e 26 anos. No que tange ao perfil acadêmico, três eram discentes do ensino técnico integrado e quatro do ensino superior, sendo que, deste total, apenas uma participante não possuía histórico como egressa da educação profissional técnica.

A pesquisa começou com a aplicação de um Questionário Inicial cuja primeira pergunta era “Você gosta de ler?”. A resposta foi unânime: “Sim”. Geralmente, o interesse de participar de um projeto de caráter optativo relacionado à literatura é de pessoas que se identificam com a área e, no caso, querem ampliar o seu repertório de leitura.

Em relação ao suporte de leitura, quando indagadas na pergunta 2 – “Em que suporte você gosta de ler?”, as participantes apresentaram como preferência o livro impresso, mas duas delas também sinalizaram o gosto pela leitura feita no computador. Sabe-se que, atualmente, com os avanços tecnológicos, o livro em formato digital ficou mais acessível ao público leitor. Para aqueles que moram no interior do Brasil, como Uruaçu, a internet se tornou uma imensa biblioteca, visto que, na cidade, esses espaços estão ligados às escolas e muitas delas não se mantêm em pleno funcionamento. Há também uma biblioteca fundada pela igreja católica, que, atualmente, empresta livros para a comunidade,¹⁴ mas não é conhecida de todos.

Sobre a identificação com a situação de leitor, apresentam-se os dados a seguir:

Gráfico 1: Questionário: Como você identifica sua atual situação de leitor?



¹⁴ Mesmo sendo uma biblioteca ligada à igreja católica, não possui apenas títulos religiosos em seu acervo, contendo bons títulos de literatura nacional e estrangeira.

As meninas assinalaram que leem por vontade própria, mas que também leem por “pressão familiar ou social” (14%) e “por obrigação escolar” (28%). A opção “não gosto de ler e não me sinto pressionado a fazer isso” não foi marcada, provavelmente porque o grupo pesquisado tem interesse em literatura, dado revelado pelas respostas. Em suma, são jovens que procuram a leitura de alguma forma, tendo, às vezes, a família e a escola pressionando para que ela aconteça.

No questionário, solicitou-se a indicação de três livros nacionais para leitura. Como há obras que foram citadas por mais de uma participante, foi elaborado um quadro das sugestões:

Obra e autor(a)	Número de Citações
A hora da estrela – Clarice Lispector	3
Vidas secas – Graciliano Ramos	2
Torto arado – Itamar Vieira Junior	2
Capitães de areia – Jorge Amado	2
Memórias póstumas de Brás Cubas – Machado de Assis – HQ	1
Tudo é rio – Carla Madeira	1
Aprendendo a amar e a curar – Moacyr Scliar	1
Livro do desassossego – Fernando Pessoa	1
Tudo que você não soube – Fernanda Young	1
Proseando aqui e acolá - Sinvaline Pinheiro	1
As tranças de Ana – Itaney Campos (org)	1
Olhos d’água - Conceição Evaristo	1
Memórias póstumas de Brás Cubas – Machado de Assis	1

A solicitação no questionário para citar até três livros nacionais que o participante recomendaria a um(a) amigo(a) gerou informações importantes sobre as características das jovens leitoras. Um primeiro aspecto foi a preferência pelo romance, visto que há treze indicações desse gênero. Em contraponto, livros de poesia e contos foram citados apenas duas vezes cada. Já a história em quadrinhos teve apenas uma indicação. Em relação ao gênero, apenas 38% das obras indicadas foram escritas por mulheres, ou seja, permanece a dominância de obras escritas por autores masculinos.

Ainda sobre essas indicações, percebe-se que elas estão atreladas ao trabalho com a literatura na escola, não só no grupo de literatura Meninas Cientistas. Os livros de Clarice Lispector e Itamar Vieira Júnior foram citados por participantes das edições anteriores do Clube de Leitura. Já os livros de Machado de Assis (tanto o romance como a versão em HQ), Graciliano Ramos, Jorge Amado, Fernando Pessoa e Conceição Evaristo são autores adotados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do ensino médio integrado ao técnico.

A presença de Moacyr Scliar, com o título escolhido *Aprendendo a amar e a curar*, também remete ao trabalho desenvolvido com literatura nas escolas, pois é uma referência a obras abordadas no ensino fundamental II, visto que é voltada para jovens e adolescentes e, provavelmente, foi lida nessa etapa de ensino. A participante o trouxe à memória, pois é provável que o livro a tenha marcado de alguma forma.

Considera-se interessante também a indicação de dois autores pertencentes ao círculo literário de Uruaçu: Sinvaline Pinheiro e Itaney Campos. Ambos fazem parte da Academia Uruaçuense de Letras e lançaram obras recentes, que chegaram ao ambiente escolar. Sinvaline é uma autora presente em diversas atividades no *Campus*, participa de diversos eventos, além de manter um espaço de agrofloresta no cerrado nativo, chamado Toca Vó Quirina.

Nesse espaço, conhecido por alguns alunos, é possível tomar um café com a autora e perceber que sua inspiração também emana daquele lugar. Itaney Campos, apesar de não morar em Uruaçu, viveu na cidade durante muitos anos e é filho de um dos seus fundadores. Atualmente, é desembargador em Goiânia, mas continua escrevendo literatura.

Fora desse contexto, estão Carla Madeira e Fernanda Young, que se destacam nas indicações, revelando que as participantes estão tendo contato com autoras contemporâneas da literatura brasileira, visto que seus romances foram publicados respectivamente em 2007 e 2014. As obras citadas não fazem parte do acervo da Biblioteca do *Campus* e geralmente não

circulam no meio escolar. O contato com elas veio de outros meios, como a internet. O importante das sugestões de livros é perceber que as participantes são leitoras, recebendo diversas influências.

A outra pergunta versava sobre a indicação de livros estrangeiros que recomendaria a um amigo(a). Essa pergunta se justifica pelo fato de que, numa pesquisa de Iniciação Científica realizada no *Campus* Uruaçu, em 2017, os livros estrangeiros, principalmente os que viraram filme, eram os preferidos entre os adolescentes (Matos; Guimarães; Lopes, 2022, p. 135). As indicações dos livros estrangeiros recomendados estão dispostas na tabela a seguir:

Obra e autor (a)	Número de citações
O sol é para todos - Harper Lee	3
Flores para Algernon - Daniel Keyes	2
A revolução dos bichos – George Orwell	2
O homem de giz - C. J. Tudor	1
Coraline - Neil Gaiman	1
Courtney Crumrin e as criaturas da noite - Ted Naifeh	1
Outros jeitos de usar a boca - Rupī Kaur	1
O pequeno príncipe - Antoine de Saint-Exupéry	1
O tatuador de Auschwitz - Heather Morris	1
O natal de Hércule Poirot – Agatha Christie	1
A vida invisível de Addie LaRue - V. E. Schwab	1
Trono de vidro - Sarah J. Maas (série)	1

Nas indicações de obras estrangeiras, o quadro se inverte em relação às autoras, visto que 58% são mulheres e 42% são homens. O romance continua prevalecendo como gênero, tendo a poesia e a história em quadrinhos apenas uma indicação cada. As obras cujas indicações podem ter sido influenciadas pela escola são *A revolução dos bichos*, *O pequeno príncipe* e *Coraline*. A primeira é sempre lida no *campus*, na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; as duas últimas são obras que circulam nas escolas, durante o ensino fundamental II. Importante destacar que as indicações de obras não ficaram apenas nos *best sellers*, pois trazem nomes de autores consagrados, como Harper Lee, George Orwell, Neil Gaiman, Rupī Kaur, Antoine de Saint-Exupéry e Agatha Christie. Das obras citadas, apenas

cinco estão disponíveis na biblioteca da escola.

A questão final do questionário solicitava às participantes a indicação de uma obra de autoria feminina, nacional ou estrangeira, que recomendariam a terceiros. Os resultados mantiveram a tendência das etapas anteriores, com a reincidência de escritoras já mencionadas. Clarice Lispector, com *A hora da estrela*, obteve duas ocorrências; as demais autoras referenciadas foram Conceição Evaristo, com *Olhos d'água*, Carla Madeira, com *Tudo é rio*, e Emília Freitas, com *A rainha do ignoto*. Houve ainda a menção à produção poética de Cora Coralina, sem especificar a obra.

Em geral, as indicações revelam e confirmam que as participantes realmente gostam de ler, pois conseguiram fazer indicações de livros ao responder ao questionário. O gênero preferido foi, por unanimidade, o romance, nacional ou estrangeiro. Outros gêneros que circularam nas indicações foram a poesia, o conto e as histórias em quadrinhos, mas com poucas citações, demonstrando que as meninas gostam de ler obras com enredos mais longos. Muitas das respostas também demonstraram que a escola tem um grande papel nas escolhas, visto que a maioria delas são trabalhadas no contexto escolar. No entanto, há a interferência de outros contextos, que podem ser a internet, os familiares e os amigos.

3.4 Caminhos trilhados a partir da leitura de *Canção para ninar menino grande*

A equipe de literatura do Projeto Meninas Cientistas tornou-se uma curadoria para a escolha das obras literárias para o Clube de Leitura Meninas Cientistas, visto que as participantes da equipe indicaram obras, participaram da discussão sobre a escolha e, por último, o grupo entrou em um consenso para, enfim, definir a obra a ser lida. Vale dizer que nem todas as participantes da equipe participaram da atividade, por causa da incompatibilidade de horários. O melhor horário para as atividades com as turmas dos Técnicos Integrados foi às 13h30, visto que o horário de almoço era entre 12h15 e 14h45. Aqui é necessário relatar que as atividades do Clube, inicialmente, foram pensadas para as turmas do ensino médio. No entanto, desde a primeira edição, percebeu-se o interesse tanto dos alunos dos cursos superiores como dos servidores em participar das atividades. O horário permaneceu beneficiando os alunos do médio, mas, para as próximas edições, a equipe já pensou em oferecer a atividade em horários alternativos.

Depois que o grupo optou por Clarice Lispector e Itamar Vieira Junior nas primeiras edições do Clube, o nome que surgiu para a terceira edição foi o de Conceição Evaristo. A autora mineira é um dos nomes atuais da literatura brasileira, e é foco não só do debate sobre

a escrita de autoria feminina como também sobre a cosmovisão africana, racismo, mulheres negras e suas lutas, criando o termo “escrevivência” para sua escrita, que tem a experiência ancestral negra como fonte.

A equipe queria um romance, mas que não fosse muito longo, pois seria trabalhado apenas durante o 2º bimestre e próximo ao período de férias. Dentre as obras *Ponciá Vicêncio*, *Becos da Memória* e *Canção para ninar menino grande*, o grupo elegeu a última. Tal decisão foi fundamentada na análise da sinopse apresentada pela coordenadora durante a reunião. *Canção para ninar menino grande* teve sua primeira edição em 2018, pela editora Unipalmarens, e a segunda edição, de 2022, pela editora Pallas.

O enredo versa sobre a história de Fio Jasmim, um homem negro que trabalha como ajudante de maquinista e que, por ser muito atraente, acaba se relacionando com diversas mulheres. Ele se casa com Pérola Maria, mas, durante a história, mantém várias relações extraconjugais. A história é narrada por uma mulher que não se identifica, afirmando que está contando o que ouviu de outras mulheres. Essa narradora, muitas vezes se inclui, juntamente com o leitor, na narrativa, usando o “nós” e criando uma proximidade entre ambos, como foi explorado no capítulo 2 deste trabalho. Sua principal fonte são as amigas Eleonora Distinta de Sá e Juventina Maria Perpétua, a primeira, amiga de Fio, e a segunda, sua amante por mais de 30 anos.

Para a atividade, usamos a edição de 2018, com 125 páginas, que poderia ser acessada em pdf em vários sites da internet. Procuramos pela edição de 2022, mas ela não estava disponível em nenhuma plataforma. Como as participantes não tinham a edição física, optamos pela edição disponível. A proposta de leitura ficou definida da seguinte forma:

- parte 1 – p. 1 – 49 - Encontro 13/06;
- parte 2 – p. 50 – 91 – Encontro 11/07;
- parte 3 – p. 92 – 125 – Encontro 25/07.¹⁵

A divisão da obra foi estruturada para democratizar o acesso à leitura, estabelecendo uma meta diária de apenas cinco páginas. Tal estratégia justifica-se pela rotina dos discentes, pois, enquanto o ensino médio integrado ocorre em regime integral, os estudantes do ensino superior mantêm atividades ligadas a estágios ou a projetos de pesquisa. Diante desse cenário, a disponibilidade de tempo para leituras extracurriculares torna-se restrita, sendo difícil encontrar um tempo para fazer outras leituras que não sejam relacionadas ao curso. Definido o número de encontros e a divisão da leitura, a equipe fez a divulgação do Clube durante o mês

¹⁵Os alunos tiveram uma atividade no *Campus* no dia 25/07, e o encontro teve que ser alterado para o dia 1º de agosto.

de maio, em todos os cursos do IFG-*Campus* Uruaçu. No entanto, como, no momento, havia mais projetos que começariam no mesmo período, a adesão ao Clube não foi muito grande. Assim, tivemos apenas doze inscritos, com a participação efetiva de apenas oito alunos, sendo que sete aceitaram responder ao questionário.

A organização da atividade estruturou-se via WhatsApp, visando centralizar as orientações, disponibilização do livro em pdf, organização da leitura e aviso sobre os encontros. Quando todos os alunos inscritos estavam no app. Foi postado, então, um “Bilhete de passagem” (Imagem 3), contendo as informações de organização de leitura em outro formato. A imagem faz referência ao trem, elemento intrinsecamente vinculado à trajetória do protagonista Fio Jasmim. A nomenclatura atribuída a cada encontro, ao mimetizar o percurso de uma viagem física, projeta uma dimensão simbólica que remete à experiência da viagem literária. Assim, os encontros foram distribuídos da seguinte forma: Primeira estação: conhecendo Fio Jasmim e seus amores; Segunda estação: uma tragédia anunciada; e Chegando ao destino: descobrindo Fio Jasmim.

Imagem 3: Bilhete de passagem para a expedição literária



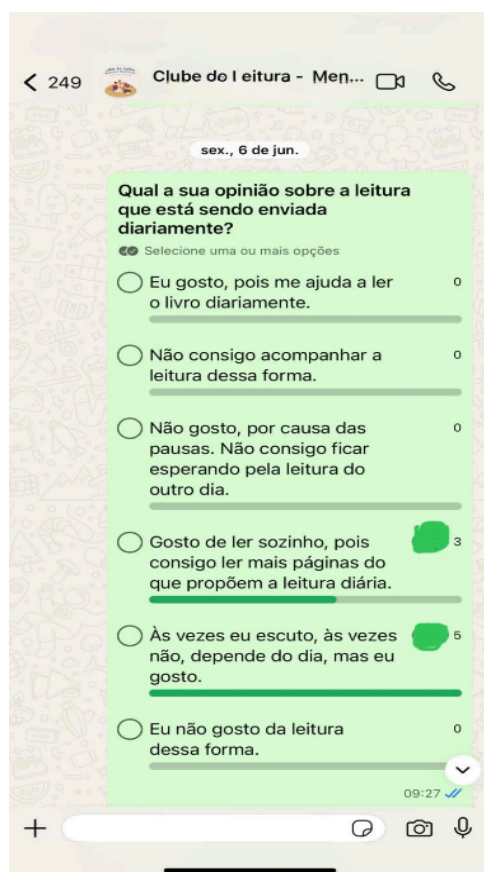
Fonte: elaborado para a pesquisa.

Adicionalmente, incluiu-se a postagem de áudios da leitura da obra, ocorrendo em dias úteis, às 18h00. Essa proposta objetivou contemplar diferentes perfis de leitores, oferecendo

uma alternativa auditiva para aqueles que não pudessem realizar a leitura convencional. Foram separadas em torno de 5 a 7 páginas para ler por dia, tentando não interromper o fluxo da narrativa. Como havia apenas divisões, sem marcações explícitas de capitulação, tentou-se manter as marcações feitas pela própria autora. A leitura era feita diariamente e sempre finalizada um dia antes de cada encontro. Como essa ação foi desenvolvida para o meu trabalho de mestrado, as leituras foram feitas diariamente por mim, sem ajuda da equipe.

As leituras foram disponibilizadas por meio de um *link*, que encaminhava os leitores a um YouTube privado, ao qual só os participantes tinham acesso. Por questões de direitos autorais, após cada semana, as leituras eram retiradas do Canal. Sobre essa proposta de leitura diária foi realizada uma enquete no grupo de Whatsapp para conhecer a opinião das participantes sobre a ação:

Imagem 4: Resultado da enquete



Fonte: Grupo de whatsapp Clube de Leitura Meninas Cientistas.

As opções da enquete variaram entre “gosto” e “não gosto”, com algumas justificativas. A maioria assinalou que “às vezes eu escuto, às vezes não, depende do dia, mas eu gosto”, o que motivou a continuar o envio diário das leituras para o grupo. A outra opção,

assinalada por três pessoas, foi “gosto de ler sozinho, pois consigo ler mais páginas do que propõe a leitura diária”. A gravação da leitura como um audiolivro possibilitou uma experiência literária diferente, pois alguns relataram que sentiram o texto de forma poética ao ouvi-lo. Com as novas tecnologias, muitos optam por escutar, ao invés de ler um livro. Os estudiosos Lopes, Freitas & Oliveira (2022) apontam, a partir dos estudos de Wagar (2016), que “a capacidade de o aluno compreender o significado por trás de um texto é ampliada quando ele ouve o audiolivro e acompanha sua versão escrita” (p. 351). Essa foi a estratégia utilizada no Clube de Leitura aguçando a leitura daquelas participantes que optaram por essa forma de ler/ouvir *Canção para ninar menino grande*.

De toda forma, em todos os suportes utilizados para a leitura do romance, como o texto impresso, o texto em formato digital, o texto em audiolivro, ou mesclando essas formas, trouxe aos leitores uma experiência significativa, pois a autora, ao defender a escrevivência, possibilitou uma imersão em diversos contextos e situações de forma sensível, possibilitando a reflexão sobre o mundo em que vivemos e suas práticas sociais. A sistematização das vivências ao longo dos encontros e os resultados observados durante o processo mediador serão detalhados a seguir.

3.4.1 Primeira estação: conhecendo Fio Jasmim e seus amores

O primeiro encontro aconteceu no dia 13/06/2025, de forma *online*, pela plataforma Google Meet, com duração de 1 hora e participação de oito alunos. Nesse dia, após as boas-vindas, explanou-se sobre a organização do Clube em relação à leitura. Foi necessário explicar a divisão do livro em três partes. Como havia a experiência anterior em dois formatos (ler na íntegra e divisão), a leitura d’*A hora da estrela*, de Clarice Lispector, foi feita por partes e discutida em vários encontros; já com *Torto arado*, de Itamar Vieira Júnior, combinou-se de ler a obra toda, com data marcada para discussão - a equipe resolveu que a melhor opção era a divisão em três partes, haja vista a escassez de tempo disponível para a execução das atividades, principalmente em final de semestre, quando se acumulam muitas provas e trabalhos.

Durante a explanação inicial, uma participante elogiou a ideia dos envios diários dos áudios, pois estavam ajudando muito a não desistir da leitura. Comentou que não era apenas o áudio que ajudava, mas a mensagem enviada no grupo de Whatsapp avisando que ele já estava disponível a lembrava de que tinha de ler a obra, ou escutá-la, o que fosse possível no momento.

Nesse encontro, também expliquei sobre a minha pesquisa e os parâmetros do Comitê de Ética em Pesquisa: que todos os dados colhidos seriam apresentados de forma anônima, sem nomear nenhum dos participantes; sobre os questionários, que seriam aplicados a quem quisesse participar; além de apresentar o TCLE e o TALE. Deixei claro que não era obrigatório responder os questionários, sendo possível participar das atividades do Clube sem respondê-los.

Após essas informações, apresentei o formato das nossas discussões, que seria o modelo de círculo “semiestruturado”, proposto por Cosson (2023, p. 159), em que os participantes recebem “orientações que servem para guiar as atividades do grupo de leitores”, com a coordenadora introduzindo a discussão, controlando os turnos de fala e esclarecendo dúvidas, animando o debate, evitando que as contribuições se desviem da obra e do tema a ser discutido e respeitando a opinião de todos.¹⁶

Passadas as informações burocráticas para as participantes, iniciamos a discussão. Solicitei, então, que as alunas narrassem as impressões de leitura da primeira parte do livro. Uma delas afirmou que gostou, dizendo que tinha começado a ler e continuado até para além do que foi solicitado, justamente porque a leitura do livro fluiu, pois seria poética, segundo sua impressão. Afirmou também que gostou muito da escrita de Conceição Evaristo, principalmente como ela descreve as cenas.

Outra aluna fez uma comparação entre a leitura de um livro estrangeiro e de uma obra nacional, apresentando que, na leitura de literatura brasileira, é possível reconhecer os espaços, as pessoas, os nomes, constituindo uma leitura muito mais familiar do que a literatura estrangeira, em que tudo parece muito distante. Esse comentário reforça que a proximidade com a língua também interfere na compreensão e na formação do gosto literário, pois o leitor consegue perceber o tom poético da obra. Nos comentários, a participante comparou a escrita de Conceição Evaristo ao “canto da sereia”,¹⁷ demonstrando que ela se sentiu envolvida e encantada com a prosa da autora.

Aproveitando o compartilhamento da impressão de leitura da colega, outra participante

¹⁶ O material usado durante os encontros, organizados em slides, foi disponibilizado no Produto Educacional: Website Meninas Cientistas, anexo a esta dissertação, com o intuito de possibilitar que outras pessoas e/ou organizações possam utilizar ou se espelhar para a discussão de livros. Dessa forma, ao acessar o *site*, no *Post* “Lendo Canção para ninar menino grande”, os internautas podem fazer o *download* do material no formato pdf, que pode ser encontrado no item “Organização para a leitura de Canção para ninar menino grande (2018) + Sugestões para a discussão da obra, dividida em 3 encontros”. O material pode ser acessado no seguinte link: <https://www.meninascientistasclubedeleitura.com/post/explorando-can%C3%A7%C3%A3o-para-ninar-menino-grande-de-evaristo>, estando disponível também no Apêndice 4 dessa dissertação, no Produto Educacional.

¹⁷ A expressão é utilizada para se referir a algo sedutor. Na mitologia grega, as sereias “utilizavam o canto para seduzir e levar à morte a todos os marinheiros que passavam por sua ilha” (Florencio, 2018, p. 94).

reforçou o interesse sobre a identificação dos cenários das obras brasileiras com a “nossa realidade”. Percebe-se que as duas alunas provavelmente são leitoras de livros estrangeiros. Outra participante ainda destacou que as descrições do ambiente e das situações presentes em *Canção para ninar menino grande* a ajudaram a imaginar as cenas. Esse ponto é muito interessante: a sensação de ler um texto e imaginar. O ato de ler transcende a decodificação linguística, configurando-se como um processo dinâmico de visualização mental e coprodução de sentidos. Ao interagir com o texto, o leitor consegue preencher as lacunas narrativas com projeções de cenas, ambiências e situações baseadas em seu próprio repertório sociocultural. E, pelos relatos, a experiência de projeção mental foi possível com o romance de Evaristo, pois as situações descritas pela autora com marcas sensoriais e memórias ajudam a estabelecer uma conexão empática com as vivências apresentadas.

Além das primeiras impressões, também perguntei se as participantes já conheciam Conceição Evaristo e elas responderam que não. Após essa introdução, o Encontro 1 começou com informações sobre o livro e a autora. Primeiro, foi sinalizado que a obra, no ano de 2025, estava em evidência, pois fazia parte da lista de um dos vestibulares mais concorridos do país, o da USP (Universidade de São Paulo), conhecido como FUVEST. Nesse ano, a lista contava apenas com escritoras e, dentre essas, Conceição Evaristo aparecia com *Canção para ninar menino grande*.

A obra foi lançada em 2018 e reeditada em 2022 com algumas alterações. Principalmente, houve a ampliação da história de algumas personagens apenas citadas na primeira edição. Nesse encontro, também apresentamos um pouco das outras obras de Conceição Evaristo, de forma muito breve, mostrando que ela escreve contos, romances e poesia. Durante essa apresentação, uma participante trouxe da memória a obra *Olhos d'água*, citando informações sobre o enredo do conto “Quantos filhos Natalina teve?” e caracterizando a escrita da autora como uma escrita “sem filtro”, observando que ficara muito impactada com a maneira como ela desloca as personagens para a narrativa. Isso revela a potência da escrita da autora em questão.

Conforme já dissemos, *Canção para ninar menino grande* é o primeiro livro de Conceição em que a personagem principal é um homem. Apesar de ser narrado por uma mulher e apresentar a história de várias mulheres na narrativa, a autora também trabalha a alma masculina e suas complexidades, imprimindo os dois lados dessa questão. Esses pontos, já explorados no Capítulo 2, foram trazidos para o encontro evidenciando a proposta de construção narrativa da autora mineira.

Essa personagem masculina é Fio Jasmim, um homem negro e charmoso, que

conquista muitas mulheres ao longo da história. Por seu histórico de conquistador, as percepções acerca da personagem são predominantemente desfavoráveis, comprometendo sua aceitação social no contexto narrativo. As participantes o definiram como “complicado” e uma delas chegou a ser enfática ao dizer “longe de mim um homem assim”. Outra participante informou que a impressão que teve de Fio Jasmim nessa primeira parte da obra não foi “muito boa” por causa das suas ações e do seu jeito de pensar. A aluna não acreditou que Fio melhoraria na continuação do livro, por causa de seu histórico.

Depois de falar sobre Fio Jasmim, questionou-se se elas se lembravam com qual personagem a história havia começado. E elas se lembraram da Juventina, a Tina, uma das principais mulheres na vida de Fio, cuja história de vida vamos conhecendo ao longo da narrativa.

Para entender em que contexto o livro foi escrito, fez-se a leitura do “Oferecimento da obra”, que consta da abertura de *Canção para ninar menino grande*, além da definição do que vem a ser a escrevivência, conforme afirma a autora no livro *Escrevivência, a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*, publicado em 2020. As duas citações, que foram compartilhadas por meio de slides, ajudam a compreender a obra, em como ela foi idealizada e concebida, além do projeto literário empreendido pela escritora.

Algumas perguntas foram feitas para incitar a discussão e a participação das alunas presentes, a saber: “quem é Fio Jasmim? Quem é Juventina? Quem conta a história? É um homem ou uma mulher?” A partir dessas perguntas, apontou-se que, nessa primeira parte do livro lida para o encontro, o leitor toma conhecimento de que a história é narrada por uma mulher, que não é nomeada ao longo da narrativa. Essa mulher é a amiga de Tina, que foi amante de Fio Jasmim durante muitos anos e que conta a sua história para a narradora. Além delas, há a presença de Pérola Maria, esposa oficial de Fio Jasmim, e de mais cinco mulheres presentes na vida de Fio. Dessas cinco, há apenas alguns lastros de suas histórias com a personagem principal e que serão desenvolvidas de forma individualizada na obra publicada em 2022. Durante os encontros, sistematizou-se a obra *Canção para ninar menino grande*, relacionando todas as personagens femininas que apareceram ou foram citadas no enredo como parte de algum contexto importante.

Nesse primeiro trecho da obra, há uma parte destinada a contar a história de Neide Paranhos da Silva. Sobre a personagem, as participantes resgataram que é uma mulher negra, que tinha vontade de ter filhos, mas que não queria ter o compromisso de se casar. Vivia em uma cidade do interior, chamada Vale dos Laranjais, e conhece Fio quando ele chega na cidade de trem, durante uma festa tradicional que ocorria todos os anos naquele lugar. Fio

Jasmim engravida a jovem e vai embora.

O pai da moça não entende como tudo aconteceu, visto que Neide era uma jovem “sossegada”, “sem namoricos”, e questiona o posicionamento do próprio Fio: para o pai, como lembrado pelas participantes, um homem, quando mantém um relacionamento com uma mulher de família, deveria se casar. Mas Neide estava feliz com a situação, pois o seu desejo era ter um filho e não se casar. E Fio Jasmim seguia os conselhos de seu pai, Máximo Jasmim, que eram diferentes daqueles do pai de Neide.

A partir desse enredo, o grupo levantou o assunto sobre moças que engravidam sem casar e sobre como são julgadas nesse mesmo sentido ainda hoje. Uma das participantes citou que “ela seria julgada pela sociedade mesmo como uma pessoa promíscua”. Nesse ponto, discutimos como a sociedade não respeita os desejos das mulheres: a personagem Neide tinha condições financeiras para, sozinha, criar uma criança. Seu desejo era ter um filho e não se casar. Com Fio, de certa forma, tinha conseguido realizar o seu sonho, mesmo sendo julgada pela sociedade e mal interpretada pelos parentes masculinos (pai e irmãos). A única pessoa que entendia o seu posicionamento era a avó, que representava, no contexto, uma matriarca, detentora de saberes ancestrais, compreendendo a neta e outras questões importantes, como a perda de identidade dos povos africanos, que também se deu pela exclusão de seus nomes originários.

De fato, uma das temáticas discutidas a respeito da personagem Neide Paranhos da Silva foi a questão do sobrenome. Historicamente, os povos escravizados recebiam o sobrenome de seus donos, como explica Palma e Truzzi (2018):

A imposição e a apropriação de nomes foram, aliás, questões presentes no processo de escravização desde a captura em solo africano. Os africanos que migraram forçados para a América não foram apenas coisificados e transformados em mercadorias, mas também estavam sujeitos ao poder e à lógica da burocracia montada em torno do seu comércio. O império português, durante a ocupação de parte do território africano, montou uma enorme estrutura burocrática para organizar os seus negócios, com a criação de registros documentais capazes de identificar e controlar o fluxo de cativos para a colônia americana. [...] Durante o aprisionamento, a comercialização e a travessia do Atlântico ocorre um processo de negação e apagamento do antigo nome (p. 314).

A história da família de Neide não é diferente nesse quesito, sendo que a avó não gosta do próprio sobrenome justamente por causa desse fato. O diferencial era que a família se tornara proprietária de terras, o que não é comum na história de povos libertos. Assim, em Laranjais, sua família era uma das poucas famílias negras donas de terras.

Uma das participantes comenta sobre a adoção do nome Paranhos como forma de “resistência” e de “enfrentamento”. Na obra, “para além de ser um destino histórico, era uma velada reivindicação de uma fortuna familiar dos brancos, que em grande parte era de pertença dos negros ‘Paranhos’”(Evaristo, 2022, p. 23).

O sobrenome Silva também foi lembrado pelas participantes, pois a família de Neide havia escolhido este nome de forma voluntária, apesar de ser herança dos portugueses. A avó de Neide lamentava a escolha desse sobrenome, pois “tornar-se um ‘Silva’, em meio a tanta gente, assinalava também a impossibilidade de recuperação dos nomes africanos perdidos no tempo” (*Idem*, p. 24). Assim, falar sobre os sobrenomes trouxe à tona as questões da busca pelas raízes, da perda dos sobrenomes africanos ocorrida com a escravidão.

Sob essa perspectiva, estabeleceu-se uma correlação direta entre o conceito de escrevivência e a arquitetura narrativa de *Canção para ninar menino grande* no seguinte sentido: Conceição Evaristo consubstancia a obra ao integrar, à trama ficcional, episódios fundamentados na historiografia da escravização e do pós-abolição no Brasil. Tal procedimento evidencia um processo criativo que emana da vivência e história da população negra, transmutando a realidade empírica em matéria literária de resistência. Ao fazê-lo, a autora desvela a complexidade do ato de escrever, no qual a subjetividade individual se funde à memória coletiva, resultando em uma estética que não apenas narra, mas reivindica a humanidade e a agência de sujeitos historicamente marginalizados.

Após a discussão sobre a história de Neide, levantou-se a pauta de outra personagem, Pérola Maria, com suas escolhas e a quebra de paradigmas. Essa personagem se destaca por aguentar a infidelidade do marido, Fio Jasmim. No entanto, o que mais chamou a atenção na narrativa, segundo as participantes, foi a causa da felicidade da moça: ter filhos. Nessa primeira parte da narrativa em discussão, ela já tinha oito filhos e estava grávida do nono. As participantes relevaram a estranheza da cena em que Pérola Maria recebe, em sua casa, uma das amantes de Fio, que afirmava que seus filhos eram filhos de seu marido. As crianças de Pérola e da amante chegam a brincar juntas, além de Pérola ter uma conversa amigável com a mulher.

As alunas lembraram que Fio Jasmim lhe dava uma importância maior em relação às outras, que a considerava a “pérola” entre as “joias” de menor grandeza, mas não concordaram com a sua passividade de aceitar a infidelidade do marido que, diga-se, começara bem antes do casamento. A partir desses comentários, uma das participantes elaborou uma teoria a respeito da personagem Fio Jasmim:

Tem até uma teoria na minha cabeça, porque o Fio Jasmim é um protagonista masculino, que é visto como um homem viril, muito desejado, forte, mas que até reproduz comportamentos muito machistas. Mas que provavelmente ele está querendo se proteger de algum tipo de dor, ou já deve ter passado por algum racismo, ou ausência de alguma coisa na infância dele, que vai ser ao passar do livro que a gente vai perceber essas coisas. A gente vai descobrir mais sobre ele (Diário de bordo – pesquisadora).

A partir dessa teoria, outra participante relacionou o momento em que Fio chega na cidade de Laranjais, quando queria ser “o príncipe da noite”, “o príncipe negro”, com a passagem da sua memória: quando tinha 8 anos de idade, a professora queria fazer uma peça teatral sobre a história da Cinderela e não deixou que ele fosse o príncipe, escolhendo um menino loiro para representar o papel. Portanto, quando adulto, segundo ela, “ele pensa em representar o papel de príncipe negro”. A partir dessa passagem, a discussão se encaminhou para a questão do racismo estrutural presente não só na ficção, mas no país, base da discriminação de diversas formas e de privilégios dos brancos e que, no caso da personagem, parece ter influenciado a sua baixa estima.

Durante o debate, uma das participantes referenciou a legislação pertinente à reserva de espaço para profissionais negros no âmbito das artes. Trata-se do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), que institui a obrigatoriedade de as empresas promoverem a equidade de oportunidades e a inclusão de atores e técnicos negros em produções audiovisuais, publicitárias e culturais. A discussão evidenciou que tal dispositivo legal repercutiu em uma transformação na mídia, exemplificada pelo incremento da representatividade negra em propagandas e, notadamente, nas novelas nacionais. Observaram que a presença desses sujeitos nas telas tornou-se mais recorrente e estrutural, contrapondo-se ao cenário de invisibilidade e/ou marginalização predominante no período anterior à vigência da norma.

Em suma, a análise da primeira parte de *Canção para ninar menino grande* proporcionou um debate multidisciplinar, abarcando eixos temáticos fundamentais: a escrevivência como categoria estética e política; a autonomia feminina frente às pressões de uma sociedade que frequentemente subordina o desejo das mulheres a normas patriarcais; a perpetuação do racismo estrutural nas relações cotidianas; e a recuperação da memória dos povos africanos, cuja história sofreu processos deliberados de apagamento, exemplificados pela supressão de seus nomes originários.

Tais temáticas inserem a obra no cerne do romance contemporâneo brasileiro, que privilegia vozes historicamente subalternizadas. Diferentemente do cânone tradicional, essa

produção literária assume um caráter de reparação histórica, utilizando a ficção como um espaço de denúncia e de reconstrução identitária. A articulação dessas reflexões deu-se mediante a leitura compartilhada e a aplicação de um roteiro de mediação, desenhado para organizar as intervenções e aprofundar as percepções críticas dos participantes durante o encontro.

3.4.2 Segunda estação: uma tragédia anunciada

O Encontro 2 foi realizado de forma híbrida, no dia 11 de julho de 2025, na sala de áudio e vídeo da biblioteca, com transmissão via Google Meet e a participação de sete pessoas. Apesar de esse formato ter sido um pedido das participantes, apenas uma aluna compareceu presencialmente. O espaço utilizado foi uma sala reservada da biblioteca em que é possível fazer a transmissão *online* de encontros e não atrapalhar os usuários que estão estudando.

O encontro começou com uma recapitulação do encontro anterior, expondo um gráfico com as personagens femininas da primeira parte do livro, algumas informações resumidas a respeito delas e as perguntas mediadoras da primeira discussão. Para esse segundo encontro, as personagens colocadas em evidência foram Pérola Maria, Juventina e Angelina. Além disso, a história de Fio Jasmim foi abordada. Antes do início formal do encontro, as participantes já levantaram um questionamento sobre a idade de duas personagens, Tina e a mãe de Fio Jasmim, pois, quando ele conheceu Tina, ela tinha 17 anos. No caso da mãe de Fio, ela estava com apenas 15 anos quando conheceu Máximo Jasmim, que já contava com 60 anos.

Além dos questionamentos proferidos em relação às personagens (Fio e Máximo), as participantes consideraram que o relacionamento de Máximo com a mãe de Fio se constituiu abusivo, com estupro de vulnerável, por causa da idade dela. Em seguida, associaram a mãe de Fio com Tina e consideraram que, também nesse caso, houve violência, pois ambas eram menores de idade. Fez-se uma busca no Google a respeito das leis brasileiras em relação a essa situação e os resultados encontrados demonstraram duas vulnerabilidades: “a absoluta (menor de 14 anos) e a relativa (menor de 18 anos)” (Freitas, 2016, p. 2). Nos casos da mãe de Fio e de Tina, a vulnerabilidade seria relativa e, para se considerar o “estupro de vulnerável”, seria necessário avaliar outros fatores, como consensualidade e/ou se a família permitia o relacionamento. Pelas informações da obra, ambas as relações foram consensuais e, dessa forma, pelas leis brasileiras, não seriam consideradas crime.

Mas a busca também apontou para outros resultados relacionados ao romance, visto que houve uma união matrimonial entre Máximo Jasmim e a mãe de Fio. No Brasil, o casamento infantil é proibido. No entanto, a lei permite a união de homens e mulheres a partir de 16 anos, com o necessário consentimento dos pais ou responsáveis. Além disso, “apesar de ser proibido no país, a prática ilegal afeta 36% das meninas brasileiras menores de idade. O Brasil ocupa a sexta posição no ranking de países com maior número de casamentos infantis” (TJDFT, 2025, s.p.). Dessa forma, a união que aparece em *Canção para ninar menino grande* reflete essa realidade brasileira, ou seja, é um problema desafiante na nossa sociedade.

Nessa segunda parte do livro, a história se concentra em três personagens: Pérola Maria, Juventina e Angelina Devaneia da Cruz. A discussão começou a partir dessa última. Para a mediação, algumas informações da história sobre a personagem foram inseridas em um *slide*, para ajudar as participantes a debaterem a obra. Explicou-se sobre o andamento do encontro, seguindo as indicações do círculo de leitura semiestruturado, e que elas poderiam interromper a coordenação a qualquer momento para comentarem sobre a obra.

A partir da história de Angelina, a autora Conceição Evaristo abre espaço para demonstrar que a educação também foi cerceada à população negra. A trajetória da personagem, primeira de seu núcleo familiar a conquistar a titulação de nível superior, exemplifica um percurso de mobilidade educacional marcado pela resiliência frente a barreiras institucionais. Sua ascensão profissional no campo da Enfermagem deu-se de forma gradual e estratégica: primeiro trabalhou no hospital na área da limpeza, progrediu para a formação técnica como auxiliar e, quando teve uma oportunidade, mas somente após esse processo de consolidação prática, ingressou no ensino superior. A experiência da personagem desvela as engrenagens do racismo estrutural, que impõe trajetórias laborais fragmentadas e exige um esforço suplementar para a superação de estratos sociais subalternizados, evidenciando que a democratização do saber, para o sujeito diaspórico, é frequentemente um campo de disputa e resistência.

Além disso, sua trajetória também foi marcada por questões familiares: o suicídio da mãe após uma terrível depressão pós-parto e a responsabilidade de cuidar de sua irmã caçula, apelidada de Setimazinha, por ser a sétima filha. No meio de suas lutas e percalços, Angelina nutria um sonho, compartilhado a todas as pessoas de Alma das Flores: casar-se. Ela já tinha vestido de noiva e enxoval completo e esperava a chegada do noivo. Assim, qualquer homem diferente que chegasse à pacata cidade poderia ser o noivo tão esperado.

Fio Jasmim chegou em um sábado, véspera de Páscoa, no momento em que os meninos se entretiam com a malhação do Judas. Um dos garotos, ao ver Fio Jasmim, o

identifica como o noivo de Angelina. O nome do garoto é Gabriel, como o anjo da anunciação de Jesus nos Evangelhos, o que faz sentido dentro da trama. Outro dado é que a chegada de Fio justo no sábado de Aleluia antecipa o suicídio de Angelina após a sua partida, dado que Judas também se suicidou após a morte do Cristo. O protagonista destrói o principal sonho de Angelina, brincando com a sua vida e seus sentimentos e devastando a personagem, que opta por desistir da vida.

O próprio nome da personagem levantou discussões, pois o nome completo era Angelina Devaneia da Cruz. Conforme já expusemos, Angelina pode fazer alusão à ideia de inocência, mas também de mensageira divina, pois é uma derivação da palavra anjo; “Devaneia” remete a devaneio, que significa tanto sonho como ilusão, fantasia e, por último, seu sobrenome Cruz claramente aludindo à paixão e à morte de Cristo na cruz, mencionadas na *Bíblia* e ligadas ao sofrimento.

O protagonista se mostra, na história com Angelina, como um autêntico conquistador, que não mede as consequências de seus atos. Ele estava de casamento marcado com Pérola Maria, queria aproveitar os últimos dias de solteiro e não se importou com os sentimentos de Angelina e da confusão que causara em sua vida. Neste ponto da discussão, uma das integrantes comentou, de forma indignada, a falta de consideração de Fio Jasmim, ao não se comover com o suicídio da moça.

As participantes acharam interessante a história de Angelina, pois ela tinha “toda uma vida traçada, esperando o noivo para se casar. A cidade também ansiava por esse momento, até os padrinhos já estavam escolhidos”. Chamou a atenção das participantes, causando tristeza, como definido por elas, a situação de ela ter planejado tudo e depois ter deixado de se importar consigo, passando a se dedicar somente “ao seu amado”. Nesse instante, foi discutido o seguinte trecho da obra “A moça, esquecida de tudo que ela mesma já tinha gerado antes e sozinha, pensou que o seu teor fecundante viesse de uma virilidade externa e se entregou toda a Fio Jasmim” (Evaristo, 2022, p. 35). Esse movimento de apagamento de suas próprias vontades interferiu radicalmente na vida da personagem. O suicídio foi o ápice desse encontro que durou apenas uma semana na vida de Angelina, e impactou a leitura das participantes, que não imaginavam esse final para a personagem.

A discussão pautada foi se uma mulher precisa de um companheiro para se sentir completa. Segundo o entendimento da maioria, a ilusão de Angelina em relação a Fio Jasmim foi tão intensa que ela não conseguiu avaliar as ações e os acontecimentos de forma real, criando fantasias em sua cabeça, como se a concretização de seus sonhos dependesse daquele rapaz. A personagem acabou se esquecendo de quem ela realmente era, de tudo que construíra

sozinha, sem a interferência e/ou presença de uma figura masculina em sua vida. Essas construções simbólicas, como discutido no encontro, são próprias, ainda hoje, da educação das meninas que, desde cedo, são ensinadas a tornarem-se esposas e mães. Essa prática reflete o imaginário social das participantes, que tendem a reproduzir o ideal da realização amorosa como ápice da trajetória feminina. A reiteração desse modelo é observada na dificuldade das leitoras em processar desfechos narrativos que rompem com a linearidade do romance tradicional, resultando em um impacto emocional diante da ausência de um final conciliador.

A história de Angelina expõe as implicações severas de imperativos sociais que condicionam a psique feminina à busca incessante pelo casamento como parâmetro único de felicidade e que, ao não se realizar, encaminha a personagem a desistir de tudo que construiu. Esse fenômeno revela uma assimetria entre as conquistas objetivas da personagem, como a ascensão financeira e a titulação acadêmica, e a sua subjetividade, que continuou a priorizar a figura do noivo como elemento indispensável para a legitimação de sua trajetória pessoal.

Outra parte que incomodou as participantes foi a reação de Fio Jasmim e dos seus amigos maquinistas, já a caminho de outra cidade, ao tomarem conhecimento da morte trágica de Angelina: “Fio Jasmim e os outros dois maquinistas tiveram notícias da trágica morte da moça. Por um minuto, não mais, se penalizaram com o destino dela, para depois comentarem que ela parecia mesmo aluada” (Evaristo, 2022, p. 37). Segundo o entendimento das participantes, eles culpavam a própria Angelina e, em seguida, foram viver suas vidas como se nada tivesse acontecido. Era como se Fio Jasmim não tivesse consciência de seus atos nem compaixão pela moça.

Após essa ponderação, a discussão novamente se voltou para o nome de Angelina, no caso para o sobrenome “Cruz”, que remete à crucificação de Jesus que, segundo o Evangelho, não tinha pecados, mas foi condenado a ser morto. Angelina também foi, de certa forma, culpabilizada aos olhos de Fio e de seus amigos, pois foi ela que se iludiu com a situação, que não enxergou a realidade, que era “aluada”, ou seja, distraída, um pouco maluca. Ela não tinha culpa, mas sofreu por causa do acontecido. Na cidade, após a sua morte, ficou a seguinte pergunta no ar, sem uma resposta concreta: “Por que Angelina Devaneia da Cruz não teria suportado chegar aos trinta e três anos?” (Evaristo, 2022, p. 37). Essa é mais uma referência a Jesus, que teria essa idade quando foi crucificado. As participantes, no entanto, não se conformaram com o final de Angelina e com o seu sofrimento após a entrada de Fio em sua vida.

A próxima personagem em evidência foi Tina, a Juventina Maria Perpétua. As primeiras considerações foram feitas, novamente, sobre o seu nome, visto que a narradora

sempre cita o nome completo das suas personagens. Conforme já expusemos, Juventina é um nome ligado à juventude, à vitalidade, revelando a condição da personagem quando conhece Fio com apenas 17 anos. Também chamou a atenção das participantes a sua atitude de mudar, de ter a coragem de viver de outra forma, como aconteceu ao final da narrativa, em que ela vai embora. Segundo elas, os nomes Maria e Perpétua estão ligados ao se pensar em Maria, mãe de Jesus, que era virgem quando concebeu, segundo a *Bíblia*; já “Perpétua”, segundo a leitura do grupo, faz menção à condição de “virgem perpétua” de Tina, chamada por Fio de “virgem de ébano”, já que Fio a manteve virgem durante muitos anos.

Após esclarecer o nome da personagem, a discussão pautou a educação recebida pela moça, a instrução de meninas, e de que maneira assuntos como amor, relacionamentos e sexo geralmente são discutidos no âmbito familiar como tabus. No caso de Tina, a família não falava muito disso, mesmo as mulheres que eram casadas e tinham filhos. A mãe da personagem sempre a aconselhou a ter cuidado com homens, pois eles eram “perigosos”, principalmente os bonitos, e afirmava que as mulheres eram “mais humanas”, exceção feita àquelas que abandonavam os filhos. Essa era a visão da mãe e da família de Tina.

As participantes relataram que, em seus contextos familiares, alguns temas de fato são vedados, principalmente os relacionados ao corpo feminino. Mas que isso pode variar “de família para família, algumas sendo mais abertas, outras, mais fechadas”. Ponderaram que hoje as mães “estão falando mais”, mudando as concepções de antes. Daí contaram a história de suas próprias mães, dizendo que “as avós não [lhes] explicavam sobre coisas naturais da vida, como a menstruação”.

Em relação à personagem, Tina estava ciente da condição de Fio Jasmim, de que era casado, tinha filhos e que seduzia muitas mulheres, mas não deixava a sua “pérola”. Ela, no entanto, não exigia nada dele. O envolvimento de Tina com Fio Jasmim foi consciente e essa liberdade também foi pautada pelas participantes, que caracterizaram o amor da moça como “consciente”, mas “obsessivo”, porque ela “foi atrás de Fio e começou a marcar presença na sua vida”.

Pérola Maria foi a última personagem abordada nesse encontro. Dada a atribuição de significados aos nomes anteriores, a proposta consistiu em examinar, criteriosamente, a origem e o impacto desse nome Pérola. As participantes referenciaram a figura de Maria (mãe de Jesus) em função de sua imediata associação com a maternidade. Todavia, o nome também pode conotar a ideia de uma mulher forte e 'que se eleva' (Neves, 2002, p. 209). Tais atributos convergem para a conduta da protagonista, que demonstrava um caráter resiliente ao ocultar as vicissitudes de sua vida privada, especialmente quanto à infidelidade conjugal de seu

companheiro. Relacionaram Pérola com a preciosidade de uma pérola, afirmando que ela era a principal na vida de Fio. Recorrendo ao *Dicionário de Símbolos* (Chevalier, 2015), o verbete “pérola” apresenta o seguinte significado:

Símbolo lunar, ligado à água e à mulher. [...]Nascida das águas ou nascida da Lua, encontrada em uma concha, a pérola representa o princípio Yin: ela é o símbolo essencial da feminilidade criativa. O simbolismo sexual da concha lhe comunica todas as forças que implica; enfim, a semelhança entre a pérola e o feto lhe confere propriedades genésicas e obstétricas; desse triplo simbolismo – Lua, Águas, Mulher – derivam todas as propriedades mágicas da pérola: medicinais, ginecológicas, funerárias (Chevalier, 2015, p. 711).

A partir dessa significação, evidenciou-se que a nomenclatura não possui natureza arbitrária, tendo sido projetada para atender às demandas simbólicas da narrativa. Pérola está justamente ligada à reprodução, ao feminino e, na narrativa, ao desejo da personagem, porque o que ela mais queria era ter filhos. Na história, ela tem nove filhos com Fio Jasmim, e lamenta que Tina não tenha tido um filho com seu marido. A relação da personagem com a maternidade é tão profunda, que “se fosse possível - ouvi dizer ser essa igualmente uma afirmativa de Pérola Maria -, seria dela também o momento de parto de todas as outras mulheres que o marido teria tido” (Evaristo, 2022, p. 93).

Para Fio Jasmim, ela era a mulher mais importante dentre todas as mulheres que passaram por sua vida, o que também se insere no significado atribuído a “pérola”, que é “rara, pura e preciosa” (Chevalier, 2015, p. 712). Mesmo considerando Pérola Maria como sua preciosidade, o protagonista não lhe era fiel. Esse aspecto foi discutido pelas participantes, que levantaram um outro ponto que ainda persiste nos dias de hoje: o da submissão da mulher em relação aos homens. Esse assunto foi levantado no grupo do WhatsApp antes do encontro, quando as participantes estavam lendo a segunda parte da obra.

Nesse sentido, ao transpor a análise da ficção para a esfera da realidade, as participantes traçaram paralelos com figuras públicas cujas trajetórias mimetizam a da personagem. Foram citados exemplos de mulheres notórias que, embora cientes da infidelidade de seus parceiros, optaram pela manutenção do vínculo conjugal, submetendo-se às imposições de uma estrutura patriarcal. Elas verbalizaram que uma dessas mulheres fala abertamente para não a informarem sobre a situação de traição, justamente para não atrapalhar a própria felicidade. A conclusão a que se chegou é que há muitas mulheres que passam pela situação vivida pela personagem Pérola Maria e encaram essa situação da mesma forma que ela na vida real.

A discussão acerca de personalidades notórias serviu como preâmbulo para a sistematização de relatos de cunho pessoal e comunitário. As participantes estabeleceram conexões entre a narrativa ficcional e casos reais observados em suas realidades imediatas, denunciando a ocorrência de abuso psicológico como um desdobramento crítico desses relacionamentos. Tal constatação reforçou a percepção de que as opressões de gênero se manifestam de diversas formas. Foi interessante constatar que elas lembraram essa informação a partir de uma palestra que tiveram na escola: mesmo sem agressão física, há outros tipos de violência, que, muitas vezes, são veladas e sutilmente percebidas pelas pessoas. Dessa forma, como relatado pelas próprias participantes, muitas mulheres acabam aceitando a violência porque são convencidas pelos companheiros abusadores de que não têm nenhum valor. As participantes encerraram essa parte do encontro falando do feminicídio, que pode ser algo que ocorre também nesses casos.

O protagonista Fio Jasmim foi deixado por último, visto que toda a discussão acaba convergindo para ele e suas atitudes. Sobre o seu nome, Borin (2025) explica:

Fio Jasmim é o fio-corte de um instrumento, é também jasmim-flor, associado à sensualidade e ao erotismo do perfume dessa flor, que melhor se revela à noite. Ao mesmo tempo, é um termo coloquial para se dizer “filho”, associado às ideias de permanência, dependência e imaturidade.(s.p.)

Pensando no nome, as participantes ainda consideraram a personagem como egoísta, que não valorizava as mulheres que passaram por sua vida. Pela sistematização feita, ele se relaciona com cerca de oito mulheres. A discussão mediada sobre Fio foi a respeito de sua educação. As participantes debateram sobre como o pai, Máximo Jasmim, educou seu filho. Também aludiram sobre o episódio de racismo sofrido por Fio em sua infância: quando a professora não quis colocá-lo como príncipe para a peça Cinderela, escolhendo um garoto loiro no seu lugar. Esse fato não foi esquecido por ele que, adulto, se sentia um “príncipe negro”, que poderia ter tudo. Para Fio, essa fase de conquistador que vivia o igualava a todos os homens:

Seria então o Príncipe Negro da noite e encontraria tantas mulheres, tantas cinderelas, quanto o seu coleguinha branco, com certeza, estava encontrando na vida. Eles eram homens. E como o homem branco, ele conquistava todas as mulheres que surgissem na sua frente. Eram iguais, ele e o homem branco, assim pensava Fio Jasmim (Evaristo, 2022, p. 22).

A subjetividade de Fio Jasmim desvela como as hierarquias de gênero se manifestam

de forma transversal à questão racial. Observa-se que o personagem, apesar de ser alvo de discriminação racial, reproduz a lógica da superioridade patriarcal, ao considerar que a masculinidade adulta detém direitos e liberdades que transcendem a condição social, especialmente no exercício do poder sobre a figura feminina.

A última pauta do encontro foi relacionada ao corpo negro masculino, em termos complexos, como a sexualidade. Fio Jasmim fez sucesso por todos os lugares que passou. Sua existência toda foi ligada à sua sexualidade, estimulado que foi pelo próprio pai, que o admirava, como será evidenciado na próxima parte da obra. Pérola Maria o considerava um reprodutor, pois o que mais importava para ela era que ele lhe desse filhos. Para as outras mulheres, há muitas variações - algumas queriam apenas contato físico, outras queriam relações mais sólidas -, mas todas essas relações, para Fio, não tinham significado romântico, visto que ele não expressava seus sentimentos.

Fanon explica que há muitas ideias estereotipadas em relação ao corpo negro, com tudo se passando no “plano genital”, que eles têm uma potência sexual, que “têm tantos filhos que não os contam mais”. As ideias que se criaram a respeito dessa sexualidade atravessam uma “intranquilidade sexual”, pois mesmo mulheres negrófobas atribuíam “ao preto poderes que os outros (maridos, amantes episódicos) não possuíam” (Fanon, 2008, p. 138). O psiquiatra francês ainda relata a história de uma prostituta em que “só a idéia de dormir com um negro a levava ao orgasmo” e, por isso, “ela os procurava sem exigir dinheiro”. No entanto, a moça chega à conclusão de que “dormir com eles não tinha nada de mais do que com os brancos” (Fanon, 2008, p. 139). À luz das teorizações de Frantz Fanon, depreende-se que a sexualidade do homem negro é alvo de um imaginário social estigmatizante, construído sobre mitos e projeções coloniais. Tais elaborações simbólicas não correspondem à subjetividade do sujeito, mas a uma arquitetura de estereótipos que operam a sua desumanização por meio da hipersexualização.

De toda forma, percebe-se que a conduta de Fio Jasmim revela a internalização de um modelo de masculinidade pautado na reiteração do desempenho sexual como forma de validação de sua existência. Para o protagonista, a busca por múltiplas parceiras, uma herança comportamental transmitida pela figura paterna, configura-se como um mecanismo de autoafirmação, no qual a conquista feminina atua como o principal lastro de virilidade.

Essa dinâmica é reforçada pela personagem Máximo que, ao carregar o simbolismo de uma paternidade prolífera, pois tinha dezessete filhos espalhados pelo interior, orienta o jovem a conciliar a liberdade sexual com a estabilidade do matrimônio. Seguindo os caminhos do pai, mantém encontros com outras mulheres, tendo filhos que ele não considera como

legítimos, e elege Pérola Maria como a escolha certa, acreditando que aquele amor não lhe oferecia enganos.

As participantes do encontro questionaram a criação recebida por Fio Jasmim, comparando-a com a educação das mulheres em geral. A influência do pai é apontada como a gênese das atitudes do protagonista. Evidencia-se, assim, que o desrespeito sistemático demonstrado por Fio em relação às suas parceiras é um desdobramento direto de uma formação identitária que naturaliza a supremacia masculina e deslegitima a dignidade feminina.

Por essas percepções a respeito da personagem Fio Jasmim, uma das participantes, que provavelmente não tinha lido a obra, perguntou se ele era um homem bonito. Expliquei que, pela narração, percebe-se que a personagem era um homem negro, muito bonito, que chamava a atenção por todos os lugares que frequentava. Ao que ela respondeu que “jurava que ele era um homem branco de olho azul”, uma vez que conquistava todas as mulheres. A estranheza causada pela presença de um homem negro como protagonista revela a ausência da representação de pessoas negras nos textos literários.

A pesquisa de Regina Dalcastagnè (2005) aponta sobre a representação dos negros e de outros grupos na literatura brasileira:

Se negros e pobres apareciam pouco como personagens, como produtores literários eles são quase inexistentes. A partir dessas ausências, foram-se constatando outras, entre as personagens mesmo – das crianças, dos velhos, dos homossexuais, dos deficientes físicos e até das mulheres. Se eles estão pouco presentes no romance atual, são ainda mais reduzidas as suas chances de terem voz ali dentro. Os lugares de fala no interior da narrativa também são monopolizados pelos homens brancos, sem deficiências, adultos, heterossexuais, urbanos, de classe média (p. 15).

Ler e discutir as obras de Conceição Evaristo são formas de quebrar esses paradigmas, vez que ela representa mulheres, negros e pobres em sua obra. Percebe-se que ainda é necessária a desconstrução de estereótipos presentes na nossa sociedade e que continuam, muitas vezes, perpetuados em nossa literatura, como o protagonista bonito ser imaginado como um homem branco. Como Dalcastagnè (2005) aponta, a invisibilidade desses grupos nos textos literários é um fato e, portanto, ao se ler um romance, a grande maioria imaginará seus personagens como pessoas brancas. Os narradores também são, geralmente, homens. Por conseguinte, a leitura de *Canção para ninar menino grande* rompe com esse estigma, trazendo uma narradora, que não é nomeada, escrevendo a história a partir de conversas com outras mulheres.

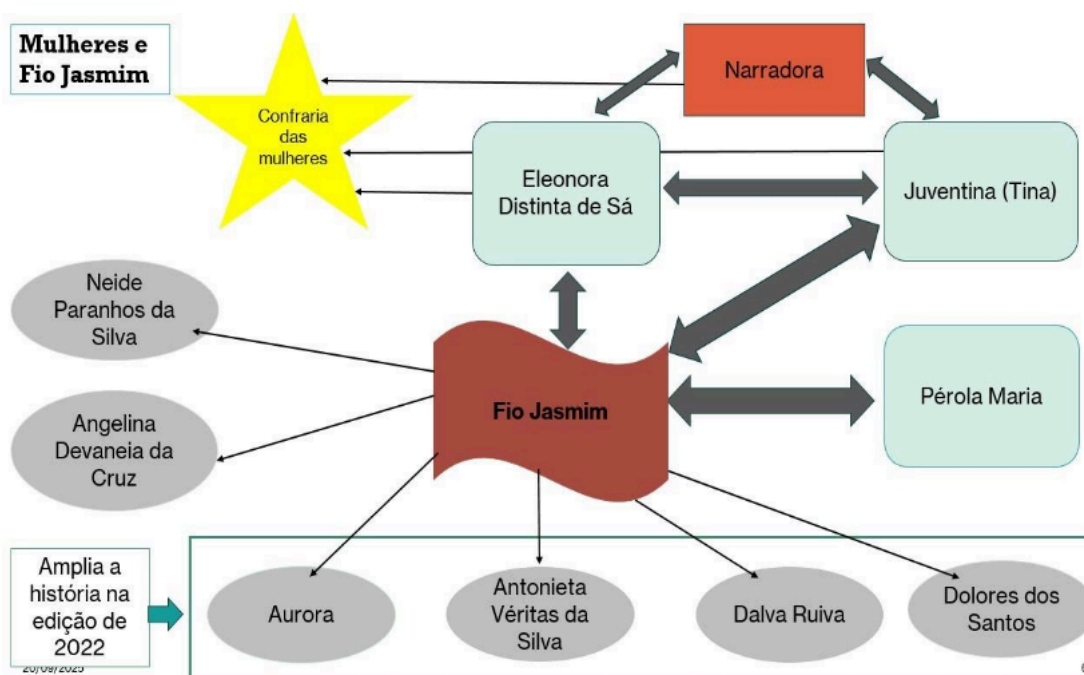
Dessa forma, a importância de ler Conceição Evaristo e outras autoras se colocou em evidência para as participantes do Clube. Apresentou-se a situação de invisibilidade de diversos grupos na literatura brasileira e como isso tem sido resgatado nos últimos anos, com publicações como a da escritora mineira. Em resumo, além desses tópicos, no Encontro 2 foi possível discutir sobre a educação negada à população negra e sobre as recentes políticas de cotas como um processo histórico de reparação. A igualdade de gênero também foi tema de pauta, principalmente as diferenças da educação de meninas e meninos. O encontro finalizou com uma pergunta de uma das participantes para ser respondida com a leitura da parte final: “Que traumas guarda Fio Jasmim?”

3.4.3 Chegando ao destino: descobrindo Fio Jasmim

O terceiro e último encontro sobre o livro *Canção para ninar menino grande*, Encontro 3, aconteceu somente no dia 1º de agosto de 2025¹⁸ e, por um pedido das participantes, teve de ser somente *online*. Essa data correspondia ao último dia do semestre e, portanto, muitos estudantes já não estavam no *Campus*, porque era um dia somente de avaliações de recuperação. Pelo mesmo motivo, a maioria das participantes não compareceu ao encontro, o que acabou, de certa forma, prejudicando uma discussão mais ampla da obra.

Nesse encontro, três personagens foram postas em evidência: Fio Jasmim, Juventina, com mais informações a respeito de sua vida com o protagonista, e Eleonora Distinta de Sá, que apareceu nessa parte da história. O encontro começou com a sistematização da obra, agora finalizada, feita ao longo dos encontros.

¹⁸ O encontro era para ter acontecido no dia 25/07. No entanto, havia uma atividade no *Campus* à qual as participantes precisavam comparecer e, por isso, a data foi alterada.



Fonte: elaborado pela autora.

A sistematização apresenta todas as personagens femininas ligadas ao protagonista de *Canção para ninar menino grande*, além de sinalizar as histórias que foram ampliadas na edição de 2022. As personagens ligadas a Fio Jasmim com flechas finas são aquelas que tiveram com ele relacionamentos curtos, de alguns dias ou pouco mais; as com flechas grossas são aquelas com quem ele manteve relações mais longas, sendo elas, Pérola Maria, Juventina e Eleonora, que se tornou sua grande amiga e confidente. A narradora, que não é nomeada durante toda a história, aparece no topo, mantendo relação de amizade com Juventina e Eleonora, personagens que trazem todas as informações para compor a história. As três, juntas, formam a Confraria das mulheres.

Conceição Evaristo deixa para o final uma personagem que surpreende as jovens leitoras, a Eleonora. A partir dela, é possível discutir sobre diversos temas, como educação das mulheres, ideias machistas que ainda circulam na sociedade, a recepção preconceituosa e excludente das famílias de pessoas LGBTQIAPN+. Sobre esse último tópico, Eleonora conta como foi a reação da família ao vê-la beijando outra mulher: sofreu violência de todos, sendo expulsa de casa depois. O trauma é tão grande que ela nunca mais se encontrou com seus familiares. As participantes relataram que esse fato é muito comum, pois a maioria das famílias não aceita as escolhas de seus filhos.

A personagem Eleonora também destaca a liberdade que era dada aos meninos, sendo interdita várias vezes somente por ser mulher. A discussão nesse ponto foi a diferença entre a educação de meninos e meninas. Foi citado o livro de Chimamanda Ngozi Adichie, *Para*

educar crianças feministas, observando que é a educação que precisa mudar como um todo, não somente a das meninas, mas também a dos meninos. Adichie (2017) afirma que “se não empregarmos a camisa de força do gênero nas crianças pequenas, daremos a elas espaço para alcançar todo o seu potencial” (p.11), ou seja, sem criar-lhes barreiras, elas hão de demonstrar seu potencial.

Voltando às personagens, Eleonora sofreu com a educação dada, mas Fio Jasmim também foi educado sob a perspectiva machista de que homens não podem mostrar seus sentimentos e angústias, pois isso acusaria uma fragilidade. O encontro deles marca o momento em que, pela primeira vez, Fio pede amparo a uma mulher. Os dois bebem juntos e vão para casa de Eleonora, onde dormem juntos, mas sem contato físico.

Eles se tornam amigos de confidências. Essa parte da história é uma surpresa para as participantes, que não esperavam conhecer Fio Jasmim em suas fragilidades. Eleonora “foi a única mulher que percebeu o esvaziamento que Fio trazia no peito, compreendendo que nele morava também o desespero” (Evaristo, 2022, p. 129) e que não poderia ser verbalizado por causa das concepções de homem ensinadas por seu pai e nele enraizadas. Duarte (2020) explica que:

Ao vivenciar o envelhecimento, e tomar consciência do que havia feito até então, Fio Jasmim deixa de ser o menino grande e finalmente se torna homem. Compreende que até então apenas brincou com a vida, com as mulheres, com seus sentimentos, e nunca se levou, nem as levou a sério. Nesse momento, Fio Jasmim não reproduz o lamento de seu pai quando perde a virilidade; mas parece lamentar o mal uso que fez dela. A humanização do personagem é tal que sentimos pena daquele homem garboso e agora tão infeliz (p. 147).

Essa humanização é construída somente ao final da narrativa, quando descobrimos Fio Jasmim e suas dores. As participantes destacaram como a amizade influenciou o protagonista a refletir sobre o que ele fazia com as mulheres e a se questionar se realmente era feliz com aquela situação, além de analisar se as mulheres que estiveram com ele e as que ainda estavam eram felizes. A reflexão do grupo foi que, pela primeira vez no romance, Fio Jasmim acorda e olha ao seu redor, tudo isso “proporcionado porque ele acaba se abrindo para uma mulher por quem ele não tem interesse sexual”.

A discussão, então, volta-se novamente para a educação recebida por Fio Jasmim. O pai o ensina a ser um homem sedutor e com a concepção de que não poderia chorar, ou seja, não poderia expor as suas fragilidades. “Aprendera, desde cedo, engolir o choro e deixar de lado qualquer sentimento que parecesse dor de tristeza” (Evaristo, 2022, p. 129). Para Fio, ele

era um homem bom, pois não deixava faltar nada para sua esposa, Pérola Maria, e seus filhos com ela, que ele considerava dele, pois dos outros não tinha certeza. Com Eleonora, pela primeira vez, percebeu que "o mais sagrado de uma mulher pode se encontrar para além do corpo" (Evaristo, 2022, p. 130). A lição que aprendeu foi que "homem podia, sim, verter em lágrimas suas dores e sua perplexidade diante da vida, diante do mundo." Quando chorou, foram "lágrimas em turbilhões"(Evaristo, 2022, p. 130).

Uma das participantes destacou que o protagonista "nunca colocou para fora" a dor que sentia, por achar que essa não era uma atitude de um homem. Somente de Eleonora Fio recebeu o aconchego de suas dores, possibilitando-lhe compreender as dores dos outros. A partir desse encontro, ele reflete sobre si mesmo. Essas considerações feitas por uma das participantes levaram todas a responderem à questão deixada para reflexão no encontro anterior: sobre os traumas que guardava Fio Jasmim.

No âmbito das recepções críticas, uma das participantes manifestou a impossibilidade ética de perdoar as sucessivas negligências de Fio Jasmim em relação às figuras femininas. Em contrapartida, outra participante propôs que seria viável o acolhimento de seus sentimentos, sem perdoá-lo. A discussão derivou para o determinismo social da masculinidade, questionando se a trajetória do protagonista não seria distinta caso sua formação não estivesse calcada em uma pedagogia machista, na qual a virilidade era ratificada pela figura paterna.

Tais reações relacionadas ao protagonista poderiam ser explicadas pela estética sensível de Conceição Evaristo, cuja narrativa revela práticas sociais latentes na estrutura brasileira. Contudo, as reflexões reiteraram a necessidade de observar o estatuto ficcional do texto, fundamentando-se no conceito de que, quando entramos no "bosque da ficção", temos de assinar um acordo ficcional com o autor e estarmos dispostos a aceitar o que acontece na narrativa (Eco, 1994, p. 83). Portanto, embora a obra atue como mimese de problemáticas reais, a análise deve respeitar a autonomia do objeto literário, reconhecendo que a indignação das participantes é, ao mesmo tempo, fruto da verossimilhança e da eficácia do pacto ficcional estabelecido pela autora.

Depois da discussão sobre a construção da personagem Fio e suas fragilidades, faltou a abordagem sobre Tina para finalizar a discussão. Começamos com um direcionamento sobre as ideias de Tina. As participantes questionaram sobre o seu posicionamento, pois ela não queria nada de Fio Jasmim, somente o que ele lhe proporcionava. Para as participantes, as atitudes de Tina soavam estranhas. Ela é incompreendida e muitas não se conformaram com a situação vivida pela personagem durante toda a narrativa.

Tina queria entender os “modos de as mulheres amarem”. Queria conversar com as suas semelhantes, ouvir as histórias amorosas delas, fundir as vivências de umas às de outras e, depois, compor uma grande ária, juntando as histórias de amor de todas. Nunca precisou de um amor diferente daquele que Fio Jasmim lhe oferecia: “Não queria um homem constantemente ao seu lado. Não precisava posar de esposa ou de namorada preferida. De noiva, muito menos. Não queria ser aquela que conta horas por horas, dia por dia, medindo o tempo que falta, para se permitir ser oficialmente a pessoa amada” (Conceição, 2022, p. 131).

A liberdade propagada pela personagem Tina na história não é muito aceita pelas participantes, que contestaram a sua escolha. Essa contestação revela que as participantes ainda estão inseridas nas práticas sociais impostas, como Adichie (2017, p. 12) afirma: “os estereótipos de gênero são tão profundamente incutidos em nós que é comum os seguirmos mesmo quando vão contra nossos verdadeiros desejos, nossas necessidades, nossa felicidade”. Discutiu-se, então, sobre as formas de cada um ser feliz, visto que Tina se considerava satisfeita com as escolhas que tinha feito. Assim, a pauta seguida foi a da não aceitação de algumas escolhas individuais e que não compete a nós avaliarmos as escolhas dos outros. Debateu-se sobre tudo o que é diferente, que foge ao convencional, que acaba assustando um pouco e esse estranhamento pode levar a julgamentos preconceituosos. Por isso, a importância de ler obras como *Canção para ninar menino grande*, como uma experiência de leitura que oportuniza a identificação com diversas personagens e a compreensão não só de nós mesmos, como dos outros e de suas necessidades e direitos.

Após essa discussão, o tópico se voltou para as informações relacionadas ao título da obra, explicado pela narradora como resultado de processo metalinguístico, sendo uma alusão a uma partitura escrita por Tina a partir da história de amor dela e de outras com Fio Jasmim. “Na composição, além das vivências amorosas de Tina, histórias de amor de mulheres que encontramos em nossos caminhos, compõem o texto” (Conceição, 2022 p. 131). Também se apontou o sentido de Fio Jasmim ser um “menino grande e mimado” (Correa, 2025, s.p.), como se pode perceber em suas atitudes e trajetória no decorrer da narrativa.

No final, a narradora conta da Confraria de Mulheres, explicando a sua função: “Todas nós estamos sós, mas a nossa confraria não deixa nos sentirmos sozinhas. Somos e estamos umas com as outras” (Conceição, 2022, p. 131). Ao citar a Confraria, uma das participantes afirmou que seria interessante criarmos uma para termos espaço para compartilhar as nossas dores. Algo que está no cerne na confraria criada por elas: “E, quando o vazio no peito nos atormenta, não nos entregamos ao desespero, compartilhamos a dor ancestral que existe em cada uma de nós” (Conceição, 2022, p. 131-132). Reforcei que espaços de leitura podem ser

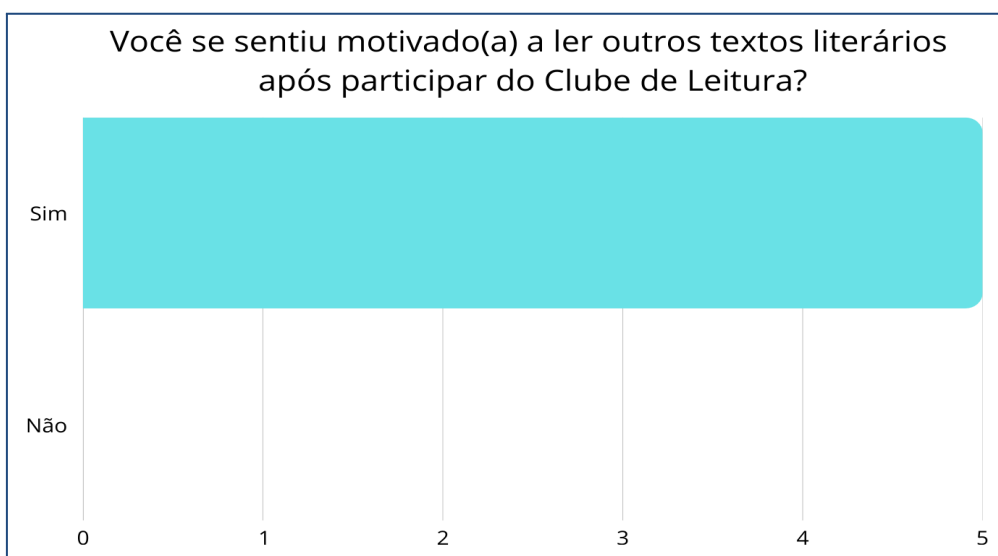
como confrarias, pois a leitura nos permite conhecer e refletir não só sobre outros mundos, mas também sobre nossas próprias vidas.

Para o encerramento, foi efetuado o compartilhamento de vivências, pensando em todo o contexto da obra. Algumas meninas falaram sobre os sofrimentos vividos com a perda da mãe, com a ausência do pai, das dificuldades em ser mulher na sociedade, das ideias machistas que atrapalham a convivência social, nos Fios Jasmins que encontraram pelo caminho, da dificuldade de encontrar um companheiro. Percebe-se que esse momento foi muito positivo para todo o grupo, que reconheceu que a literatura pode ser um caminho também de autoconhecimento e de reflexão.

3.5 - Análise dos encontros - questionário final

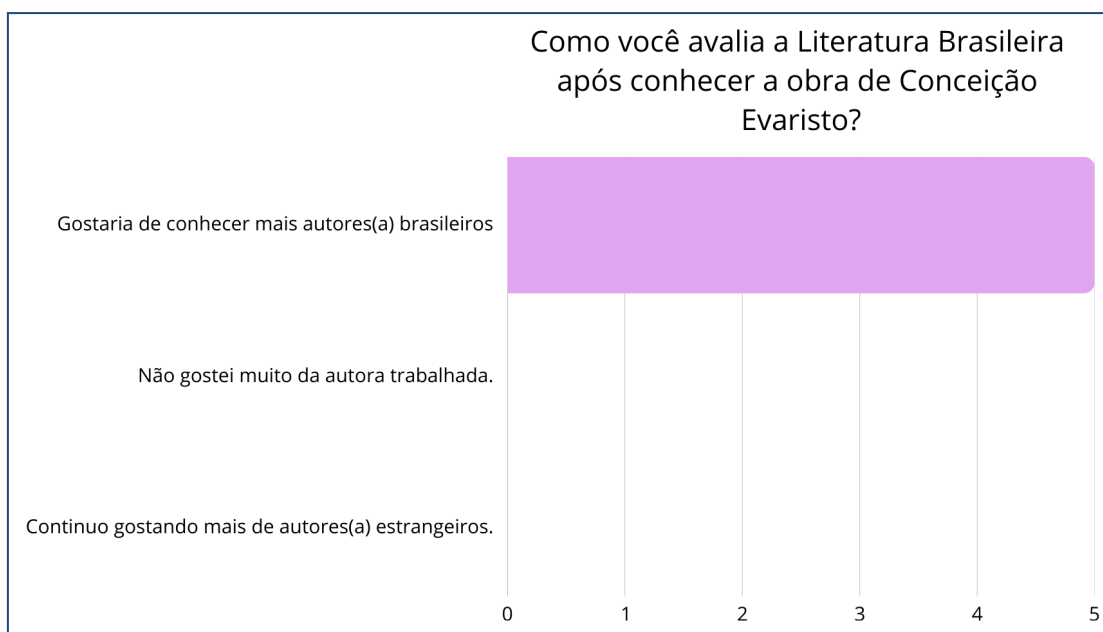
Após o encerramento das atividades do Clube, procedeu-se à aplicação de um questionário final de avaliação, visando mensurar os impactos da intervenção nas práticas leitoras das participantes. Embora o instrumento tenha sido disponibilizado a todo o grupo, a amostra final consolidou-se em cinco respondentes. Ressalta-se que, apesar das tentativas de busca ativa junto às demais integrantes, não houve adesão excedente. O questionário foi estruturado com seis questões, divididos equitativamente entre questões objetivas e dissertativas. A compilação das respostas das questões objetivas está disposta nos gráficos a seguir:

Gráfico 1:



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 2:



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 3:

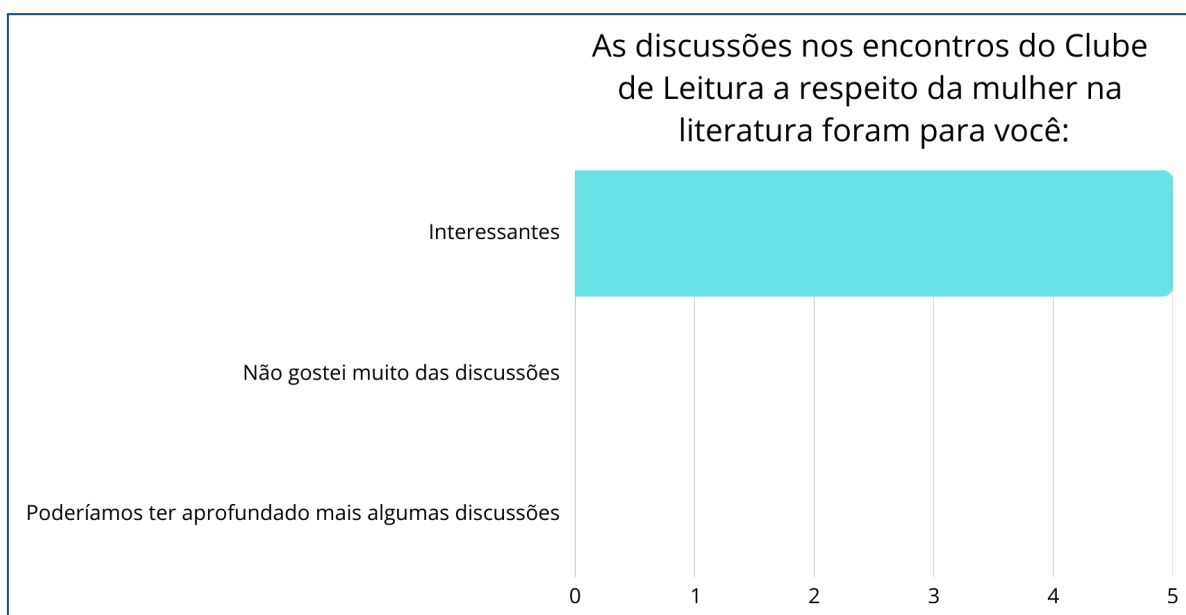


Gráfico 3: elaborado pela autora.

Os dados coletados revelam um impacto positivo e significativo na disposição leitora das participantes. Observou-se uma unanimidade quanto ao estímulo à leitura de novos textos literários após a experiência no Clube. Paralelamente, a recepção da obra de Conceição Evaristo atuou como um catalisador para o interesse pela produção nacional, visto que todas as respondentes manifestaram o desejo de ampliar o contato com a literatura brasileira, preterindo opções que indicassem desinteresse ou preferência exclusiva por autores estrangeiros.

As respostas de caráter dissertativo corroboram e aprofundam as tendências identificadas nos dados objetivos, permitindo uma compreensão dos impactos da ação pedagógica. Na questão dissertativa “O que você aprendeu com o Clube de Leitura”, as participantes expressaram suas opiniões, principalmente sobre a representação da mulher na literatura. Destaca-se o comentário da Aluna 1: “achei muito interessante, pois foram apresentadas diversas mulheres com sonhos e mentalidades diferentes, cada uma foi capaz de nos fazer refletir de diferentes maneiras”. Essa impressão vai ao encontro de alguns dos preceitos de Antonio Candido (2011) de que a literatura pode humanizar:

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo possibilidade de vivermos dialecticamente os problemas. (p. 177)

As participantes, pela leitura de *Canção para ninar menino grande*, tiveram a oportunidade de vivenciar situações complexas relacionadas às mulheres. O comentário da Aluna 2, de certa forma, complementa a impressão da Aluna 1, mostrando como a literatura pode permitir a reflexão sobre mulheres:

Aluna 2: Na leitura achei interessante como a mulher é tratada e como ela se vê socialmente, demonstrando comportamentos e perspectivas diferentes de acordo com a construção desenvolvida pela autora. Com relação à discussão do texto feita pelo Clube de Leitura, achei todas de grande relevância, a partir do momento em que os participantes aprofundaram percepções que passariam despercebidas por mim, e buscaram relacionar os comportamentos das personagens com as problemáticas sociais.

Em relação à representação das mulheres na literatura, duas participantes comentaram sobre a forma não idealizada das personagens na narrativa lida:

Aluna 3: Em como a representação não romantizada da mulher, além das situações em que ela passa, consegue demonstrar fielmente o que vivemos na realidade, nos permitindo refletir criticamente sobre isso.

Aluna 4: Achei as representações realistas, sem romantismo. Mulheres com personalidades e realidades diferentes e muitos temas abordados.

Embora se compreenda que a literatura não constitui um registro historiográfico fidedigno, mas uma representação estética, observou-se que as participantes estabeleceram uma relação de identificação direta com o real durante o processo de recepção da obra. Conceição Evaristo consegue elaborar personagens densas e com histórias marcantes, como se elas realmente existissem na vida real. Essa característica faz com que os leitores se envolvam com a narrativa e descrevam as representações como “realistas”. Essa experiência de leitura remete ao conhecer o outro por dentro a partir da leitura, como explanado por Michèle Petit (2019):

[...] a leitura de obras literárias é um meio quase incomparável de conhecer o Outro por dentro, de se colocar em sua pele, em seus pensamentos, sem temer seu caos, sem medo de ser invadido, sem se assustar demais com a projeção de sua interioridade em nós.[...] Ler serve para elucidar sua experiência singular, mas também para ampliar infinitamente os limites dessa experiência, permitindo entrar “na pele de Gisela”, de um homem se eu sou uma mulher, de um vaqueiro brasileiro ou uma mulher japonesa se sou europeu, de um louco se me vejo sábio, ou de uma santa se sou atea. Em seus sentimentos, suas sensações, seu ponto de vista, nos pensamentos dos outros, esse mistério. Somente a literatura permite tal acesso àquilo que eles experimentaram, sonharam, temeram e conceberam, mesmo que vivam em meios inteiramente diferentes do nosso. (p. 55)

O processo de construção da narrativa de Conceição Evaristo, ao trazer uma narradora que conta os seus procedimentos para criar uma história, como se ela estivesse ouvindo relatos de mulheres, confere aos leitores uma experiência sensível, com a sensação de estarem ouvindo uma contadora de histórias. O processo de escrevivência, ao transitar entre as fronteiras do ficcional e do real, produz uma profunda imersão nos leitores. Tal dinâmica viabiliza uma experiência de leitura que, conforme postulado por Petit, é uma exclusividade da linguagem literária.

A recepção de *Canção para ninar menino grande* na educação básica e na educação superior ultrapassa a fruição estética, constituindo-se um instrumento de formação social e crítica. A experiência de leitura dessa narrativa é estratégica para a formação literária em qualquer etapa de ensino, pois cumpre uma função social indispensável: a de humanizar as relações e desconstruir estereótipos de gênero. Ao dar voz a vivências frequentemente marginalizadas, a obra de Conceição Evaristo promove uma educação crítica e emancipadora, essencial para que o leitor em formação compreenda as complexidades do real e se posicione

de forma autônoma frente às heranças de uma cultura excludente.

Assim, ao ler e discutir uma obra em conjunto, além das perspectivas trazidas pela obra escolhida, há também as vozes e as experiências das participantes, o que pode ajudar na compreensão do outro. Nessa perspectiva, as observações da Aluna 5 contemplam a prática desenvolvida durante os encontros: “O mais interessante para mim, é ver que, apesar de ser a mesma leitura, as participantes comentam sobre diferentes partes que até então, teriam passado batidas por você. O que enriquece a experiência da leitura. Isso favorecia trocas profundas no grupo, mediadas por perguntas disparadoras que convidavam à escuta e à reflexão”.

Compreende-se que a percepção da aluna só foi possível pela organização proposta para o Clube de Leitura: a de um círculo semiestruturado, com a mediação provocativa em diversos momentos. Como definido por Munita (2024) e adotado como parâmetro para as discussões nos encontros:

Compreendemos a discussão como um espaço de construção de sentido dentro de um “círculo de leitura” definido pela interação com outros (os colegas, o professor e o texto) e cujo propósito é trazer à tona múltiplos pontos de vista sobre uma obra. Trata-se, portanto, de uma situação dialógica, uma coprodução acumulativa de significados de um texto, conduzida pelo mediador e destinada a fazer emergir a compreensão das crianças pelo confronto das diversas interpretações surgidas em um grupo de leitura compartilhada (p. 192-193).

A partir desses aspectos, a obra literária se torna mais enriquecedora e pode trazer múltiplos significados, atingindo o seu poder humanizador. O contato não é somente com o texto, mas com diversas perspectivas, muitas vezes diferentes, do professor e dos alunos participantes. Essa vivência foi experienciada por leitoras que se identificaram com a abordagem e procuravam justamente um espaço para discutir obras literárias.

A penúltima pergunta pedia para as participantes avaliarem o Clube de Leitura. As avaliações foram positivas e trouxeram algumas perspectivas para se refletir sobre a importância da leitura de literatura não só na escola como em outros espaços, institucionais ou não.

Aluna 1: Eu gosto muito do Clube de Leitura, sempre quis participar de um. Se fosse dar uma nota de 0 a 10, seria 10.

Aluna 2: Toda a minha experiência no clube de leitura foi excelente. O ponto que achei de maior relevância e que tornou os encontros mais dinâmicos foram as perguntas direcionadas, de fato me fazia pensar sobre pontos que não havia percebido.

Aluna 3: Foi feito com excelência: utilizou diferentes recursos para incentivo à leitura; valorizou obras nacionais; deu destaque a mulheres escritoras; e propôs discussões e reflexões sobre temas relevantes.

Aluna 4: O Clube é muito interessante, tem uma ótima proposta. Infelizmente, nem sempre é possível colocá-la em prática tão bem quanto o esperado. É preciso dedicação dos participantes, mediação de horários, entre outros fatores que dificultam o andamento do Clube.

A análise das avaliações evidencia que o Clube de Leitura logrou êxito em seus objetivos ao viabilizar uma experiência literária singular às participantes com a leitura de Conceição Evaristo, desestabilizando o cânone tradicional e apresentando a escrevivência. Dessa forma, a leitura provocou debates e reflexões críticas. Já a Aluna 5 considerou o clube como: “Um espaço de intensas trocas de afeto. O que mais me toca é pensar que, por meio da leitura, pude me conectar com as outras mulheres do grupo”.

Tal depoimento é revelador, pois demonstra que a interlocução com a estética de Evaristo logrou êxito em sua dimensão humanizadora. A leitura revelou-se um catalisador de empatia, conectando as participantes através da identificação com as temáticas abordadas. Ao problematizar as dores próprias e alheias, o texto literário cumpriu seu papel de instrumento de sensibilização, conduzindo as leitoras a uma percepção aguda da realidade social e da essência humana que é, por natureza, coletiva e plural. Como afirma Petit (2019), “apresentar a alguém livros de literatura e obras de arte é dar vida ao espaço concreto, dar-lhe um sentido. É introduzir a um outro mundo que abre radicalmente esse espaço material, de uma maneira vital para quem se sente fora do jogo, fora do lugar” (p. 121-122).

A última pergunta pedia sugestões de livros para as próximas versões do Clube. Nem todas as participantes fizeram indicações e, assim, recebemos apenas essas: *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, e *Tudo é rio*, de Carla Madeira. Foram três indicações excelentes que revelam a vontade de ter contato com outras mulheres na ficção.

Percebe-se que todas as escritoras sugeridas são mulheres, brasileiras, e duas das três são negras. Digno de nota também é a presença de outra obra de Conceição Evaristo, o que mais uma vez comprova que apreciaram a leitura de *Canção para ninar menino grande*. *Quarto de despejo* é uma obra excepcional da nossa literatura, uma das primeiras em que uma marginalizada falou por si mesma; e Carla Madeira surge nesse meio como uma das grandes promessas na literatura nacional.

A análise do questionário final é positiva embora perceba-se que ainda é preciso melhorar em relação aos horários da atividade, visto que nem todas puderam participar integralmente de todos os encontros. De toda forma, a leitura da obra permitiu a exploração de

personagens que representam a complexidade da mulher contemporânea, favorecendo a compreensão das diferenças e o respeito às escolhas individuais. “Acolher” foi o verbo que ficou no final. Infere-se que o público jovem demanda espaços de diálogo frequentemente negligenciados por estruturas curriculares rígidas e conteúdos descontextualizados. Nesse sentido, a oferta de espaços voltados à leitura literária é essencial para promover o contato com as múltiplas dimensões da experiência humana não só na educação básica, mas também no ensino superior.

Considerações finais

Criar um clube de leitura no ambiente escolar vai muito além de apenas reunir estudantes para falar sobre livros. Trata-se de construir um espaço de resistência intelectual e empatia coletiva, em que é possível compartilhar nossas vivências. Durand e Gerbovic (2024) defendem que:

A literatura e os clubes de leitura são campos potentes para subverter, ultrapassar, criar novas estruturas subjetivas e, a partir delas, enxergar o mundo de outras maneiras. Quando alguém compartilha uma descoberta com seus parceiros e parceiras de clube de leitura, algo nos outros universos também se move. No diálogo sutil, numa composição coletiva, uma nova trança social pode se formar (p. 50).

A literatura nos retira de nosso universo individual. Ao ler, deixamos de ser apenas nós mesmos para experienciarmos a dor, a alegria e os dilemas do "outro". Esse exercício é a essência da humanização, reconhecendo que o outro possui uma complexidade interna tão legítima quanto a nossa. Nos clubes de leitura, a literatura deixa de ser um consumo solitário e passa a ser uma ponte. Quando ouvimos a interpretação de outra pessoa, somos forçados a admitir que a nossa visão de mundo não é única nem absoluta. Esse reconhecimento é o que nos torna mais tolerantes e abertos à pluralidade humana.

A urgência da humanização no século XXI coloca a escola no centro do debate sobre o acesso cultural. Mais do que um local de ensino técnico, a escola deve funcionar como um solo fértil para a experiência literária, garantindo que o direito à literatura seja efetivado. É por meio desse acesso mediado pelo ambiente escolar que se torna possível criar “novas estruturas subjetivas” e formar a mencionada “trança social”. Assim, a escola deixa de ser apenas transmissora de conteúdo para se tornar o campo potente em que universos individuais se movem e se encontram através do diálogo literário. Como Candido (2011, p. 172) pondera: acreditava-se que, sem a “ignorância” e os “sistemas despóticos de governos”, “a instrução, o saber e a técnica levariam necessariamente à felicidade coletiva”. Mas o que aconteceu é que a “barbárie continuou entre os homens”, mesmo onde os problemas foram minimizados.

O mundo ainda – e cada vez mais - precisa se humanizar e a cultura representa um fator importante para isso, compreensão que continua válida em nossos dias. Portanto, é preciso rever o papel da escola como um dos meios, um dos poucos, de acesso à literatura pelos jovens. Scheler (2020)

destaca o lugar da educação, dizendo que ela não deve ser dicotômica, no

caso, prática de um lado e teoria de outro. Num processo de conciliação, não basta uma elite culta, motor da história, é preciso que a população também receba formação culta, humanista, para que se dê a conciliação (Scheler *apud* Schulz, 2020, p. 94).

Nesses termos, podemos pesar os direitos defendidos por Candido, quando fala da literatura e de sua relação com a sociedade e com a formação humana. Refletindo sobre o processo de humanização atribuído à cultura, percebe-se que a falta de investimento ocorre porque ela pode gerar vários processos nos seres humanos, com a possibilidade de modificar o pensamento. Com efeito, Franchetti (2009) destaca o potencial da leitura literária, que “promove um deslocamento de perspectiva”, tornando-se “uma forma eficaz de convencimento, de moldagem de opiniões”. Essa força da literatura é reconhecida pelos “governos autoritários”, que a consideram como uma “ameaça à sua vontade de dominação” (Franchetti, 2009, p. 2-3).

Essa ameaça deve-se ao fato de que a literatura satisfaz a “necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles” (Candido, 2011, p. 183). Para se formarem leitores críticos, realmente a escola, e em especial a escola pública, pode ser um caminho viável, pois é um lugar acessível à maioria da população. Nesse espaço, o papel do professor pode se consolidar como um mediador, que apresenta o livro não apenas como um objeto escolar, mas como uma ferramenta de emancipação. Ao proporcionar o contato direto com diversas textualidades e estimular o debate sobre os contextos sociais das obras, a instituição permite que o estudante desenvolva a capacidade de ler não apenas a palavra, mas o mundo ao seu redor.

Mas é preciso que seja um projeto aceito pela comunidade escolar e que esta acredite na força da leitura literária. Nada adianta promover projetos esporádicos de leitura ou ter uma biblioteca cheia de livros que não são lidos pelos alunos. A escola precisa se comprometer com a literatura de forma constante e consistente, com o acesso permanente a esse bem cultural. Isso implica integrar a literatura ao cotidiano das disciplinas e não apenas às aulas de língua portuguesa. Quando a leitura deixa de ser uma tarefa burocrática com fins avaliativos e passa a ser uma experiência compartilhada através de rodas de conversa, clubes de leitura e mediações afetivas, o livro deixa de ser um objeto estático na estante para se tornar um agente vivo de transformação na mão dos estudantes.

Quando se trata dos Institutos Federais, sua estrutura organizacional favorece a convergência de diferentes etapas formativas, permitindo que as práticas de mediação de leitura alcancem desde o ensino médio técnico até o ensino superior. A pesquisa evidenciou

que a necessidade de engajamento com o texto literário não é exclusiva de uma faixa etária, mas uma lacuna sentida pela comunidade mais ampla, que anseia por vivências coletivas de compartilhamento de leitura. Note-se também que o fomento à leitura na base da formação atua como um catalisador, pois, ao desenvolverem vínculos afetivos e críticos com a literatura, os discentes carregam esse repertório em suas trajetórias acadêmicas subsequentes, demandando da instituição a continuidade de espaços que acolham sua subjetividade e seu desejo de novas experiências literárias. É o que se pode observar com a participação de alunos que continuaram seus estudos na instituição. A semente foi plantada em sua jornada acadêmica e continua gerando frutos, mesmo quando passam do ensino médio para o ensino superior.

Além disso, a pesquisa revelou que o interesse pelas práticas leitoras não se restringe ao corpo discente, visto que servidores da instituição, tanto docentes como técnicos administrativos, também se identificaram como sujeitos que buscam na literatura um espaço de interlocução e compartilhamento de suas vivências. Essa constatação há de ampliar o horizonte dos projetos propostos no cotidiano escolar, indicando que é necessário criar comunidades leitoras que permitam a participação de todos.

O Clube de Leitura Meninas Cientistas possibilitou a leitura de *Canção para ninar menino grande*, de Conceição Evaristo e, dessa forma, foi possível refletir sobre a formação de leitores na educação básica e no ensino superior, discutir sobre a representação da mulher na literatura, apresentar aos jovens a literatura nacional, numa proposta de formação mais humana, feminista e antirracista, proporcionando aos jovens perceber que a leitura pode ajudá-los a entender e a questionar o mundo, a se expressarem em tudo o que eles quiserem ser, como sugere Adichie (2017). Assim, a leitura literária pode ser uma possibilidade de ampliar a visão de mundo dos estudantes, desconstruindo ideologias e reconhecendo atitudes misóginas.

Em relação aos clubes de leitura, a pesquisadora Janine Durand (2024) testemunha sobre os seus impactos em sua própria vida:

Medito há quase duas décadas e percebo, nos clubes de leitura, o mesmo efeito dos melhores dias em que me sento na postura de lótus. Nos clubes, atinjo um estado de presença e conexão profundas que faz surgir a tão desejada quietude e me desperta para a vida. São insights, desconstruções, atravessamentos, ampliações que vêm me arrebatando e ampliando o desejo de compartilhar essa experiência com mais e mais pessoas. Acredito que ser coletivamente e se sentar em círculo é fazer valer cada respiração que nos foi destinada (p. 22).

Esse compartilhamento de experiências, de trocas coletivas também foi sentido pelas participantes da experiência de leitura, ao se depararem com a escrita de Conceição Evaristo e sua escrevivência. A potência da narrativa evaristiana não se limita ao registro ficcional, levando o leitor a experienciar diferentes vivências. Cada personagem, juntamente com sua história e trajetória de vida, fez com que as participantes pensassem sobre o seu redor, sobre as mulheres, sobre o mundo, num processo crítico de autorreflexão e análise sociológica. Esse exercício literário proporcionou que as participantes fossem sensibilizadas com as dinâmicas de gênero e a complexidade das relações humanas no mundo contemporâneo.

A implementação de estratégias pedagógicas que privilegiam textos centrados na subjetividade e na trajetória de mulheres revela-se um caminho profícuo não apenas para o incremento dos hábitos de leitura, mas para o fortalecimento do debate sobre as relações de gênero. Ao trazer a voz feminina para o centro do Clube de Leitura Meninas Cientistas, promoveu-se uma democratização de acesso a narrativas que foram, historicamente, marginalizadas. Essa prática fomentou/fomenta uma cultura leitora que transcende a decodificação de signos, consolidando-se como um exercício de cidadania. Assim, ao discutir as questões de gênero através da literatura, as estudantes exercitaram a empatia e a análise crítica das estruturas de poder. Além disso, o clube contribui para que, de certa forma, o IFG cumpra seu papel como uma instituição comprometida com a formação de sujeitos capazes de enxergar, respeitar e lutar pela equidade em todas as suas dimensões

Nesse sentido, como uma forma de ampliar o acesso ao mundo literário e, no caso da experiência de leitura deste trabalho, ao universo evaristiano, o produto educacional, o **Website Clube de Leitura Meninas Cientistas** (<https://www.meninascientistasclubedeleitura.com>), pretende, nesse primeiro momento, divulgar o trabalho desenvolvido com *Canção para ninar menino grande*. No entanto, ele foi idealizado como uma ferramenta de publicações referentes a livros lidos nas ações do Clube, que não pretende se encerrar com a finalização dessa dissertação. Acredita-se que a internet pode ser um meio viável de contribuir para a divulgação de ações possíveis com a leitura de textos literários e, dessa forma, a divulgação de roteiros e informações sobre diversas obras pode inspirar outros grupos a usufruírem de experiências coletivas de leitura. É o que se pretende.

Vida longa ao Clube de Leitura Meninas Cientistas!

Referências bibliográficas

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada, literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. Tradução Denise Bottmann. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2012.
- AGUALUSA, José Eduardo. Democracia, literatura e a queda de todos os muros. **Fronteiras do Pensamento**. 2018. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/assista/exibir/democracia-literatura-e-a-queda-de-todos-os-muros>. Acesso em: 10 jun. 2025.
- ALGEBAIL, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**. A ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009.
- ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Edições SESC, 2017.
- _____. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BAJOUR, Cecília. **Cartografia dos encontros**: Literatura, silêncio e mediação. São Paulo: Selo Emilia, 2023.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. São Paulo: Editora Difusão, 1970.
- BEZERRA, Daniela. Ensino Médio integrado na Rede Federal: limites e possibilidades do planejamento de ensino. I: **A Rede Federal e o IFG em perspectiva**: desafios institucionais e cenários futuros. Goiânia: IFG, 2016.
- BÍBLIA. **Nova Bíblia Pastoral**. São Paulo: Paulus, 2024.
- BORIN, Carolina. "Canção para ninar menino grande" explora construção da sociedade patriarcal brasileira. **Jornal da USP**, São Paulo, 13 maio 2025. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/livros-da-fuvest-2026-cancao-para-ninar-menino-grande-explora-construcao-da-sociedade-patriarcal-brasileira/>. Acesso em: 12 set. 2025.
- BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. A doxa e a vida cotidiana. In: ZIZEK, S. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. 2. ed. – Brasília, DF : Inep, 2019. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 27 jun. 2024.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **D.O.U.** Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008.

_____. Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 187, p. 3, 26 set. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC/SETEC, nov. 2007.

_____. **Edital de Convocação nº 01 /2025** – Programa Nacional do Livro e do Material Didático. MEC/FNDE PNLD ANOS INICIAIS 2027 Anexo 01 – Referencial Pedagógico. Brasília: MEC/FNDE, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-anos-iniciais-2027-2030/anexo-01-referencial-pedagogico_final.pdf Acesso em: 02 fev 2026.

_____. **Edital de Convocação nº 03/2024 – CGPLI** - Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD Literário Equidade. Brasília: MEC/FNDE, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/EditalPNLDLiterarioEquidadeeAnexoReferencialPedagogico.pdf> Acesso em: 02 fev 2026.

_____. **Edital de Convocação nº 01/2022** - Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Literárias e Recursos Digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2024-2027. Brasília: MEC/FNDE, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD202410Retificao.pdf> Acesso em: 02 fev 2026.

_____. **Guia do PNLD 2021**. Brasília: MEC/FNDE, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/escolha-pnld-2021-2013-objeto-5-obras-literarias/PNLD2021Objeto5Composio dosAcervos.pdf> Acesso em: 02 fev. 2026.

_____. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, 8.910, 9.637, 10.678 e 10.717; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. Rio de Janeiro: Record, 2019.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, SP, 2012. DOI: 10.20396/remate.v0i0.8635992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 1 mar. 2024.

_____. **A educação pela noite**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011

_____. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2014.

_____. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CHEVALIER, Jean. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 27. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Globo, 2003.

_____. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

_____. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2023.

_____. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2022.

COUTO, Mia. Repensar o pensamento redesenhando fronteiras. **Fronteiras do pensamento**. 2014. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/mia-couto-repensar-o-pensamento-redesenhando-fronteiras>. Acesso em: 10 jun. 2025.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n.º 26. Brasília, julho-dezembro de 2005, pp. 13-71.

DUARTE, Constância Lima. Canção para ninar menino grande: o homem na berlinda da Escrivivência. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrivivência: a escrita de nós** - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 114 - 133.

DURAND, Janine; GERBOVIC, Luciana. **Clubes de Leitura**: uma aposta nas pequenas revoluções. São Paulo: Selo Emília, 2024.

ECO, Umberto. A literatura contra o efêmero. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 18 fev. 2001.

Caderno Mais!

_____. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record; 2003.

_____. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980.

EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrivência: a escrita de nós** - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

_____. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrivência: a escrita de nós** - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 48-57.

_____. **Canção para ninar menino grande**. São Paulo: Editora Unipalmes, 2018.

_____. **Canção para ninar menino grande**. Rio de Janeiro: Pallas, 2022.

_____. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2021.

EVARISTO, Macaé. Lei que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira celebra mais de duas décadas. **Portal Gov.Br**. Ministério do Direitos Humanos e Cidadania. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/lei-que-tornou-obrigatorio-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-celebra-mais-de-duas-decadas> Acesso em: 15 jan 2026.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FRANCHETTI, Paulo. Ensinar literatura para quê? **Revista Desenredos**, ano I, n. 3, Teresina Piauí, nov-dez 2009.

_____. **Sobre o ensino de literatura**. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais de educação**: a consolidação do neotecnismo no Brasil. Palestra no 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Rio de Janeiro, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. I: ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2009.

Goldenberg, Mirian. **De perto ninguém é normal**. Rio de Janeiro : BestBolso, 2011.

_____. "Não tenho marido, mas sou feliz": cresce o número de mulheres que não querem se casar ou terminam casamentos infelizes. **Revista Vogue**, 25 jan. 2022. Disponível em:

<https://vogue.globo.com/sua-idade/noticia/2022/01/nao-tenho-marido-mas-sou-feliz-cresce-o-numero-de-mulheres-que-nao-querem-se-casar-ou-terminam-casamentos-infelizes.html>

Acesso em: 5 jan. 2026.

IFG (INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio em Tempo Integral**. *Campus Uruaçu*, 2015a. Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/info/tecint/tec-edificacoes/CP-URUACU>. Acesso em: 10 jan. 2025.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio em Tempo Integral**. *Campus Uruaçu*, 2015b. Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/info/tecint/tecnico-quimica/CP-URUACU>. Acesso em: 10 jan. 2025.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática em Tempo Integral**. *Campus Uruaçu*, 2015c. Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/info/tecint/ctinf3/CP-URUACU>. Acesso em: 10 jan. 2025.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Engenharia Civil**. *Campus Uruaçu*, 2015d.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023)**. Goiânia-GO: IFG, 2018a.

_____. **Projeto Político Pedagógico Institucional - PPPI**. Goiânia-GO: IFG, 2018b.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas**. *Campus Uruaçu*, 2018c.

_____. **Projeto Pedagógico de Licenciatura em Química**. *Campus Uruaçu*, 2018d.

_____. **Projetos e Programas do Ensino**. *Campus Uruaçu*. 2023. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/uruacu/Campus/ensino/projetos-e-programas?showall=&start=2>. Acesso em 10 jun. 2025.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**: 6 ed. Rio de Janeiro: IPL, 2024. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 10 jun 2025.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência - sem papel na formação de sujeitos sociais. **Presença Pedagógica**, São Paulo, v. 6, n. 31, jan/fev 2000. p. 17-27.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAJOLO, Marisa **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____. **O foco narrativo**: ou a polêmica em torno da ilusão. São Paulo: Ática,

1987.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 816–840, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13783. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783>. Acesso em: 4 dez. 2023.

LOPES, Amanda Lourenço; MATOS, Marcela Ferreira; LAGE, Micheline Madureira. Leitura literária na perspectiva dos alunos ingressantes de Uruaçu. **Anais do 16º Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica** - 2023, v. 16, n. 1. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/sicti/article/view/1244>. Acesso em: 20 set. 2025.

LOPES, Valéria R.F.; FREITAS, Carlos C.G.; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro. A elaboração de um audiolivro como recurso didático para a educação financeira de alunos com baixa visão. **Debates em educação**, Maceió-AL, 2022, v. 14, no. 34.

MACHADO, Ana Maria. **Silenciosa algazarra**: reflexões sobre livros e práticas de leitura. Curitiba: PUCPRESS, 2021.

MATOS, Marcela Ferreira; GUIMARÃES, Débora Cristhine; LOPES, Mariane Silva. Ensino de literatura no ensino médio integrado ao técnico: reflexões. **I NuMPEL**: dez anos de pesquisa e estudos em linguagem no IFG. Goiânia: Alta Performance, 2022.

MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.

MONUTTI, Maria Alice; KOBAYASKI, Ricardo. Ainda a lista da FUVEST. **Revista A terra é redonda**, 28 dez. 2023. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/ainda-a-lista-da-fuvest/> Acesso em: 05 mar. 2026.

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador(a)**: mediação e formação de leitores. São Paulo: Selo Emília, 2024.

NASCIMENTO, Geysa Cristina Marcelino; SCORSOLINI-COMIN, Fabio. A revelação da homossexualidade na família: revisão integrativa da literatura científica. **Trends Psychol.**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 3, p. 1527-1541 - Setembro/2018.

NEVES, Orlando. **Dicionário de nomes próprios**. Alfragide – Portugal: Oficina do Livro, 2002.

NOGUEIRA, H. A. S.; AGUIAR, R. S.; GISI, M. L. The importance of the Federal Institutes of Education, Science and Technology for reducing educational inequality in Brazil. **Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. 00, e023029, 2023. eISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v27i00.18005>.

OLIVEIRA, Viviane Sales; FARIAS, Edson Silva de. Abebé de Yemanjá: uma discussão sobre objeto e memória. *In: Arte contemporânea e identidade cultural*: reflexões e perspectivas 2. Ponta Grossa - PR: Atena, 2024. p. 52-65.

PALMA, Rogério da; TRUZZI, Oswaldo. Renomear para Recomeçar: Lógicas Onomásticas

no Pós-abolição. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 2, 2018, pp. 311 a 340. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/001152582018154>. Acesso em: 10 ago 2025.

PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A. *et al.* (orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora 34, 2019.

_____. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIRES, Gláycy Kelly Cardoso. **Das margens para as margens**: a poesia marginal-periférica de autoria feminina em práticas de formação do leitor literário em uma escola pública periférica. 2021. 190 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

ROSABONI, Camilly; QUEIROZ, Danilo. História africana ainda encontra resistência em descolonizar os currículos escolares. **Jornal da USP**, São Paulo, 22 nov. 2002. Disponível em:

<https://jornal.usp.br/diversidade/historia-africana-ainda-encontra-resistencia-em-descolonizar-os-curriculos-escolares/> Acesso em: 2 fev. 2026.

SCHELER, Max. As formas do saber e a cultura. In: SCHELER, Max. **Visão filosófica do mundo**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1986.

SCHULZ, Almiro. **Max Scheler “in foco”**. Curitiba: CRV, 2020.

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

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

_____. **Crítica da crítica**: um romance de aprendizagem. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

UNICEF. **Os direitos das crianças e dos adolescentes**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/os-direitos-das-criancas-e-dos-adolescentes>. Acesso em: 04 set. 2025.

WHITEHEAD, Colson. **The underground railroad**: os caminhos para a liberdade. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2018.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. São Paulo: Círculo do Livro, 1991.

Zilberman Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

_____. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

APÊNDICES

Apêndice 1 - TCLE, TALE e TCLE (pais/responsáveis)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Representações da mulher em contos brasileiros: reflexões e propostas para o letramento literário no ensino médio técnico integrado”. Meu nome é Marcela Ferreira Matos, sou o a pesquisadora responsável e minha área de atuação é o Ensino de Literatura. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo (a) pesquisador (a) responsável, via e-mail marcela.ferreira@ifg.edu.br e, através do seguinte contato telefônico: (62)98138-1763, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes. Ainda para esclarecer as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62)3612-2239 ou e-mail cep@ifg.edu.br.

A presente pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre o ensino de literatura e apresentar propostas para promover o letramento literário no ensino médio técnico integrado e no ensino superior, contribuindo para a formação de leitores críticos e reflexivos. Você está sendo convidado a participar da pesquisa respondendo a um questionário, que será aplicado no início do Projeto de ensino “Representações da mulher em contos e romances brasileiros” e o outro no último dia de aula. Em ambos, você tem a liberdade de responder ou não o questionário. Se você optar por participar da pesquisa, você receberá um Qrcode, que poderá ser acessado pelo seu smartphone ou por um notebook disponível, que vai te direcionar a um questionário, pelo Google Forms, e para isso deverá reservar um período de 15 minutos. Durante a aplicação do questionário, você tem a liberdade de responder ou não o questionário. Você também tem o direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso.

Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

O seu nome não será divulgado, sendo garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas.

Riscos e benefícios envolvidos na execução da pesquisa

Existe o risco de que os participantes desta pesquisa sintam cansaço físico e/ou mental, desconforto emocional, ansiedade, sentimento de exclusão e/ou constrangimento e, para minimizar as situações descritas, serão adotadas as seguintes medidas: (1) os participantes serão orientados que eles têm a liberdade de interromper sua participação e retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízos de qualquer natureza; (2) os participantes serão informados de que não serão obrigados a responder a quaisquer perguntas que não queiram responder durante a realização dos questionários. Nos formulários eletrônicos utilizados nesta pesquisa, a opção de resposta obrigatória será desabilitada. A participação será interrompida a qualquer tempo que os participantes solicitarem ou que forem observadas quaisquer situações de desconforto dos participantes. Como também pode surgir o receio dos participantes de serem identificados na divulgação da pesquisa, será garantido o direito ao sigilo, privacidade e anonimato, de modo que qualquer referência aos participantes será feita por meio de pseudônimos (escolhidos pela pesquisadora) para evitar a divulgação dos nomes verdadeiros dos participantes. Os participantes, também, terão o direito de não responder a questões que lhes causem qualquer tipo de desconforto físico ou emocional e/ou qualquer tipo de constrangimento. A participação na pesquisa será suspensa e/ou encerrada no momento em que for percebido ou constatado que o participante não está em condições físicas ou psicológicas de continuar a participar e, neste caso, o estudante será assistido pela pesquisadora, que tomará as devidas providências para que o aluno recobre o equilíbrio físico e/ou emocional que precedeu à realização do questionário. Para intervenção em situações de desconforto nos participantes, o projeto também contará com o apoio da equipe multiprofissional do IFG, formada por pedagogos e psicólogas, preparados para atuarem em situações dessa natureza. Além disso, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFG e o Comitê de Ética em Pesquisa do IFG serão informados pela pesquisadora sobre quaisquer casos de suspensão ou encerramento de participação na pesquisa. Informamos, ainda, que os participantes não farão jus a nenhum tipo de remuneração, desde que a sua participação é voluntária, e nem deverão ter nenhum gasto financeiro para participarem desta pesquisa. Em consonância com a Resolução nº510/2016, haverá, no entanto, compensação material no caso de gastos eventuais decorrentes da participação na pesquisa, ou seja, ressarcimento das despesas dos participantes e seus acompanhantes, tais como transporte e alimentação. Quaisquer dúvidas a este respeito podem e devem ser esclarecidas diretamente com a pesquisadora, pelos canais (e-mails e números de telefone) informados anteriormente neste documento. O estudante terá direito a pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros) garantida em lei, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Benefícios – os benefícios aos participantes pela participação na pesquisa, são de vários tipos. Os participantes poderão ganhar experiência prática na realização de algumas etapas de uma pesquisa na área de linguagens em relação: 1) às questões éticas para a realização de pesquisa que envolvem pessoas; 2) ao conhecimento do uso de instrumentos de pesquisas como questionários; 3) à participação das descobertas que forem realizadas por esta pesquisa; 4) ampliar seu repertório cultural com a leitura de textos literários.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma

forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Pode haver a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.
 () Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.
 () Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFG. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

- () Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.
 () Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Representações da mulher em contos brasileiros: reflexões e propostas para o letramento literário no ensino médio integrado”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) responsável Marcela Ferreira Matos sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Uruaçu-GO, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Representações da mulher em contos brasileiros: reflexões e propostas para o letramento literário no ensino médio integrado”. Meu nome é Marcela Ferreira Matos, sou o a pesquisadora responsável e minha área de atuação é o Ensino de Literatura. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo (a) pesquisador (a) responsável, via e-mail marcela.ferreira@ifg.edu.br e, através do seguinte contato telefônico: (62)98138-1763, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre o ensino de literatura e apresentar propostas para promover o letramento literário no ensino médio técnico integrado e no ensino superior, contribuindo para a formação de leitores críticos e reflexivos. Você está sendo convidado a participar da pesquisa respondendo a um questionário, que será aplicado no início do Projeto de ensino “Representações da mulher em contos e romances brasileiros” e o outro no último dia de aula. Em ambos, você tem a liberdade de responder ou não o questionário. Se você optar por participar da pesquisa, você receberá um Qrcode, que poderá ser acessado pelo seu smartphone ou por um notebook disponível, que vai te direcionar a um questionário, pelo Google Forms, e para isso deverá reservar um período de 15 minutos. Durante a aplicação do questionário, você tem a liberdade de responder ou não o questionário. Você também tem o direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso.

Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

O seu nome não será divulgado, sendo garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas.

Riscos e benefícios envolvidos na execução da pesquisa

Existe o risco de que os participantes desta pesquisa sintam cansaço físico e/ou mental, desconforto emocional, sentimento de exclusão e/ou constrangimento e nestes casos serão adotadas as seguintes medidas: (1) os participantes serão orientados a interromper sua participação na pesquisa e informados que não sofrerão quaisquer penalidades; (2) os

participantes serão informados de que não serão obrigados a responder a quaisquer perguntas que não queiram responder durante a realização dos questionários. Nos formulários eletrônicos utilizados nesta pesquisa, a opção de resposta obrigatória será desabilitada. A participação será interrompida a qualquer tempo que os participantes solicitarem ou que forem observadas quaisquer situações de desconforto dos participantes.

Benefícios – os benefícios aos participantes pela participação na pesquisa, são de vários tipos. Os participantes poderão ganhar experiência prática na realização de algumas etapas de uma pesquisa na área de linguagens em relação: 1) às questões éticas para a realização de pesquisa que envolvem pessoas; 2) ao conhecimento do uso de instrumentos de pesquisas como questionários; 3) à participação das descobertas que forem realizadas por esta pesquisa; 4) ampliar seu repertório cultural com a leitura de textos literários.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Pode haver a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.
 () Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.
 () Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFG. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

- () Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.
 () Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Representações da mulher em contos brasileiros: reflexões e propostas para o letramento literário no ensino médio técnico integrado”. Informo ter menos de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter

voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) responsável Marcela Ferreira Matos sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Uruaçu-GO, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE -
Pais/Responsáveis**

Você na qualidade de responsável por, está sendo convidado (a) a consentir que o(a) menor participe, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Representações da mulher em contos brasileiros: reflexões e propostas para o letramento literário no ensino médio técnico integrado”. Meu nome é Marcela Ferreira Matos, sou o a pesquisadora responsável e minha área de atuação é o Ensino de Literatura. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você consentir na participação do menor sob sua responsabilidade neste estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, não haverá penalização para nenhuma das partes. Mas se houver o aceite, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail marcela.ferreira@ifg.edu.br e, através do seguinte contato telefônico: (62)98138-1763, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre o ensino de literatura e apresentar propostas para promover o letramento literário no ensino médio técnico integrado e no ensino superior, contribuindo para a formação de leitores críticos e reflexivos. A participação do menor sob a sua responsabilidade é importante para a realização desta pesquisa que tem o título “Representações da mulher em contos e romances brasileiros: reflexões e propostas para o letramento literário no ensino médio técnico integrado”. Caso o menor se sinta constrangido(a), é garantida a total liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalidade alguma. Seu filho (a) está sendo convidado a participar da pesquisa respondendo a um questionário, que será aplicado no início do Projeto de ensino “Representações da mulher em contos brasileiros” e o outro no último dia de aula, com duração de 15 minutos cada. A participação na pesquisa será voluntária, portanto, não haverá despesas pessoais ou gratificação financeira decorrente da participação, caso haja despesas, elas serão ressarcidas.

Caso ocorra algum dano o direito a pleitear indenização para reparação imediato ou futuro, decorrentes da cooperação com a pesquisa está garantido em Lei.

O sigilo e anonimato da sua autorização e da participação do adolescente na pesquisa será preservado. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas.

Riscos e benefícios envolvidos na execução da pesquisa

Existe o risco de que os participantes desta pesquisa sintam cansaço físico e/ou mental, desconforto emocional, sentimento de exclusão e/ou constrangimento e nestes casos serão adotadas as seguintes medidas: (1) os participantes serão orientados a interromper sua participação na pesquisa e informados que não sofrerão quaisquer penalidades; (2) os participantes serão informados de que não serão obrigados a responder a quaisquer perguntas que não queiram responder durante a realização dos questionários. Nos formulários eletrônicos utilizados nesta pesquisa, a opção de resposta obrigatória será desabilitada. A participação será interrompida a qualquer tempo que os participantes solicitarem ou que forem observadas quaisquer situações de desconforto dos participantes.

Benefícios – os benefícios aos participantes pela participação na pesquisa, são de vários tipos. Os participantes poderão ganhar experiência prática na realização de algumas etapas de uma pesquisa na área de linguagens em relação: 1) às questões éticas para a realização de pesquisa que envolvem pessoas; 2) ao conhecimento do uso de instrumentos de pesquisas como questionários; 3) à participação das descobertas que forem realizadas por esta pesquisa; 4) ampliar seu repertório cultural com a leitura de textos literários.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, a privacidade será respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar o menor, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Pode haver a necessidade de utilizarmos a opinião do menor em publicações e somente acontecerá se for permitida por você, solicito que faça uma rubrica no parêntese da opção de sua preferência:

() Permito a divulgação da opinião do menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

() Não Permito a divulgação da opinião do menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos a imagem do menor em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação da imagem do menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

() Não Permito a divulgação da imagem do menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

Eu,, abaixo assinado,
autorizo _____ a

participar do projeto intitulado “Representações da mulher em contos brasileiros: reflexões e propostas para o letramento literário no ensino médio técnico integrado”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação dele(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável Marcela Ferreira Matos sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a participação do menor no projeto de pesquisa acima descrito.

Uruaçu-GO, de de

Assinatura por extenso

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Apêndice 2 - Questionário Inicial

Questionário 1

- 1 Idade _____
- 2 Sexo:
 - Feminino
 - Masculino
 - Outros: _____
- 3 Curso:
 - Técnico em Edificações
 - Técnico em Química
 - Técnico em Informática
 - Licenciatura em Química
 - Análise e Desenvolvimento de Sistemas
 - Engenharia Civil
- 4 Qual o grau de escolaridade do seu pai ou responsável (padrasto, avô, tio, padrinho etc.)?
 - Nunca estudou
 - Ensino Fundamental 1 (1º-5º ano)
 - Ensino Fundamental 2 (6º - 9º ano)
 - Ensino Médio
 - Ensino Superior.
- 5 Qual o grau de escolaridade de sua mãe ou responsável (madrasta, avó, tia, madrinha etc.)?
 - Nunca estudou
 - Ensino Fundamental 1 (1º-5º ano)
 - Ensino Fundamental 2 (6º - 9º ano)
 - Ensino Médio
 - Ensino Superior.
- 6 Qual a sua renda familiar ou dos seus pais ou responsáveis?
 - Menos que 1 salário mínimo
 - 1 a 2 salários mínimo
 - 3 a 4 salários mínimos
 - 5 a 6 salários mínimos
 - Mais de 7 salários mínimos
- 7 Você fez ensino fundamental em:

- Totalmente em escola pública.
- Totalmente em escola particular.
- Parte em escola pública e parte em escola particular.

8 Você gosta de ler?

- Sim
- Não

9 Sobre suas preferências de leitura em relação ao suporte (texto, no papel, texto na tela):

- Prefiro livros impressos
- Prefiro ler no celular
- Prefiro ler no Kindle
- Prefiro ler no computador

10 Cite até três livros nacionais que você recomendaria a um(a) amigo(a).

11 Cite até três livros estrangeiros que você recomendaria a um(a) amigo(a).

12 Como você identifica sua atual situação de leitor?

- Leio por vontade própria.
- Leio por pressão familiar ou social.
- Leio por obrigação escolar.
- Não gosto de ler e não me sinto pressionado a fazer isso.

13 Sobre a biblioteca do IFG-Campus Uruaçu:

- Desconheço o acervo literário.
- Considero amplo e acessível a todos.
- Deixa a desejar.

14 O que você acha que poderia ser feito no IFG para incentivar os jovens a ler textos literários?

Apêndice 3 - Questionário Final**Questionário 2**

- 1 Você se sentiu motivado(a) a ler outros textos literários após participar do projeto de ensino/ Clube de Leitura?
 - Sim
 - Não
 - Um pouco

- 2 Como você avalia a literatura brasileira após conhecer a obra de Conceição Evaristo?
 - Gostaria de conhecer mais autores brasileiros
 - Não gostei muito dos autores trabalhados.
 - Continuo gostando mais de autores estrangeiros.

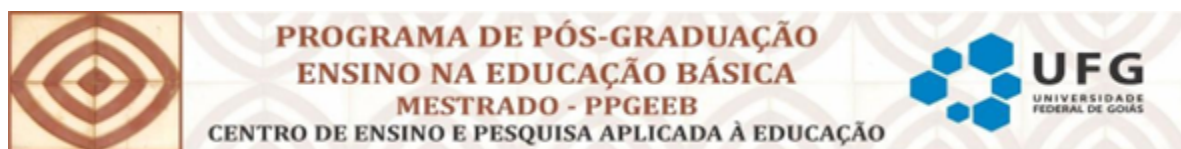
- 3 As discussões a respeito da mulher na literatura foram, para você:
 - Interessantes
 - Não gostei muito das discussões

- 4 O que você aprendeu com o Clube de Leitura/projeto de ensino?

- 5 Como você avalia o projeto de ensino/Clube de Leitura?

- 6 Deixe sugestões para as próximas edições do projeto:

Apêndice 4 - Produto educacional



MARCELA FERREIRA MATOS

WEBSITE – CLUBE DE LEITURA MENINAS CIENTISTAS

**GOIÂNIA
2026**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEED
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO**



UFG
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

MARCELA FERREIRA MATOS

WEBSITE – CLUBE DE LEITURA MENINAS CIENTISTAS

**GOIÂNIA
2026**

MARCELA FERREIRA MATOS

WEBSITE – CLUBE DE LEITURA MENINAS CIENTISTAS

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientadora: Professora Dra. Vivianne Fleury de Faria

GOIÂNIA
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Matos, Marcela Ferreira

WEBSITE – CLUBE DE LEITURA MENINAS CIENTISTAS
[manuscrito] / Marcela Ferreira Matos. - 2026.
44 f.:

Orientadora: Prof(a). Dra. Vivianne Fleury de Faria

Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2026.

Apêndice.

1. Ensino de Literatura. 2. Conceição Evaristo. 3. Ensino. 4. Clube de Leitura.

I. Faria, Vivianne Fleury de, orient. II. Título.

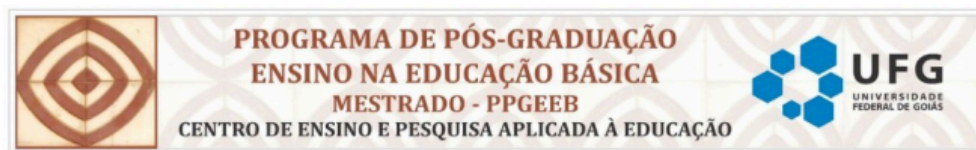
CDU 37.0



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte e quatro dias do mês de junho de dois mil e vinte e seis, às 14h30, por meio de webconferência pelos sistemas da UFG, realizou-se a sessão pública de Defesa da Dissertação intitulada “Clube de Leitura Meninas Cientistas: uma experiência de leitura de Canção para ninar menino grande, de Conceição Evaristo” e do Produto Educacional intitulado “WEBSITE – CLUBE DE LEITURA MENINAS CIENTISTAS” pela discente **Marcela Ferreira Matos**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados APROVADOS.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Vivianne Fleury de Faria (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,

Profa. Dra. Célia Sebastiana da Silva (PPGEEB/CEPAE/UFG) – membro interno,

Profa. Dra. Maria Aurora Neta (UEG) – membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Vivianne Fleury De Faria, Professor do Magistério Superior**, em 25/06/2026, às 15:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Aurora Neta, Usuário Externo**, em 07/08/2026, às 09:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Celia Sebastiana Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 07/08/2026, às 12:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6258758** e o código CRC **40BF498B**.

TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE Nº 001/2019)

Desenvolvimento de produto (mídias educacionais, tais como: vídeos, simulações, animações, vídeo-aulas, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins;

Especificação: Website

DIVULGAÇÃO

- () Filme
() Hipertexto
() Impresso
(x) Meio digital
() Meio Magnético
() Outros. Especificar: ____

FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

Website para divulgar as ações do Clube de Leitura Meninas Cientistas, além de disponibilizar informações, suplemento literário e roteiro de leitura dos livros lidos, para ser utilizado por professores, alunos ou outros clubes de leitura.

PÚBLICO ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Estudantes do Ensino Médio e do Ensino Superior, professores e público em geral.

IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional apresenta:

- () **Alto impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.
- (x) **Médio impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.
- () **Baixo impacto** – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

Área impactada pelo Produto Educacional:

- ☒ Ensino
- ☐ Aprendizagem
- ☐ Econômico
- ☐ Saúde
- ☐ Social
- ☐ Ambiental
- ☐ Científico

O impacto do Produto Educacional é:

☒ **Real** - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc.). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.

☐ **Potencial** - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.

O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) **em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores** (inicial, continuada, cursos etc.)?

☒ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, descreva essa situação

O produto educacional foi vivenciado com 7 estudantes, do Ensino Médio Técnico Integrado e do Ensino Superior, do Instituto Federal de Goiás, Campus Uruaçu. A vivência teve duração de 8 horas.

REPLICABILIDADE E ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido?

☒ Sim ☐ Não

A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é

☐ Local ☐ Regional ☒ Nacional ☐ Internacional

COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

☐ **Alta complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro.

Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.

(☒) **Média complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.

(☐) **Baixa complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.

(☐) **Sem complexidade** - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

(☐) **Alto teor inovativo** - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.

(☒) **Médio teor inovativo** - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.

(☐) **Baixo teor inovativo** - adaptação de conhecimento existente.

FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

(☐) Sim (☒) Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

(☐) Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB

(☐) Cooperação com outra instituição

(☐) Outro. Especifique: _____

REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual?

(☒) Sim (☐) Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

(☐) Licença Creative Commons

(☒) Domínio de Internet

(☐) Patente

(☐) Outro. Especifique: _____

Informe o código de registro: <https://www.meninascientistasclubedeleitura.com/>

TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

(☐) Sim (☒) Não

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc.) ou ministrado em forma de oficina, mini-curso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros?

(☐) Sim (☒) Não

O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas?

(☐) Sim (☒) Não

REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link:
<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1189858>

Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto,
na **Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG)**
(<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/>).

Outras formas de acesso:
<https://www.meninascientistasclubedeleitura.com/>

MATOS, Marcela Ferreira. **Websiste - Clube de Leitura Meninas Cientistas**. 2026. 44 f. Produto Educacional relativo à Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

Este Produto Educacional em forma de *website*, intitulado “Website Clube de Leitura Meninas Cientistas”, está vinculado à dissertação de Mestrado Profissional de Marcela Ferreira Matos sob a orientação da Dra. Vivianne Fleury de Faria, intitulada “Clube de Leitura Meninas Cientistas: uma experiência de leitura de *Canção para ninar menino grande*, de Conceição Evaristo”, alinhada à linha de pesquisa Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes, do Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG). O objetivo geral foi produzir um *website* vinculado ao Clube de Leitura Meninas Cientistas, contendo os materiais utilizados na experiência de leitura do romance *Canção para ninar menino grande*, de Conceição Evaristo, com alunos do ensino médio técnico integrado e do ensino superior do Instituto Federal de Goiás - Campus Uruaçu, realizada no primeiro semestre de 2025. De forma geral, o *website* foi idealizado como uma ferramenta de publicações referentes aos livros lidos, como informações importantes sobre as obras, suplemento literário e roteiro de leitura. Dessa forma, tem como público-alvo estudantes tanto do ensino médio como do ensino superior, professores, mediadores de leitura e todos aqueles interessados nos livros lidos no Clube de Leitura. Fundamentado teoricamente em autores como Candido (2011), Todorov (2009), Calvino (1993), Zilberman (1993), Munita (2024), Petit (2019), Adichie (2017), entre outros, o produto busca possibilitar o acesso a materiais diversos para consulta e *download* a respeito de obras literárias, principalmente, mas não exclusivamente, que tratam da representação da mulher na literatura brasileira. Ao mesmo tempo, pretende contribuir com roteiros para ações de leitura tanto em escolas como em outras organizações escolares ou não.

Palavras-Chave: Ensino de literatura. Conceição Evaristo. Ensino. Clube de Leitura.

SUMÁRIO

Introdução	12
Organização do produto educacional	13
Considerações finais	19
Referências bibliográficas	20
APÊNDICE	21
Apêndice 1 - Organização para a leitura de Canção para ninar menino grande (2018) + Sugestões para discussão da obra, dividida em 3 encontros	21
Apêndice 2 – Suplemento Literário	43

Introdução

O produto educacional *Website Clube de Leitura Meninas Cientistas* foi concebido para a pesquisa de mestrado de autoria de Marcela Ferreira Matos, sob orientação da professora dra. Vivianne Fleury Faria, intitulada “Clube de Leitura Meninas Cientistas: uma experiência de leitura de *Canção para ninar menino grande*, de Conceição Evaristo”, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG). O objetivo geral foi produzir um *website* vinculado ao Clube de Leitura Meninas Cientistas, contendo os materiais utilizados na experiência de leitura, realizada no primeiro semestre de 2025, do romance *Canção para ninar menino grande*, de Conceição Evaristo, com alunos do ensino médio técnico integrado e do ensino superior, do Instituto Federal de Goiás (IFG) - *Campus Uruaçu*.

O Clube de Leitura Meninas Cientistas é um espaço criado pela equipe de Literatura do Programa de Extensão Meninas Cientistas, do IFG - *Campus Uruaçu*. As atividades do programa são voltadas para o STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática). No entanto, há uma equipe de literatura que vem desenvolvendo, desde 2021, oficinas, atividades de leitura e discussão de textos literários com foco na representação da mulher, em Uruaçu e Cavalcante-GO.

Instituído em 2024, o Clube de Leitura foi estruturado para promover a mediação de textos literários, privilegiando narrativas que abordam o universo feminino. O processo de seleção das obras provém de uma curadoria colaborativa, assegurando a participação democrática de todos os membros. Os livros escolhidos são, geralmente, divididos em partes para que os estudantes consigam realizar as leituras, que são discutidas em encontros quinzenais, presenciais ou remotos.

O *website*, que pode ser acessado pelo *link* <https://www.meninascientistasclubedeleitura.com/>, foi idealizado como uma ferramenta de publicização dos diversos materiais desenvolvidos nas experiências referentes aos livros escolhidos para o Clube de Leitura Meninas Cientistas, com informações importantes sobre as obras, suplemento literário e roteiro de leitura. Dessa forma, além dos participantes das ações do Clube, ele tem como público-alvo estudantes, tanto do ensino médio como do ensino superior, professores, mediadores de leitura e todos aqueles interessados nos livros divulgados.

Para a experiência da leitura de *Canção para ninar menino grande*, de Conceição Evaristo, foram produzidos: uma página com informações sobre a autora e a obra, com detalhes voltados para a representação da mulher, e uma enquete em que os participantes e o público em geral podem votar na personagem feminina do romance que mais chamou a sua atenção. Além disso, foram disponibilizados para *download* os seguintes materiais:

- **Suplemento literário** - com informações concisas a respeito de *Canção para ninar menino grande*, voltada para leitores em geral;
- **Experiência de leitura: *Canção para ninar menino grande* - Conceição Evaristo (2018)** - com uma proposta de organização de leitura para três encontros, acompanhada do material utilizado para cada um deles e voltada para mediadores, professores e público em geral.

Acredita-se que o *website*, desde que com publicações constantes, pode possibilitar a divulgação de obras literárias e possíveis formas de leitura para diversos públicos. Chartier (2014), ao avaliar a “conversão digital do presente”, aponta que o digital pode “produzir uma nova modalidade de construção e comunicação do saber fundamentada no intercâmbio dos conhecimentos, experiências e sabedorias” (p. 36). Além disso, as enquetes e os quadros disponíveis para comentários podem proporcionar a interação entre leitores e leitoras de diferentes idades e localidades.

Organização do produto educacional

Para a construção do *website*, foram pesquisadas várias plataformas de criação de *sites*. Apesar de algumas se apresentarem como gratuitas, muitas funcionalidades só estão disponíveis se o usuário contratar um plano premium. Dentre essas, foi escolhida a plataforma Wix.com, pois se apresenta como facilitadora na criação de *sites* profissionais, com *templates* intuitivos e planos mais acessíveis tanto para aquisição de domínios como para outras funcionalidades.

A partir da plataforma Wix.com, foi desenvolvido o Website Clube de Leitura Meninas Cientista, que, em sua *frontpage*, recepciona os internautas com boas-vindas, apresentando o posicionamento das linhas adotadas pelo clube em sua jornada:

Figura 1: *Frontpage* do Website Clube de Leitura Meninas Cientistas



Fonte: <https://www.meninascientistasclubedeleitura.com/>

A imagem foi inspirada nos primeiros encontros ocorridos do Clube de Leitura, ainda em 2024, quando os participantes se sentavam no chão da biblioteca para fazer a discussão dos livros, o grupo formado tanto por mulheres como por homens de diferentes idades, visto que, além da participação de alunos, alguns servidores também participaram das primeiras edições. A primeira imagem produzida para o *website* foi desenhada por Izadora Silva, participante da curadoria do Clube. A partir desta, a imagem foi reformulada, ganhando novos contornos pelo Google Gemini AI, mas mantendo a essência da primeira. E foi publicada no *site* como está no *frontpage*.

Na continuação, há a seção “Sobre nós”, em que o grupo se apresenta, contando sobre a sua criação e vinculação ao Instituto Federal de Goiás e ao projeto de extensão Meninas Cientistas, contendo duas fotos da equipe do Clube de Leitura:

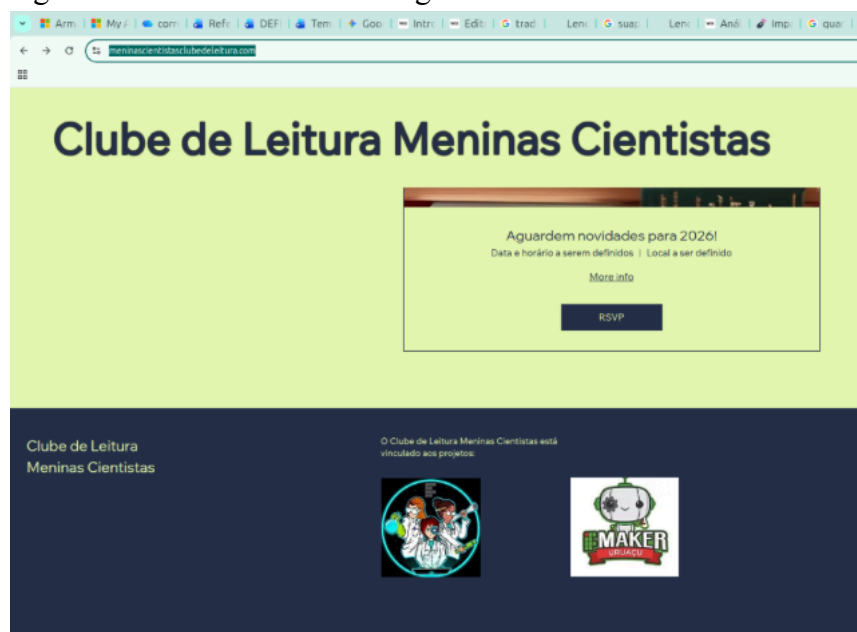
Figura 2: Sobre nós.



Fonte: <https://www.meninascientistasclubedeleitura.com/>

Ainda na *frontpage*, há um espaço para a publicação de novas edições do Clube, em que se pretende postar informações sobre as formas de participação e os próximos livros escolhidos para leitura. No final da página, há também a logomarca dos projetos vinculados ao Clube: Meninas Cientistas e IFMaker.

Figura 3: Próximos eventos e logomarcas



Fonte: <https://www.meninascientistasclubedeleitura.com/>

Na sequência, há a seção “Explore os livros lidos”, em formato de *Blog*, onde os internautas podem encontrar informações sobre a experiência de leitura com *Canção para ninar menino grande*, de Conceição Evaristo:

Figura 4: Explore os livros lidos



Fonte: <https://www.meninascientistasclubedeleitura.com/>

Ao clicar no box “Lendo Canção para Ninar Menino Grande, de Conceição Evaristo”, o internauta encontra informações gerais sobre a obra: resumo, dados biográficos da autora e o conceito de escrevivência, partindo da leitura do próprio livro. O *post* também apresenta as personagens femininas do livro, com uma síntese das que aparecem na edição de 2018 e na ampliação do romance na edição de 2022. Essa relação foi construída durante a experiência de leitura do livro, realizada com os alunos do Instituto Federal de Goiás - *Campus* Uruaçu.

De toda forma, todas as informações constantes no box são fruto da experiência de leitura realizada para a dissertação de Mestrado “Clube de Leitura Meninas Cientistas: uma experiência de leitura de *Canção para ninar menino grande*, de Conceição Evaristo”. O material organizado para cada encontro também está disponível no final do box (Apêndice 1), em que é possível fazer o *download*, em formato pdf, proporcionando que outros interessados possam usar o material para montar uma experiência em diversos lugares, modificando ou não o que foi organizado.

O material está disponível no site com a descrição “Organização para a leitura de *Canção para ninar menino grande* (2018) + Sugestões para discussão da obra, dividida em

três encontros”. O material foi desenvolvido durante a experiência de leitura, promovendo as discussões relatadas na dissertação de mestrado. Acredita-se que divulgar o material por meio do *website* pode auxiliar experiências de leitura a serem replicadas em outros ambientes.

Figura 5: Material da experiência de leitura disponível



Fonte: <https://www.meninascientistasclubedeleitura.com/post/explorando-can%C3%A7%C3%A3o-para-ninar-menino-grande-de-evaristo>

Além da organização de leitura, também se disponibilizou um Suplemento Literário (Apêndice 2), publicação do Clube de Leitura, que tem como foco principal a divulgação de obras literárias interessantes para a discussão das questões femininas. Assim, o Suplemento traz uma sinopse do romance de Conceição Evaristo, e coleta as informações publicadas no *site* referentes à representação das mulheres, resumindo as discussões proeminentes dos encontros. De forma geral, espera-se que os internautas se sintam motivados a ler a obra na íntegra, visto que o *website* não substitui a leitura, mas intenciona ampliar a discussão de literatura.

Ainda na página do *blog* relacionado ao romance *Canção para ninar menino grande*, publicou-se uma enquete para os internautas votarem sobre “Qual personagem feminina mais chamou a sua atenção?”. Na enquete, estão as personagens da edição de 2018 e as da edição de 2022, para considerar os leitores que leram a obra em qualquer edição. A enquete está disponibilizada da seguinte forma:

Figura 6: Enquete

Qual personagem feminina mais chamou a sua atenção?

Pérola Maria	Juventina Maria Perpétua
Eleonora Distinta de Sá	Neide Paranhos da Silva
Angelina Devaneia da Cruz	Aurora Correa Liberto
Antonieta Véritas da Silva	Dalva Ruiva
Dolores dos Santos	

Show Less

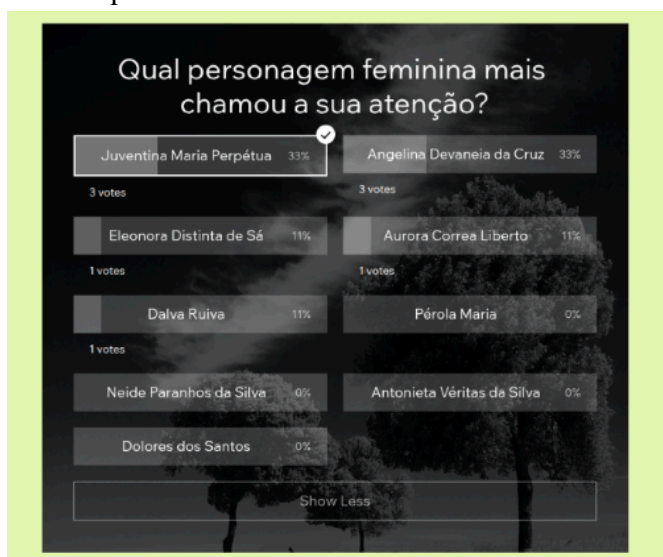
Fonte:

<https://www.meninascientistasclubedeleitura.com/post/explorando-can%C3%A7%C3%A3o-para-ninar-menino-grande-de-evaristo>

Qualquer pessoa que acessar o *site* pode votar na personagem que mais chamou a sua atenção durante a leitura. A enquete fica permanentemente aberta e, após votar, o internauta se depara com os resultados. Em dezembro de 2025, nove pessoas votaram na enquete. Apesar de não ser um número expressivo, supera a quantidade total de participantes da experiência de leitura no IFG, que contou com sete pessoas no seu início.

As personagens que receberam votos foram: Juventina, Angelina, Eleonora, Aurora e Dalva Ruiva, na seguinte proporção:

Figura 7: Resultado da enquete



Fonte:

<https://www.meninascientistasclubedeleitura.com/post/explorando-can%C3%A7%C3%A3o-para-nina-r-menino-grande-de-evaristo>

As personagens Juventina e Angelina receberam o maior número de votos, ficando com três votos cada uma; as outras personagens receberam apenas um voto cada. Aqueles que votaram em Aurora e Dalva Ruiva provavelmente são pessoas que leram a edição de 2022 e que não participaram da experiência de leitura no IFG, pois essas personagens são somente citadas, mas não desenvolvidas na edição de 2018, usada na experiência. É interessante notar que as personagens mais votadas têm uma visão completamente oposta da vida, do amor e da união, e, provavelmente, chamaram a atenção dos leitores por suas peculiaridades e histórias envolventes e comoventes.

Após a enquete, os internautas também encontram a aba *Comments*, em que eles podem fazer comentários sobre as obras lidas, os materiais encontrados no *website*, ou deixar sugestões para o Clube de Leitura. Essa é uma ferramenta que possibilita a interação com outras pessoas interessadas na obra de Conceição Evaristo.

Considerações finais

O Website Clube de Leitura Meninas Cientistas é o produto educacional elaborado para a dissertação de mestrado do programa do CEPAE/UFG, com o intuito de divulgar as ações do clube, isto é, como uma ferramenta de publicações referentes aos livros lidos, com

informações importantes sobre as obras, suplemento literário e roteiro de leitura. Além disso, pretende promover a interação com o público, por meio de enquete e a aba *Comments*.

Diante do estudo realizado, percebe-se que a internet pode favorecer o acesso a diversos conteúdos, o que contempla a literatura. As pessoas conseguem encontrar, na rede e dentre as diversas formas de contato com o mundo leitor, escritores, livros digitais, conteúdo sobre livros, comunidades de leitores, interessados por leitura em geral, editoras etc. Não se pode negar que essa facilidade de acesso é um avanço para a cultura. Dessa forma, organizar materiais para formar comunidades leitoras e divulgá-los no mundo digital são uma maneira de contribuir com esse universo.

Além disso, a plataforma pretende-se manter atuante, com a proposta de postagem de novas experiências literárias promovidas pelo Clube de Leitura. Espera-se realizar novas edições não só no âmbito do próprio IFG, mas expandidas por meio de plataformas de videoconferência e acesso aos encontros do Clube. A partir de novas edições, serão confeccionados e disponibilizados os materiais usados durante essas experiências, mantendo as estratégias realizadas com *Canção para ninar menino grande*.

Espera-se, assim, contribuir com a promoção da leitura literária no Brasil, mantendo o Clube de Leitura Meninas Cientistas ativo, atualizando, com regularidade, o portal concebido para a pesquisa de mestrado. A expectativa é contribuir para a organização e a formação de novas comunidades, promovendo a interação de diferentes pessoas de várias idades para a discussão de temas pertinentes ao mundo feminino, como a realizada quando lemos e observamos as vivências de personagens em obras literárias magistrais, como a de Conceição Evaristo.

Referências bibliográficas

CHARTIER, Roger. Ler a leitura. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **História do ensino de leitura e escrita**: métodos e material didático. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 21-42.

CLUBE DE LEITURA. **Clube de Leitura Meninas Cientistas**. Disponível em: <https://www.meninascientistasclubedeleitura.com/>

EVARISTO, Conceição. **Canção para ninar menino grande**. São Paulo: Editora Unipalmarens, 2018.

EVARISTO, Conceição. **Canção para ninar menino grande**. Rio de Janeiro: Pallas Editora Unipalmarens, 2022.

APÊNDICE

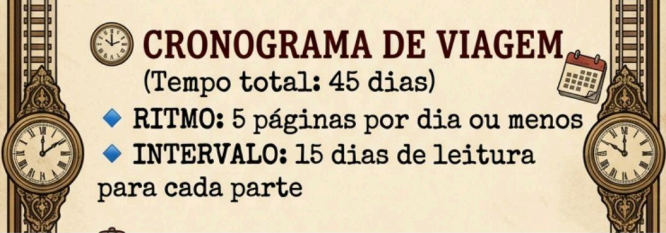
Apêndice 1 - Organização para a leitura de *Canção para ninar menino grande* (2018) + Sugestões para discussão da obra, dividida em 3 encontros





Bilhete de embarque para essa viagem:





CRONOGRAMA DE VIAGEM
(Tempo total: 45 dias)

- ◆ **RITMO:** 5 páginas por dia ou menos
- ◆ **INTERVALO:** 15 dias de leitura para cada parte



NOSSOS ENCONTROS

- 📍 **PRIMEIRA ESTAÇÃO:** *Conhecendo Fio Jasmim e seus amores*
📖 Discussão das páginas: 1 - 49
- 📍 **SEGUNDA ESTAÇÃO:** *Uma tragédia anunciada*
📖 Discussão das páginas: 50 - 91
- 🏁 **CHEGANDO AO DESTINO:** *Descobrimos Fio Jasmim*
📖 Discussão das páginas: 92 - 125







Conceição Evaristo

Nascida Maria da Conceição Evaristo de Brito, em 1946, em Belo Horizonte, Minas Gerais). É uma escritora, poeta e pesquisadora brasileira, reconhecida por sua voz forte na literatura contemporânea, especialmente em relação à representação da experiência negra e das questões de gênero. Ela é autora de vários livros, incluindo o romance "Ponciá Vicêncio" e o livro "Olhos d'água", que lhe rendeu o Prêmio Jabuti em 2015.

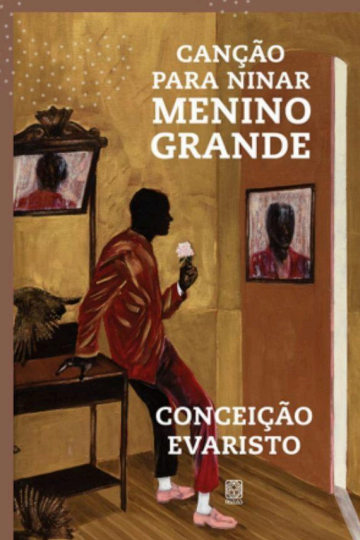
Canção para ninar menino grande



Conceição Evaristo

Canção para ninar menino grande

- PUBLICADO EM 2018;
- SEGUNDA EDIÇÃO (AMPLIADA), EM 2022.
- PRIMEIRA NARRATIVA DE CONCEIÇÃO EVARISTO QUE TEM COMO FOCO A ALMA MASCULINA.





Leitura:
Oferecimento do livro
p.9

Oferecimento



Este livro é oferecido a todas as pessoas que se enveredam pelos caminhos da paixão e que, mesmo se resfolegando em meio a muitas pedras, não se esquecem do gozo que as águas permitem...

É uma celebração ao amor e as suas demências.

É ainda um júbilo à vida, que me permite embaralhar tudo: vivência e criação, vivência e escrita. Escrevivência.

Definição

“Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também”.

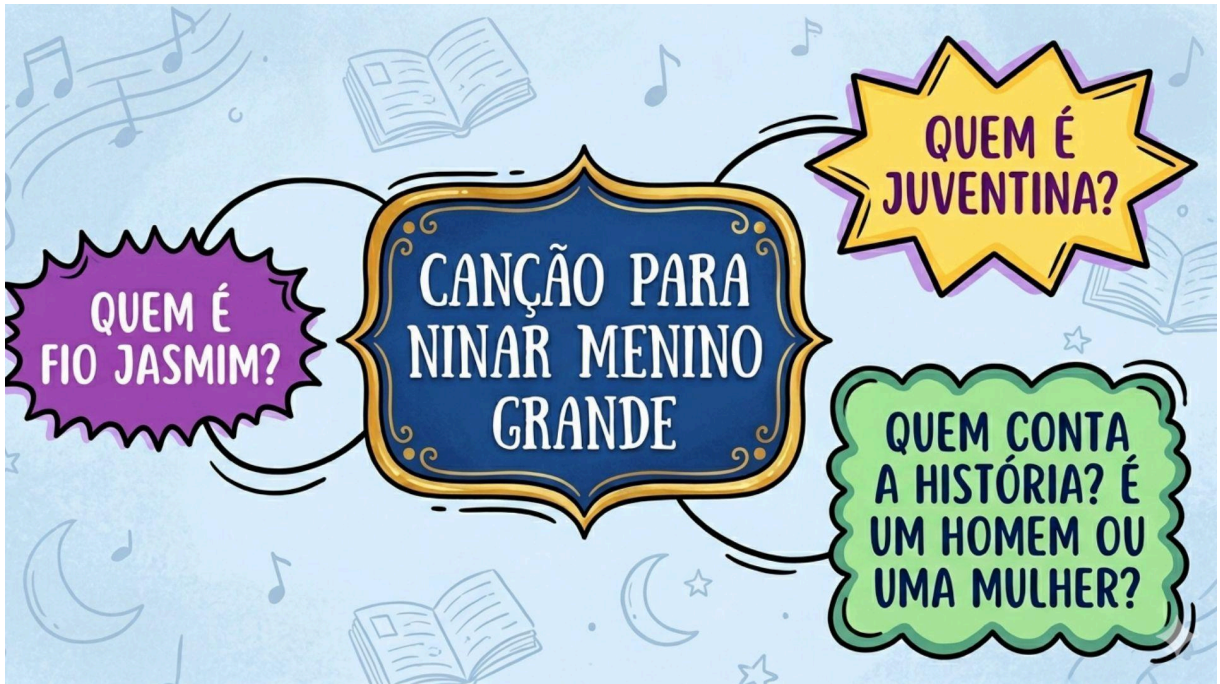
Conceição Evaristo

Para entender a escrevivência:



<https://fundacaoitau.org.br/observatorio/biblioteca/escrevivencia-a-escrita-de-nos-reflexoes-sobre-a-obra-de-conceicao-evaristo>





Nas primeiras páginas temos...



Linguagem Poética e Oralidade: A escrita de Evaristo já se revela carregada de uma musicalidade própria, com a presença de rimas internas, repetições e um ritmo que remete à tradição oral. Essa oralidade é fundamental para a construção do universo da narrativa, aproximando o leitor da experiência das personagens.



Personagens em Construção: Embora a trama principal ainda não esteja totalmente delineada, somos introduzidos a figuras que carregam as marcas da experiência de vida da população negra, especialmente mulheres. Há uma sugestão de histórias de luta, resiliência e a complexidade das relações humanas.



Temas Sociais Latentes: Mesmo nas primeiras páginas, percebe-se a abordagem de temas como a **memória**, a **identidade**, a **ancestralidade** e as **questões raciais** e de **gênero**. A autora tece uma teia de significados que convida o leitor a refletir sobre as estruturas sociais e históricas que moldam as vidas das personagens.



A Força da Palavra: A palavra em si é elevada a um patamar de importância. Ela não é apenas um veículo para a história, mas um elemento que carrega poder, cura e resistência, ecoando a tradição de narrativas orais africanas.





SEGUNDA ESTAÇÃO:

Uma tragédia anunciada

 Discussão das páginas: 50 – 91

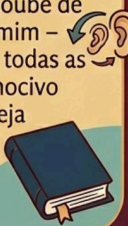




Mulheres na segunda parte

Pérola Maria

Pérola Maria – esposa casada com Fio Jasmim no civil e no religioso – tinha 8 filhos e estava grávida do 9º 

Antes do casamento – soube de alguns casos de Fio Jasmim – mas “preferiu classificar todas as informações como um nocivo disse-que-me-disse, inveja de outras mulheres que desejavam estar no lugar dela.” 

Juventina (Tina)

Juventina (Tina) – apaixonada por Fio, deixava cartas de amor que ele ignorava. Ajudante da narradora. 

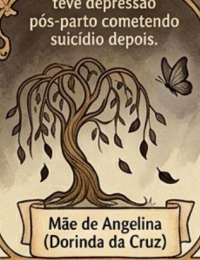
Apaixonou-se por Fio, que apenas brincava com ela, mantendo-a virgem. 

Angelina Devaneia da Cruz

Angelina Devaneia da Cruz – 33 anos – enfermeira – **sonhava em casar** – desistiu da vida após a partida do “noivo impostor”, Fio Jasmim. 

ANGELINA DEVANEIA DA CRUZ

História de Angelina Devaneia da Cruz – 1ª pessoa da família a conquistar um título de nível superior 

teve depressão pós-parto cometendo suicídio depois. 

Mãe de Angelina (Dorinda da Cruz)

Angelina era como uma mãe para Setimazinha, morava em Alma das flores 

ALMA DAS FLORES

CONHECEU FIO JASMIM NO SÁBADO DE ALELUIA, VÉSPERA DA PÁSCOA. 

FIO JASMIM DECIDIU ENTRAR NA “FANTASIA” DA MOÇA, DE QUE ERA O NOIVO DE ANGELINA. Como uma “brincadeira de quem ainda era solteiro”. 

A Malhação do Judas 

Fio queria aproveitar os últimos dias de solteiro 

Brincadeira de meninos – “a malhação do Judas”

Citações para discussão: (p. 50-66)

- "A moça, esquecida de tudo que ela mesma já tinha gerado antes e sozinha, pensou que o seu teor fecundante viesse de uma virilidade externa e se entregou toda a Fio Jasmim".
 - Ardências da consciência: "Mas havia aprendido que as ardências da consciência, em relação ao sofrimento que ele podia causar a uma mulher, passavam rápido. Era só desviar o pensamento para as ardências do corpo. Desviou."
- "Idiotice da moça" - pensamento dos maquinistas sobre Angelina/
Depois que souberam de sua morte - "Por um minuto, não mais se penalizaram com o destino dela, para depois comentarem que ela parecia mesmo aluada".

JUVENTINA MARIA PERPÉTUA (TINA)

- 17 anos quando conheceu Fio – ele estava com 33 anos

As mulheres da família não falavam muito de amor, homens e sexo;

- Floripes (prima de Tina) define com maestria Fio Jasmim: "da mulher que ele considerava como pérola, a Pérola, e das outras joias que ele colecionava, de menor grandeza"

Conselho da mãe "homem era bicho mais perigoso, principalmente se fosse muito bonito"; "eles não passavam de meninos grandes, que viviam agarrados às saias das mulheres em busca de proteção ou brinquedo"/ mulheres eram apresentadas como "mais humanas, a não ser quando abandonavam os filhos";

Na visão de Fio – "Do amor da moça, ele se colocava como vítima" - "Ela não exigia nada, como outras surgidas nos caminhos dele; mas havia um quê de pedido e de imposição em cada ato da moça".

Talvez nunca tenha se apaixonado pela moça, mas Fio se tornou necessitado do corpo e do amor de Tina – Tudo era um jogo que Fio escolhera jogar

Discussão: (p. 67-91)

- Quando ele deu o contato do telefone dele, Tina sabia que ele era casado e que gostava de brincar com as mulheres;
- Como fora educada – Sabia dos homens como Fio; "que havia homens que gostavam somente de brincar com as mulheres. Esses costumavam eleger uma, a esposa, aquela com a qual eles tinham os filhos registrados, as outras eram consideradas como as mulheres da rua";
- Pai de Tina – homem se apresenta – fala dele "não suportava saber que muitas mulheres gostavam dele, pois ele era um homem muito atraente. Tinha um corpo bonito; é verdade que não tinha dinheiro, mas tinha um lugar macio, em que as mulheres gostavam de deitar a cabeça".
- Amou e se apaixonou sozinha – por Fio – Ficou quase 2 décadas amando Fio.

PÉROLA MARIA

– Para Pérola – Dos perigos oferecidos pelos homens, "parece que Pérola só conhecia ou só acreditava em um". Os homens faziam filhos".

– "Ela gostava de ter filhos. Gostava de parir." "Talvez fosse esse o singular prazer de Pérola."

– O que diziam de Pérola – "que ela não amava o marido tanto assim e que pouco incomodava com as proezas extraconjugais dele. O que ela esperava de Fio era a garantia de engravidar para parir depois!" "Se fosse possível [...] seria dela também o momento de parto de todas as outras mulheres que o marido teria tido."

– Lamentava a sorte de Tina, pois Fio "não lhe fizera filho algum".

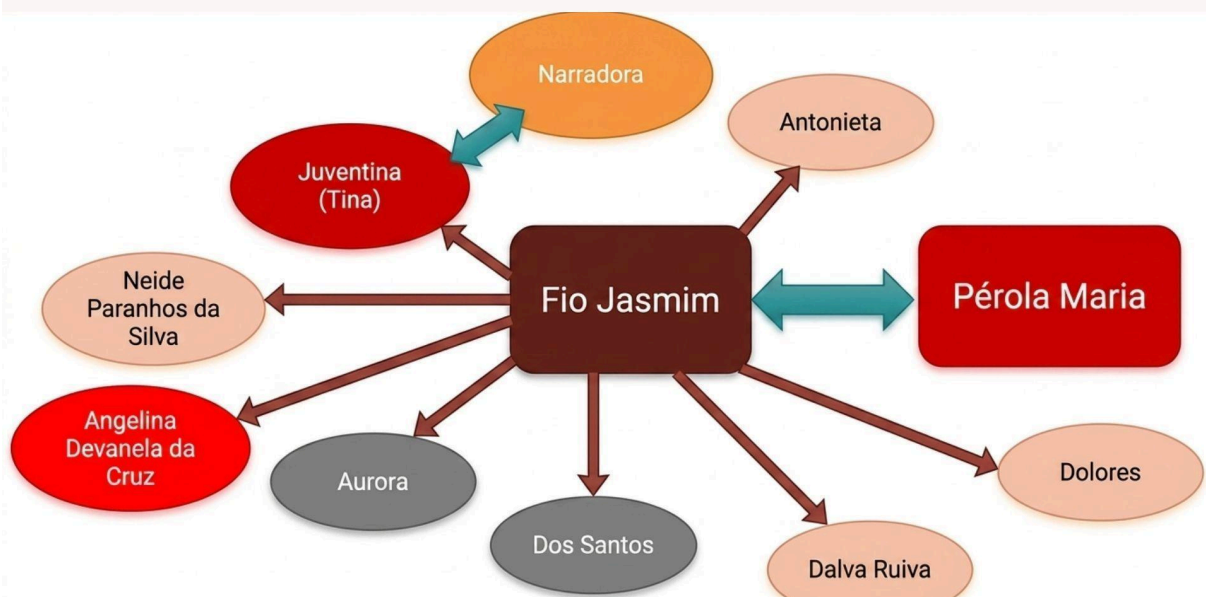
– Fio – Depois que encontrava com Tina, ia procurar Pérola Maria – "Lá estava Pérola pronta, plena de desejos de fazer mais um filho".

– O que diziam de Pérola – "que ela não amava o marido tanto assim e que pouco incomodava com as proezas extraconjugais dele. para family-teria finos"

Fio Jasmim

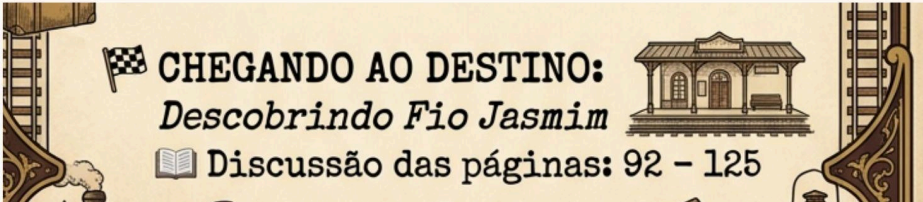
- Tinha certeza do amor de Pérola Maria - "Pérola não oferecia enganos";
- Pai tinha quase sessenta anos quando engravidou a mãe de Fio, que tinha apenas 15 anos;
- Lição do pai (Máximo Jasmim) - "Ser homem era ter várias mulheres"
- O pai tinha 17 filhos;
- Fio - A cada encontro com mulheres "se pensava mais macho e, portanto, mais feliz";
- "era um homem sem juízo algum. Devia ser porque nascera com a moleira aberta, que não fechava nunca, diziam";

Mulheres no romance até o momento e a relação com Fio Jasmim

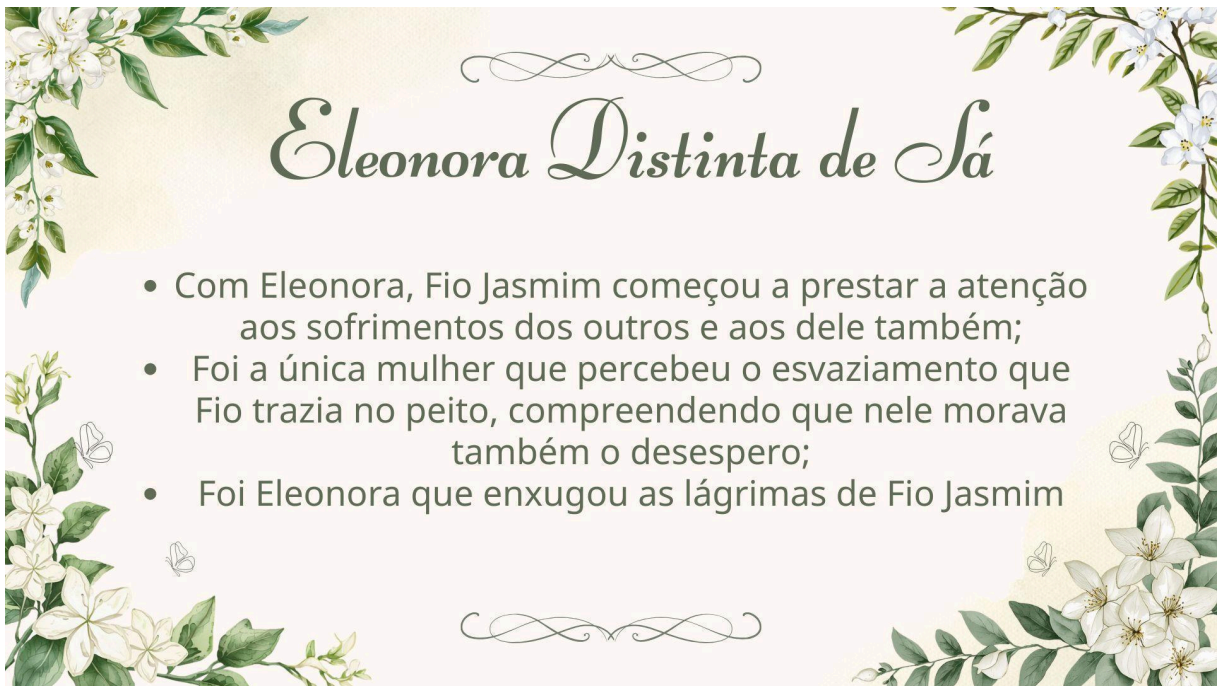
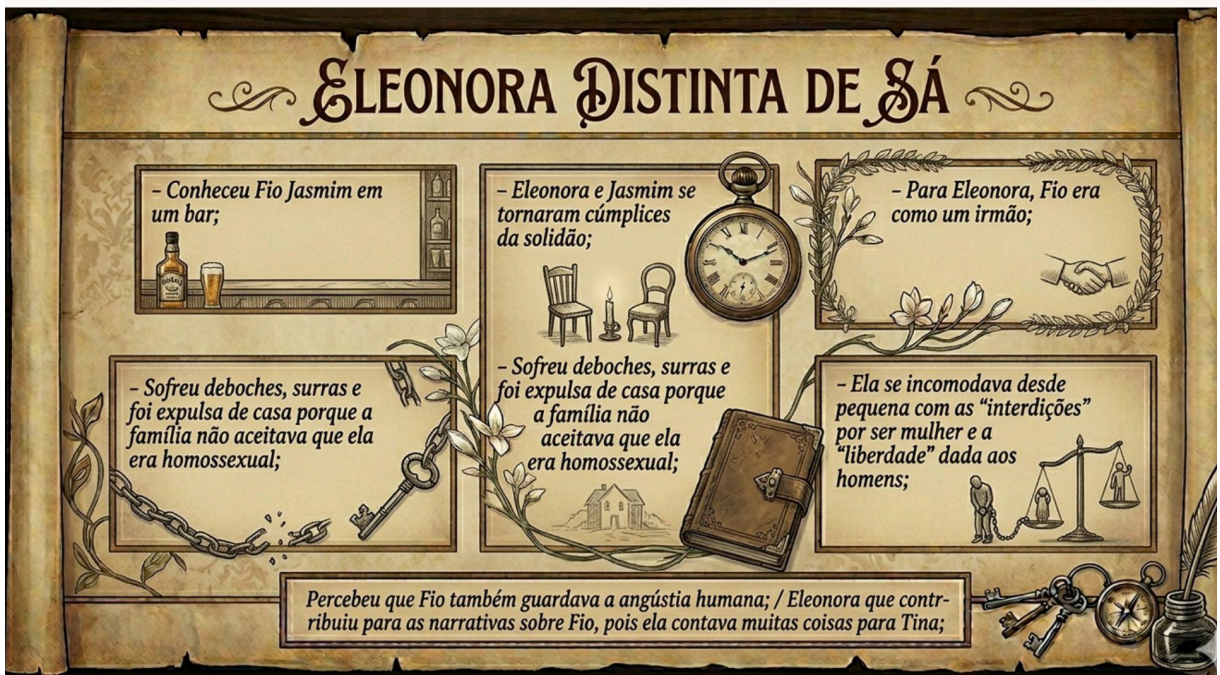




Encontro 3



CHEGANDO AO DESTINO:
Descobrimo Fio Jasmim
📖 Discussão das páginas: 92 – 125



Descobrimos Fio Jasmim...

- Fio Jasmim se sentiu sozinho e triste;
- Olhou para Eleonora pedindo amparo, acolhida;
- Fio tinha medo de acabar sozinho
- "Aprendera, desde cedo, engolir o choro e deixar de lado qualquer sentimento que parecesse dor de tristeza"
- "Raiva, explosão, enfrentamento na rua eram atitudes de um menino que estava se tornando homem";
- Fio acreditava que era um sujeito "bom e certo", pois trabalhava, supria as necessidades dos filhos e da mulher;

Descobrimos Fio Jasmim...

- Fio queria tanto Pérola Maria como Tina;
- Como Eleonora, pela primeira vez, percebeu que "o mais sagrado de uma mulher pode se encontrar para além do corpo"
- Acreditava que "Dores também não eram sentimentos para homem. E sim das mulheres"
- Ele achava que as mulheres sanavam as suas dores com lágrimas;
- Ele se achava perfeito, somente quando conheceu Eleonora começou a se atentar para as "próprias dores e para as que existem no mundo",
- Achava-se o dono da virilidade;

Descobrimos Fio Jasmim ...

- Quando percebeu o amor e preocupação que Eleonora tinha por Nina, começou a questionar se as mulheres que tinham passado por sua vida e as duas que ainda estavam com ele eram felizes, e se ele era feliz;
- Ele achava que era feliz levando a vida como ele vivia, mas começou a sentir um vazio - começou a entender que para preencher os vazios precisava de encontros;
- Fio Jasmim pouco sabia sobre as mulheres
- Queria oferecer algo em troca para Tina - Não podia ser rei, não podia ser príncipe. Não era dono de nenhum tesouro.
- O que ele havia oferecido para as mulheres que tinham sido suas?

Descobrimos Fio Jasmim...

- Depois de muitos anos, Fio descobriu que Tina era uma mulher que se fez livre. Tão livre que tinha ido. Mais livre do que ele, homem viajante até por profissão, e que, porém, tinha ficado para trás;
- Aprendeu sempre que "tinha que dominar as mulheres, de alguma forma"
- Não era de bom tom os homens "derramarem suas dores"
- Para Fio somente as "fêmeas podem dar vazão às suas agonias, às suas aflições, das menores às maiores;
- Sempre os olhos secos de Fio Jasmim diante da morte e da vida.
- "Dores não vazam dos olhos dos homens"

Descobrimo Fio Jasmim

A lição que aprendeu com Eleonora:
"homem podia, sim, verter em lágrimas suas
dores e sua perplexidade diante da vida,
diante do mundo."

Quando chorou, foram "lágrimas em
turbilhões"

Ideias de Tina



Tina queria entender sobre os MODOS DE AS MULHERES AMAREM

- Queria conversar com as suas semelhantes, ouvir as histórias amorosas delas, fundir as vivências de umas às de outras e, depois, compor uma grande ária, juntando as histórias de amor de outra, de outra e outra.

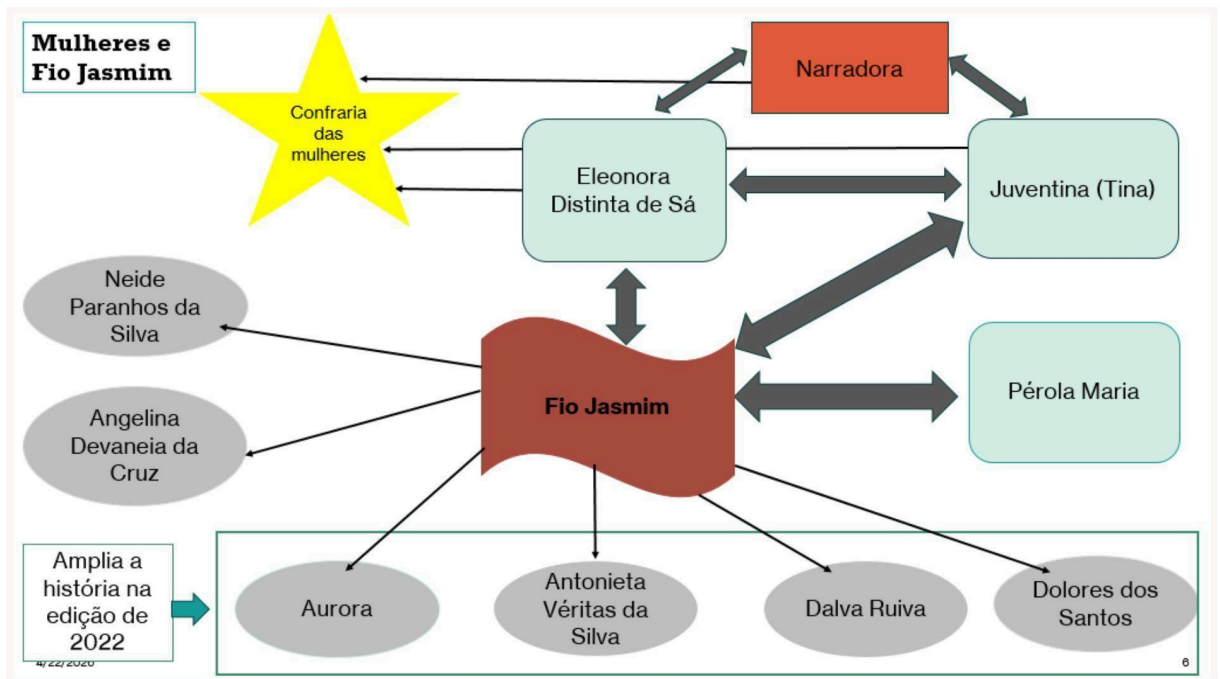


- ✦ Nunca precisou de um amor diferente daquele que Fio Jasmim oferecia;



"Não queria um homem constantemente ao seu lado. Não precisava posar de esposa ou de namorada preferida. De noiva, muito menos. Não queria ser aquela que conta horas por horas, dia por dia, medindo o tempo que falta, para se permitir ser oficialmente da pessoa amada"









Referências:

DUARTE, Constância Lima (org). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Canção para ninar menino grande**. São Paulo: Editora Unipalmare, 2018.

Apêndice 2 – Suplemento Literário

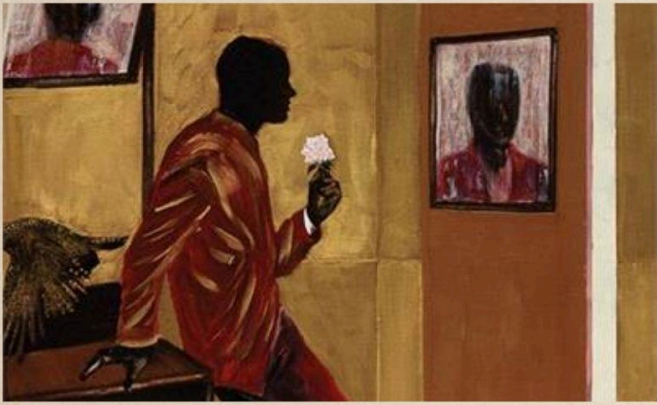
SUPLEMENTO LITERÁRIO

CLUBE DE LEITURA MENINAS CIENTISTAS

Ano 1 No. 1

Junho de 2025

Organizadora: Marcela Ferreira Matos



Personagens femininas

O livro traz uma série de personagens femininas. A seguir, uma lista dessas personagens e sua participação na história:

Pérola Maria: é a mulher casada oficialmente com Fio Jasmim, gerando nove filhos com ele. Ela sabe da infidelidade do marido, mas continua com ele por toda a vida, principalmente porque o que a fazia feliz era ser mãe.

Juventina Maria Perpétua: Tina conhece Fio Jasmim quando tinha apenas 17 anos, e mantém um relacionamento com ele por mais de 30 anos. Ela é uma mulher independente que quer entender os modos como as mulheres amam. Ela que escreve a música "Canção para ninar menino grande", inspirada em sua história com Fio Jasmim, nome que é aproveitado pela narradora.

Eleonora Distinta de Sá: é amiga de Fio Jasmim, a única das mulheres com quem ele não mantém um relacionamento sexual. Ela se torna uma confidente dele. É a ela que ele revela as suas fragilidades.

CANÇÃO PARA NINAR MENINO GRANDE

CONCEIÇÃO EVARISTO

Breve justificativa

A literatura é um reflexo da sociedade, e as obras de Conceição Evaristo são um exemplo perfeito disso. Com grande honra e reverência mergulhamos na profundidade e na beleza da obra da autora mineira, uma das mais brilhantes e necessárias vozes da literatura brasileira contemporânea. Escritora, poeta e pesquisadora, Evaristo nos convida a uma reflexão visceral sobre a negritude, a ancestralidade, as complexidades das relações humanas e da vida das mulheres, sempre com uma prosa que pulsa vida e resistência.

Acompanhe alguns aspectos da obra **Canção para ninar menino grande** estudados durante os encontros do Clube de Leitura Meninas Cientistas.

Edições

2018 – Editora Unipalmarens

2022 – Editora Pallas.

Sinopse

O enredo acompanha a trajetória de Fio Jasmim, um atraente ajudante de maquinista negro que se envolve com diversas mulheres. Embora seja casado com Pérola Maria, ele mantém múltiplos relacionamentos extraconjugais ao longo da trama. A história é conduzida por uma narradora anônima que relata fatos baseados em depoimentos de terceiros. Suas informações provêm majoritariamente de duas fontes: Eleonora Distinta de Sá, amiga de Fio, e Juventina Maria Perpétua, que foi amante do protagonista por mais de três décadas.



Conceição Evaristo by Izadora Silva

WWW.MENINASCIENTISTASCLUBEDELEITURA.COM

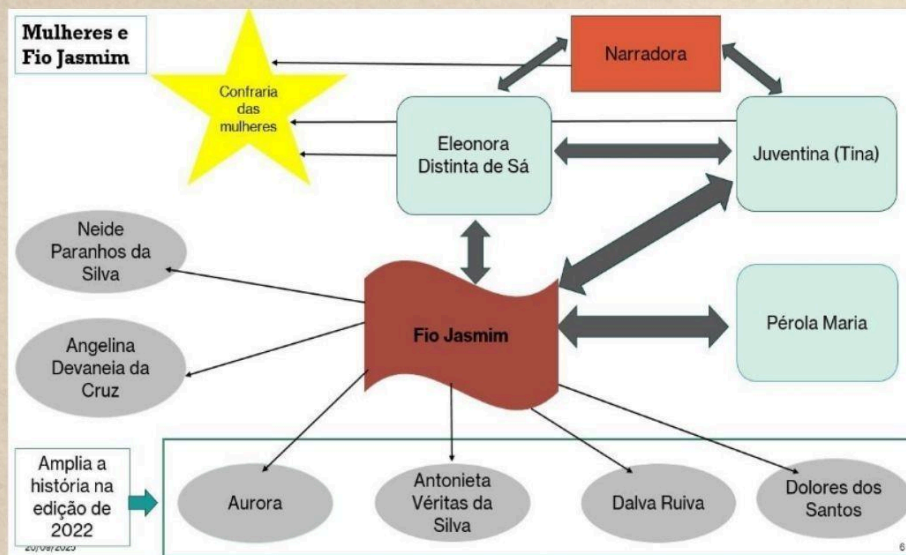
PAGE 1

SUPLEMENTO LITERÁRIO

CLUBE DE LEITURA MENINAS CIENTISTAS

junho de 2025

PERSONAGENS FEMININAS EM CANÇÃO PARA NINAR MENINO GRANDE



ELABORADO POR MARCELA FERREIRA MATOS

Neide Paranhos da Silva: envolve-se com Fio Jasmim e acaba ficando grávida dele. Mas ela não queria envolvimento nem estar presa a nenhum homem. Queria apenas um filho. Como ela tinha condições financeiras, era "abençoada", ou seja, poderia criar o filho fruto de seu relacionamento com Fio.

Angelina Devaneia da Cruz: conhece Fio Jasmim em um sábado de Aleluia e imagina ser ele o pretendente que tanto aguardava. Fio estava na cidade de Angelina por causa de seu trabalho, mas ficaria poucos dias. Acaba alimentando a ilusão da moça de que era "o esperado" e se envolve com ela. Quando ele vai embora, Angelina, ao se perceber iludida, acaba se suicidando.

Aurora Correa Liberto: a moça gostava de tomar banho nua no rio de sua cidade. Por causa desse costume, era considerada por todos como sem juízo. No entanto, as pessoas da cidade de Vila Azul iam contemplá-la em seu banho. Quando Fio Jasmim chegou à cidade e soube da moça, foi atrás dela. Depois de sua partida, Aurora não sentiu mais a paz

completa que a correnteza do rio lhe proporcionava, pois estava apaixonada.

Antonieta Vérilas da Silva: a personagem é uma mulher de posses, que tinha três filhos. As pessoas da cidade de Remanso Velho falavam que ela era muito bonita, mas que não se envolvia com ninguém. Ela procurava um homem por quem pudesse se apaixonar sem reservas. Acaba sendo iludida pelas palavras de Fio e se entregando a ele. Depois de sete anos, ela compra uma casa perto de Fio e anuncia que seu filho mais novo era filho dele.

Dolores dos Santos: é uma mulher rica, que sabe sobre pedras preciosas e tem uma joalheria, herança de sua família. Sempre teve desconfiança da sinceridade dos homens e não acreditava no amor. Conheceu Fio Jasmim e se apaixonou, chegando a engravidar de duas meninas gêmeas. Quando soube que Fio era casado, cogitou deixar suas filhas e ir atrás dele. No entanto, pensou em como tinha sofrido sem ter conhecido o próprio pai e resolveu ir atrás de Fio, mas apresentando-lhe suas filhas.

Dalva Amaro ou Dalva Ruiva: o sonho de Dalva era estudar e, por isso, muda para a cidade, arranja um emprego na casa de uma senhora e tenta realizar seu sonho. Acaba se apaixonando pelo sobrinho da senhora e se casando com ele, tendo dois filhos. Depois que o moço se forma médico, ela pensa que agora seria o momento de ela estudar. Mas não é isso que ocorre, pois ele não cumpre o combinado. Ela se separa e vai embora com os filhos. Em outra cidade, começa a trabalhar como acompanhante de luxo, termina os estudos, forma-se em Farmácia e arranja um bom emprego. Um dia, conhece Fio Jasmim e, durante o tempo em que estiveram juntos, acaba tendo três filhos com ele. Antes de se mudar para o Nordeste, vai atrás de Fio para lhe apresentar os filhos.

