

A leitura literária no Ensino Médio: refletindo sobre a literatura de autoria feminina a partir do conto *A escrava*, de Maria Firmina dos Reis

Jaqueline Vieira de Lima¹

RESUMO

Este artigo objetiva refletir sobre a importância do ensino de literatura no Ensino Médio. Para tanto, buscamos discutir acerca da relevância de se trabalhar com textos literários de autoria feminina que foram historicamente excluídos do cânone literário, e tecer considerações sobre como esses textos podem ser discutidos em sala de aula a partir da análise do conto *A Escrava* (1887), de Maria Firmina dos Reis. Metodologicamente, o nosso artigo consiste em uma pesquisa exploratória, de cunho bibliográfico, com uma abordagem de interpretação textual, remetendo-se ao método indutivo. Como embasamento teórico e crítico, utilizamos os estudos desenvolvidos por Almeida (2014); Cosson (2014); Hollanda (1990); Pereira (2018); Pinheiro (2014); Schmidt (2008), dentre outros. Ao término do nosso estudo, constatamos que é necessário que os estudantes reconheçam o papel das mulheres que foram responsáveis pelo início do trabalho literário e possibilitaram que outras gerações de mulheres fossem capazes de enveredar pelo caminho da literatura.

Palavras-chave: leitura literária; Ensino Médio; autoria feminina; Maria Firmina dos Reis; *A Escrava*.

ABSTRACT

This paper aims to reflect about the importance of the Literature Teaching in High School. For this purpose, we seek to discuss about the relevance to work with feminine authorship literary texts which were historically excluded from the literary canon, as much as, to comment on considerations how these texts may be discussed in the classroom from the analysis of the short-story *The Slave* (1887) by Maria Firmina dos Reis. Methodologically, our paper consists in an exploratory research of bibliographical slant, with a textual interpretation approach, remitting itself to the inductive method. As theoretical and critical basis, we have relied on the

¹ Mestra em Literatura e Interculturalidade pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: kelly-jak1@hotmail.com. Orcid: 0000-0001-7148-053X



studies developed by Almeida (2014); Cosson (2014); Hollanda (1990); Pereira (2018); Pinheiro (2014); Schmidt (2008); among others. In short, we have noticed that, it is necessary the students recognize the role of women who were responsible by the beginning of the literary work and who possibiled that other generations of women were able to take up the path of Literature.

Keywords: literary reading; High School; feminine authorship; Maria Firmina dos Reis; *The Slave*

1. Introdução

É indiscutível a necessidade e relevância do ensino de literatura para formação e humanização do educando. A experiência com o texto literário possui o rico poder de despertar o senso crítico e reflexivo dos alunos. Contudo, se formos atentar para a maneira como a literatura vem sendo trabalhada em sala de aula, constataremos que, na maioria das vezes, ela continua sendo transmitida como algo distante da realidade do aluno, ou seja, permanece estancada aos moldes tradicionais, cuja prioridade é a periodização literária. Isso quando não se limitam apenas a usá-la como pretexto para trabalhar análise gramatical e/ou interpretação de texto.

Levando em consideração essas questões, torna-se fundamental que o professor esteja disposto a buscar estratégias para modificar essa situação. O ensino pautado no letramento literário tem sido um bom caminho para a transformação desta realidade, uma vez que, conforme indica Rildo Cosson, o letramento literário vai além de uma simples leitura, tendo a função de ajudar o aluno a ler melhor, a “conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2014, p. 30).

Dentro deste contexto, a abordagem de temáticas sociais relevantes tem contribuído para despertar o senso crítico dos alunos. Isso porque, ao colocar em destaque, por meio dos textos literários, questões que estão inseridas no contexto sociocultural dos alunos, como, por exemplo, a questão da escravidão, do racismo, da intolerância religiosa, às questões de Gênero, dentre outras, o educador chama a atenção dos alunos para problemáticas presentes na sua



realidade, de modo que a leitura literária também acaba funcionando como uma prática social.

Pensando nisso, o nosso objetivo neste artigo é refletir sobre a importância do ensino de literatura no Ensino Médio. Como objetivos específicos pretendemos discutir acerca da relevância de se trabalhar com textos literários de autoria feminina que foram excluídos do cânone literário; mostrar como a temática da escravidão é abordada no conto *A Escrava*, de Maria Firmina dos Reis, e tecer considerações sobre as possibilidades de trabalho com esse conto em sala de aula.

Este artigo justifica-se pela necessidade de mostrar que o ensino de literatura ainda necessita de um maior espaço nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, como também pela necessidade de conscientizar o educando sobre a problemática da invisibilidade imposta à literatura de autoria feminina, e da importância de se conhecer os seus textos.

Como embasamento teórico e crítico, utilizamos os estudos desenvolvidos por Hélder Pinheiro (2014), Maria do Socorro Almeida (2014), Rildo Cosson (2014), Carlos Magno Gomes (2013, 2015), Annie Rouxel (2015), o documento oficial OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), Lúcia Osana Zolin (2009), Heloisa Buarque de Hollanda (1990), Constância Duarte (2003), Rita Terezinha Schmidt (2008), e Danglei de Castro Pereira (2018).

2. O ensino de literatura no Ensino Médio

O professor Hélder Pinheiro, em seu texto *Literatura: ensino e pesquisa* (2014), nos indica como o ensino de literatura, nos últimos anos, vem se tornando uma das preocupações centrais e sendo discutido por diferentes instâncias, a exemplo da Universidade, escola pública e dos órgãos governamentais. Dentro deste debate, no que diz respeito, de forma específica, ao ensino médio, questiona-se “o modelo de ensino que prioriza a memorização de características de estilos de época, afastando o aluno/ alunado da experiência concreta de leitura dos textos (PINHEIRO, 2014, p. 15).

Nesta perspectiva, o que se observa é que este modelo tradicional não colabora de forma efetiva para a formação de sujeitos leitores, pois a prática centrada na “decoreba” das Escolas Literárias, suas características estéticas e contexto histórico em que estava inserida não



garantem uma real aprendizagem, tornando-se, assim, um modo inadequado de ensino. Com relação a esse fato, a OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), consoante às finalidades propostas para o Ensino Médio pela LDBEN nº 9.394/96 (Art. 35), enfatiza que o objetivo do ensino de literatura é o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (OCEM, 2006, p. 53). Desse modo, para que seja possível cumprir com esse propósito, no documento é ressaltado que “não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc.” (OCEM, 2006, p. 54).

No entanto, é preciso esclarecer que isto não quer dizer que enfatizar essas características são desnecessárias, mas que o modelo essencialmente esquemático pautado nas divisões fechadas e estanques tornam-se irrelevantes, uma vez que, conforme atenta Almeida (2014), a literatura acompanha as transformações do mundo. Assim, “não se deve descartar o ontem nem o hoje e, sim, fazer ligações entre passado e presente e desconstruir fronteiras espaciais (ALMEIDA, 2014, p. 13).

Dessa forma, o que os pesquisadores da área de ensino e literatura, a exemplo de Hélder Pinheiro e Maria do Socorro Almeida, bem como os documentos oficiais, como a OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) defendem é que se privilegie o texto literário como principal objeto de ensino das aulas de literatura, ou seja, propiciar “uma vivência com o texto de modo mais livre, em que o leitor possa fazer inferências, questionar o que está sendo lido e questionar-se, ter, enfim, uma atitude de sujeito” (PINHEIRO, 2014, p. 20). Assim, as aulas de Literatura e a leitura do texto literário deixaram de ser vistas como chatas e cansativas. Cabe ressaltarmos, aqui, o que a OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) afirma a respeito da centralidade do texto literário:

Quando propomos a centralidade da obra literária, não estamos descartando a importância do contexto histórico-social e cultural em que ela foi produzida, ou as particularidades de quem a produziu (até porque tudo isso faz parte da própria tessitura da linguagem), mas apenas tomando – para o ensino da Literatura – o caminho inverso: o estudo das condições de produção estaria subordinado à apreensão do discurso literário. Estamos, assim, privilegiando o contato direto com a obra, a experiência literária, e considerando a história da Literatura uma espécie de aprofundamento do estudo literário, devendo, pois, ficar reservado para a última etapa do



ensino médio ou para os que pretendem continuar os estudos especializados (OCEM, 2006, p. 76- 77).

Desse modo, torna-se fundamental compreendermos o ensino de literatura como um elemento poderoso no processo educacional e na formação dos alunos, pois como bem ressalta Cândido “a literatura possui a função de humanizar o ser” (CÂNDIDO, 1995, p. 204). Em vista disso, ela não pode ficar pautada apenas no ensino tradicional, cujas metodologias são mecanicistas e ultrapassadas.

Pensando nessas questões, professores e pesquisadores da área de literatura e ensino vêm buscando estratégias que possibilitem mudanças neste cenário. Neste sentido, de acordo com Carlos Magno Gomes: “O debate sobre a prática de leitura a partir de uma abordagem heterogênea do texto literário faz parte das reflexões interdisciplinares acerca da formação do leitor nos dias de hoje” (GOMES, 2015, p. 275). Dentre as alternativas utilizadas para a inovação do ensino de literatura tem-se incluído abordagens que tratam de:

questões identitárias e culturais próprias dos Estudos Culturais. Tal prática de inclusão faz parte da agenda de releituras, que reforçam a premissa de que a interpretação dos textos deve ser um ‘processo contínuo de significação do mundo cultural e ideológico, que está sempre significando e ressignificando – esse processo é sem fim’ (HALL, 2003, p. 362). O processo de ressignificação é um dos importantes para a formação do leitor (GOMES, 2015, p. 276).

O fato é que os Estudos Culturais vêm proporcionando uma abertura significativa para o ensino de literatura de modo mais flexível, aberto a variadas possibilidades de abordagens. Nesta perspectiva, os estudos contemporâneos indicam que a finalidade do ensino de literatura consiste em formar:

um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar a respeito – que é previsto aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que vislumbra esse ensino da literatura (ROUXEL, 2013, p. 20).

Assim, compreendemos que é importante trabalhar a leitura literária por meio de textos que abordem temáticas sociais, como, por exemplo, o racismo e as variadas questões de



Gênero, dentre essas, a violência contra a mulher, pois a partir do momento que se leva para sala de aula textos dessa ordem, torna-se possível favorecer uma formação mais humanística e crítica dos alunos, estimulando a reflexão sobre a sociedade e o seu compromisso social enquanto cidadão.

3. A literatura de autoria feminina: da invisibilidade ao resgate

Discutir acerca da literatura de autoria feminina implica reconhecer que despontar como escritora não foi uma tarefa fácil. Podemos dizer que isso se deve, a princípio, ao fato de que as mulheres no decorrer da história foram vistas pelos detentores de poder como incapazes de desenvolver atividades que envolvem a capacidade intelectual do pensar, como: escrever, pintar, esculpir, compor músicas, dentre outras propriedades reservadas exclusivamente aos homens. Nesse sentido, obstáculos tiveram que ser rompidos para que elas conseguissem criar e se expressar artisticamente.

Nessa perspectiva, é possível observar que na arte da escrita, lutar contra o poder canônico, parece ter sido – e por que não dizer que ainda é – um dos maiores desafios. Isso porque, “historicamente, o cânone literário, tido como um perene e exemplar conjunto de obras-primas representativas de determinada cultura local, sempre foi constituído pelo homem ocidental, branco, de classe média/ alta” (ZOLIN, 2010, p. 327). Logo, apresentou uma ideologia pautada na exclusão dos escritos das mulheres, dos negros e de todos os considerados menos favorecidos socialmente.

No cenário da literatura brasileira não foram poucas as autoras que tiveram seus nomes e obras invisibilizadas. Essa exclusão das mulheres do cenário literário vem sendo questionada desde antes da década de 1970 por meio das iniciativas de mulheres que se envolveram em um conjunto de práticas críticas, tais como:

[...] as atividades de leitora – presença fundamental dos saraus literários –, de produtora, de escritora e de consumidora da imprensa feminina, (que circulou de forma surpreendente na segunda metade do século XIX), de organizadoras de salões literários e academias femininas de letras e de realizadoras de compêndios, dicionários e antologias sobre escritoras e/ou vultos femininos “notáveis” [...] (HOLLANDA, 1990, p. 14-15).



No que diz respeito à organização de coletâneas, dicionários e antologias, a autora esclarece que foi uma das formas que mais marcou a intervenção das mulheres na literatura. Dentre as escritoras que contribuíram com tal prática, está Maria Ignez Sabino Pinho Maia (1853-1911), que em 1899 publicou *Mulheres Ilustres do Brasil*, obra considerada como “o primeiro esforço para tirar as mulheres da ‘barbárie do esquecimento’, projeto que será recorrente e mesmo sintomático da historiografia e da crítica literária femininas em geral” (HOLLANDA, 1990, p. 21). Nessa obra, Ignez Sabino fala sobre dezoito mulheres brasileiras que viveram entre o período colonial e o século XIX e desempenharam um papel importante nas esferas social, política e literária. Dentre essas escritoras estão: Ângela do Amaral, Beatriz Brandão, Nísia Floresta, Délia (pseudônimo de Maria Benedita de Bormman), e Maria Ribeiro. O objetivo de Sabino ao publicar esse livro foi “fazer justiça ao trabalho das mulheres, registrá-lo e criar uma articulação entre as produtoras [...]” (HOLLANDA, 1990, p. 21).

Seguindo uma linha temporal, Constância Lima Duarte em seu texto *Feminismo e literatura no Brasil* (2003), destaca que entre finais da década de 1970 e os anos de 1980, um grupo de mulheres composto por feministas universitárias, alunas e professoras da época, articularam um movimento centrado na criação de núcleos de estudos, grupos de trabalho, organização de congressos, colóquios e seminários que promoveram a institucionalização dos estudos sobre a mulher. De acordo com a autora, esses grupos foram importantes, pois cumpriram:

a função de agregar os(as) interessados(as) na temática, promover o desenvolvimento da pesquisa e do estudo de temas relevantes para as mulheres, e principalmente, impulsionar a publicação de trabalhos e preencher a enorme carência bibliográfica de que todos se ressentiam (DUARTE, 2003, p. 167).

A crítica literária brasileira, Lúcia Osana Zolin (2009), também destaca a importância que tiveram as ações de grupos de pesquisadores e pesquisadoras que passaram a se reunir para desenvolver estudos, discutir textos teóricos sobre o tema e apresentar resultados de pesquisas. Dentro desse contexto, segundo a pesquisadora, em 1984 foi criada a Associação

212



Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), que se subdividiu em Grupos de Estudos, – GTs – de onde surgiu, posteriormente, o GT *Mulher e Literatura*, contribuindo de forma significativa para a consolidação da crítica ao promover, além das pesquisas, encontros bienais e o Seminário *Mulher & Literatura*, reunindo estudiosos tanto do Brasil como de outros países.

Nessa perspectiva, Rita Terezinha Schmidt em *Centro e margens: notas sobre a historiografia literária* (2008), elucida que:

Uma das mais produtivas linhas de pesquisa desde sua implementação nos anos 1980 é a linha que se ocupa da recuperação da produção literária de autoria de mulheres no século XIX. O descobrimento de um acervo significativo de obras esquecidas em bibliotecas públicas e particulares tem levantado uma série de questões pertinentes sobre os mecanismos de controle da instituição literária e, particularmente, sobre a violência simbólica do sistema de representações processada pela narrativa das histórias da literatura que manteve e mantém a invisibilidade dessa produção, como se a autoria feminina não tivesse existido antes de Rachel de Queiroz e Cecília Meireles. Quando muito, depara-se com um ou outro nome em nota bibliográfica de rodapé! (SCHMIDT, 2008, p. 131).

Diante dessa situação, torna-se cada vez mais necessário que a literatura de autoria feminina seja trabalhada em sala de aula, pois é preciso que essas autoras e suas obras sejam retiradas da invisibilidade. Em concordância com Schmidt, acreditamos que:

os estudos literários podem articular o seu papel educacional com uma função social de relevância na medida em que abrirem o campo de reflexão e crítica às formas de silenciamento, de exploração e destituição do humano. Mas isso só se tornará possível mediante decisões de caráter ético, estético e político com vistas à construção de um pensamento diferencial que possa deslocar o universalismo abstrato construído pelas subjetividades engendradas pelas hegemonias da história única, seja a do passado nacional, seja a da aldeia globalizada. Nessa linha, o papel de uma nova história da literatura viria ao encontro da necessária reeducação das capacidades do discernimento, da sensibilidade e do respeito incondicional à alteridade, capacidades necessárias à formação de competências de viver e com as quais poderíamos reinventar o passado e, conseqüentemente, a nós mesmos. Não pode ser outro, senão esse, o compromisso diante do que significa existir no presente (SCHMIDT, 2008, p. 139).

Pensando nesse compromisso, no próximo tópico analisamos e tecemos algumas reflexões que podem ser discutidas em sala de aula sobre um texto de autoria feminina que foi silenciado e que raramente é lido pelos estudantes do Ensino Médio, uma vez que não faz parte



dos textos canônicos selecionados para serem trabalhados nas aulas de literatura.

4. *A Escrava*, de Maria Firmina dos Reis: reflexões para a sala de aula

Maria Firmina dos Reis é considerada pelos críticos como uma das primeiras romancistas brasileiras (Morais Filho, 1975; Luiza Lobo, 1993), e a primeira a escrever um romance de temática abolicionista. Segundo Danglei de Castro Pereira (2018), a autora nasceu em São Luís, Maranhão, no dia 11 de março de 1822, e faleceu em Guimarães no dia 11 de novembro de 1917. Foi professora “e procurou a liberdade nas palavras ao produzir obra de forte combate ao período escravista brasileiro” (PEREIRA, 2018, p. 8). É autora das obras *Úrsula* (1859), *Gupeva* (1861/1862), dos poemas de *Parnaso maranhense* (1861), *Cantos à beira-mar* (1871). A escritora também publicou outros poemas em periódicos do século XIX, como em *O Domingo* e *O País*. De acordo com Pereira (2018), a pluralidade das suas produções atesta a diversidade das suas obras. Maria Firmina também enveredou pelo caminho da música, ao atrelar sua poesia a canções, isso fica nítido em *Hino à liberdade dos escravos* e em *Auto de bumba-meu-boi*, nesses textos, ela “expõe a complexidade das relações interpessoais que conduz à diversidade da cultura brasileira” (PEREIRA, 2018, p. 8).

No que diz respeito às temáticas presentes em suas obras, a preocupação com a situação do negro cativo, o diálogo com poemas como *Navio negreiro*, de Castro Alves, a questão da posição da mulher na sociedade, são alguns dos temas apontados por Pereira (2018) como frequentemente presentes em seus textos. A sua preocupação com a situação das mulheres confere à autora o “lugar entre as primeiras vozes femininas a erguer discurso em defesa do feminino” (PEREIRA, 2018, p. 8).

Como podemos perceber, Maria Firmina dos Reis desempenhou uma função singular na sociedade do século XIX. Tendo sido uma das poucas mulheres a ousar enveredar pelo mundo da escrita e a tornar os seus textos uma espécie de manifesto contra os preconceitos vigentes naquele período. Diante de tal posicionamento, considerado na sua época impróprio para uma mulher, a autora não teve o devido reconhecimento e as suas produções ficaram invisibilizadas. Daí a importância de trazê-las para o contexto da sala de aula.



É fundamental que os educadores esclareçam aos alunos que existiu uma gama de mulheres que atuaram no mundo da literatura, mas que foram silenciadas pelo simples fato de serem mulheres. É preciso que os alunos aprendam a questionar o porquê de essas mulheres não estarem inseridas nos manuais de literatura, por qual motivo impera o silêncio em torno das produções de autoria feminina do século XIX, o porquê de seus textos não chegarem até a sala de aula, ficando, dessa maneira, desconhecidas.

Diante disso, o conto *A escrava*, de Maria Firmina dos Reis, é propício para que sejam realizadas essas reflexões em sala de aula. Publicado em março de 1887, na *Revista Maranhense*, em um período marcado pelo prenúncio da Abolição da escravatura, esse texto, para além de possibilitar o debate sobre a questão da invisibilidade da autoria de mulheres, apresenta questões importantes para serem discutidas com os estudantes do Ensino Médio, como a temática da escravidão, o lugar ocupado pela mulher negra, a representação do negro e do colonizador, dentre outras.

O conto tem início com um narrador em terceira pessoa que narra uma reunião que estava acontecendo em um salão com a presença de várias pessoas pertencentes a alta sociedade que conversavam sobre assuntos diversos, ao discutirem sobre a escravidão as opiniões divergiam. Dentre essas pessoas que estavam presentes no local, estava uma mulher branca e burguesa descrita como “uma senhora de sentimentos sinceramente abolicionistas” (REIS, 2018, p. 164). A partir desse momento do texto, o foco narrativo muda para essa personagem, que ao defender o seu ponto de vista apresenta uma visão crítica a respeito das atrocidades cometidas contra os povos escravizados. Observemos o seguinte trecho:

Por qualquer modo que encaremos a escravidão, ela é, e será sempre um grande mal. Dela a decadência do comércio; porque o comércio e a lavoura caminham de mãos dadas, e o escravo não pode fazer florescer a lavoura; porque o seu trabalho é forçado. Ele não tem futuro; o seu trabalho não é indenizado; ainda dela nos vem o opróbrio, a vergonha; porque de frente altiva e desassombrada não podemos encarar as nações livres; por isso que o estigma da escravidão, pelo cruzamento das raças, estampa-se na fronte de todos nós. Em balde procurará um dentre nós, convencer ao estrangeiro que em suas veias não gira uma só gota de sangue escravo...

E depois, o caráter que nos imprime e nos envergonha!

O escravo é olhado por todos como vítima – e o é.

O senhor, que papel representa na opinião social?

O senhor é o verdugo – e esta qualificação é hedionda (REIS, 2018, p. 164-165).



Vejam os que a personagem, valendo-se do seu lugar de mulher branca, demonstra ter consciência das mazelas da escravidão e procura evidenciar que esses males foram consequências da ação do homem branco, do “verdugo”. Ou seja, no conto, o colonizador é representado como o verdadeiro culpado pelas atrocidades cometidas contra os escravizados, enquanto esses são mostrados de forma mais humanizada. Assim, vemos que em *A Escrava*, os acontecimentos são retratados com mais fidelidade, nesta narrativa é mostrada a verdadeira situação daqueles povos. Esse ponto ao ser evidenciado em sala de aula no decorrer da leitura do texto, poderá levar os alunos a refletirem sobre a escravidão de modo mais crítico, é importante que eles compreendam que a perspectiva apresentada no conto é diferente da visão romantizada que é mostrada em outros textos abolicionistas canônicos, como, por exemplo, em *A escrava Isaura* (1875), de Bernardo Guimarães, no qual “a questão da escravidão [...] se reduz a um embate retórico para cujo impasse é buscada uma solução amorosa, concretizada nos termos do artificialismo igualitarista forjado pela ideologia do branqueamento” (SCHMIDT, 2008, p. 136).

No decorrer do conto, a senhora, visando defender sua posição abolicionista, narra um fato, dentre os inúmeros que poderia contar, que atesta as atrocidades cometidas pelo colonizador aos escravizados. A personagem relata as demais pessoas presentes no salão um episódio que ocorreu com ela. Em uma bela tarde de agosto se deparou com uma fuga de uma escravizada:

De repente uns gritos lastimosos, uns soluços angustiados feriram-me os ouvidos, e uma mulher correndo, e em completo desalinho, passou por diante de mim, e como uma sombra desapareceu. Segui-a com a vista. Ela espavorida, e trêmula, deu volta em torno de uma grande moita de murta, e colando-se no chão nela se ocultou. Surpresa com a aparição daquela mulher, que parecia foragida, daquela mulher que um minuto antes quebrara a solidão com seus ais lamentosos, com gemidos magoados, com gritos de suprema angústia, permaneci com a vista alongada e olhar fixo, no lugar que a vi ocultar-se.
Ela muda, e imóvel, ali ficou-se (REIS, 2018, p. 166).

A senhora preparava-se para ajudá-la, mas foi interrompida com a aparição de um homem “de cor parda, de estatura elevada, largas espáduas, cabelos negros, e anelados.

216



Fisionomia sinistra era a desse homem, que brandia, brutalmente, na mão direita um azorrague repugnante; e da esquerda deixava pender uma delgada corda de linho” (REIS, 2018, p. 166). Esse homem estava procurando a escravizada que havia fugido, ao perguntar a senhora sobre a direção que a mulher havia tomado, em um ato de proteção, ela indica a direção contrária do caminho, ocultando, assim, o local onde a escravizada havia se amparado. Após o homem se afastar, a senhora tenta ir procurar a sua “desditosa protegida” (REIS, 2018, p. 167), mas se depara com outro homem, que “apareceu ofegante, trêmulo e desvairado” (REIS, 2018, p. 167). A senhora relata que esse era um homem:

cujo corpo seminu mostrava-se coberto de recentes cicatrizes; entretanto sua fisionomia era franca, e agradável. O rosto negro, e descarnado; suposto seu juvenil aspecto aljofarado de copioso suor, seus membros alquebrados de cansaço, seus olhos rasgados, ora deferindo luz errante, e trêmula, agitada, e incerta traduzindo a excitação, e o terror, tinham um quê de altamente interessante. No fundo do coração daquele pobre rapaz, devia haver rasgos de amor, e generosidade (REIS, 2018, p. 168).

Esse rapaz descrito pela personagem era Gustavo, filho da escravizada, que havia saído em busca do paradeiro da mãe. Ao observarmos as descrições dos dois homens, o feitor e o escravizado, que aparecem neste momento da narrativa, é possível notarmos que a escritora, mais uma vez, demonstra uma perspectiva diferente acerca do povo escravizado. Notemos que, diferente das representações vistas na literatura canônica em que o escravizado é representado de forma estereotipada, no conto em análise, o escravizado é apresentado de maneira humanizada, já o feitor, que representa o opressor, é descrito de forma animalizada. Essa questão pode ser refletida em sala de aula com os estudantes, é importante mostrar que determinados textos canônicos representam a imagem do negro escravizado de forma preconceituosa e que não condizem com a realidade.

No conto, Gabriel relata para a senhora que estava procurando a mãe que havia corrido naquela direção para se esconder do cruel feitor que a perseguia, e explica o motivo da fuga da mãe: “Estava no serviço, coitada! Minha mãe caiu, desfalecida; o feitor lhe impôs que trabalhasse, dando-lhe açoites; ela deitou a correr gritando. Ele correu atrás. Eu corri também,



corri até aqui porque foi esta a direção que tomaram. Mas, onde está ela, onde estará ele?” (REIS, 2018, p. 168). Nesse momento, a senhora lhe diz que a sua mãe está salva e o mostra a moita em que ela havia se escondido. Gabriel a encontra desfalecida, diante daquela triste situação, a senhora, mesmo sabendo da gravidade da sua atitude, leva os dois para sua casa:

recebia em meu lar dois escravos foragidos, e escravos talvez de algum poderoso senhor; era expor-me à vindita da lei; mas em primeiro lugar o meu dever, e o meu dever era socorrer aqueles infelizes.

Sim, a vindita da lei; lei que infelizmente ainda perdura, lei que garante ao forte o direito abusivo, e execrando de oprimir o fraco.

Mas, deixar de prestar auxílio àqueles desgraçados, tão abandonados, tão perseguidos, que nem para a agonia derradeira, nem para transpor esse tremendo portal da Eternidade, tinham sossego, ou tranquilidade! Não.

Tomei com coragem a responsabilidade do meu ato: a humanidade me impunha esse santo dever (REIS, 2018, p. 170).

A partir desse fragmento é possível que o professor discuta com os alunos a respeito de que a escravidão é um problema do povo branco, que também é um dever de todos lutar contra a opressão sofrida pelos negros, e não uma causa que compete somente ao povo negro, pois há uma dívida do branco para com esses povos que viveram anos de escravidão, e cuja as tristes marcas ressoam até os dias atuais.

No conto, é a partir desse momento, em que Gabriel e a mãe estão na casa da senhora sob sua proteção que o foco da narrativa muda. A história passa a ser narrada pela perspectiva daquela mulher negra escravizada que a beira da morte relata sobre a sua vida. É importante destacar que o fato do conto ser narrado pela própria escravizada é outro aspecto que confere legitimidade a esse texto, pois é dado o poder de fala a quem viveu de fato a escravidão.

No texto, por meio de um discurso forte e emocionante, a escravizada começa a relatar como havia sido a sua vida. O seu nome era Joana, filha de uma africana escravizada e de um indígena livre. Quando ela era criança o seu pai, mesmo se desdobrando entre o seu trabalho e na ajuda que dava a esposa com as tarefas desmedidas imposta pelo seu senhor, conseguiu juntar uma quantia para comprar a sua alforria. Assim, quando ela tinha cinco anos de idade, o pai entregou a quantia para o patrão, no entanto, foi enganado pelo colonizador, pois esse, aproveitando-se do analfabetismo do casal, entregou uma carta falsa, que não valia nada.

218



Joana relata que a partir daquele momento, em que o pai achava que tinha conseguido a sua alforria começou “a aprender a ler, com um escravo mulato, e a viver com alguma liberdade” (REIS, 2018, p. 172). No entanto, passados dois anos, o pai de Joana morreu de forma repentina, e no outro dia após a morte, o seu senhor exigiu da sua mãe que a menina fosse para a lida, alegando que não admitia “escrava vadia” (REIS, 2018, p. 172). A africana escravizada mesmo desconcertada, não hesitou em cumprir as ordens do seu senhor, mas desconfiada daquela situação pediu para que o escravizado que ensinava Joana, lesse a suposta carta de alforria, foi então que descobriu que naquele papel só continha “umas quatro palavras sem nexos, sem assinatura, sem data!” (REIS, 2018, p. 172). Diante da descoberta, a mãe de Joana caiu doente e após três dias faleceu. A menina ficou “só no mundo, entregue ao rigor do cativo” (REIS, 2018, p. 172).

No decorrer do seu relato Joana também conta que seus dois filhos gêmeos, Carlos e Urbano, foram vendidos pelo seu senhor a um traficante de carne humana quando tinham oito anos. Daquele momento em diante, ela passou a ser chamada de doida, por sofrer intensamente a dor da perda dos filhos. Esse ponto da narrativa pode levar os alunos a refletirem sobre a loucura que é atribuída às mulheres até mesmo nos dias atuais pelo simples fato de buscarem a sua liberdade, por querer ter o direito de sofrer as suas dores e serem donas dos seus próprios corpos.

Após o intenso relato, Joana falece, deixando o clamor para que a senhora proteja o seu filho Gabriel. O desfecho da narrativa se dá com a liberdade do jovem escravizado. A senhora, valendo-se da Lei do Ventre Livre, compra a liberdade de Gustavo que havia ficado órfão: “Em conclusão, apresento-lhe um cadáver, e um homem livre. Gabriel ergue a fronte, Gabriel é livre!” (REIS, 2018, p. 177).

Apresentada a análise do conto, sugerimos que o estudo desse texto seja realizado em sala de aula a partir de quatro momentos. Inicialmente, o professor pode fazer uma contextualização sobre a literatura de autoria feminina produzida no século XIX, época em que foi escrito o texto em análise. Para isso, pode ser feito alguns questionamentos aos alunos, tais como: “Vocês conhecem alguma escritora que produziu textos literários no século XIX?”, “E



escritoras negras? Vocês conhecem?” Pressupomos que a maioria dos alunos não conheçam as escritoras do período em questão. Assim, nesse momento pode ser citado o nome de algumas autoras, tais como Auta de Souza (1876-1901), e Luciana de Abreu (1847-1880), e explicado sobre a condição social e política que as mulheres viviam naquele contexto, mostrando as dificuldades que tiveram para escrever, as estratégias que usaram, e a exclusão que sofreram do cânone literário. Após essas discussões, pode ser feita uma breve introdução sobre Maria Firmina dos Reis.

Em um segundo momento, o professor pode distribuir cópias do conto para que seja realizada a leitura. Sugerimos que primeiro seja feita uma leitura silenciosa, após esse contato inicial, o texto deve ser lido mais uma vez, só que de forma compartilhada.

Finalizada a leitura do conto, parte-se para a terceira etapa, na qual os alunos deverão ser estimulados a falar sobre o que acharam do texto. É importante que nesse momento haja interação entre os estudantes, que eles possam discutir e trocar informações. Nessa ocasião, o professor pode atentar para os aspectos que ilustramos na análise do conto, e, sobretudo, discutir a respeito da representação da mulher negra na narrativa, tomando como foco a personagem Joana. Nesse ponto, é importante que seja mostrado que Maria Firmina usa determinadas estratégias narrativas na construção do conto para dar destaque a mulher negra, como, por exemplo, mudar o foco narrativo em um determinado momento do conto para que a própria Joana narre a sua história, conferindo-lhe, assim, o poder de fala.

Feita as discussões, no quarto momento, o professor pode realizar com os alunos uma atividade de comparação entre o conto estudado e um texto canônico. Para isso, sugerimos que seja usado alguns capítulos da obra *A Escrava Isaura* (1875), de Bernardo Guimarães. Os alunos deverão ser estimulados a identificar as semelhanças e diferenças existentes nos textos, focando, sobretudo, em analisar o modo como as protagonistas escravizadas, Joana e Isaura, são representadas. Os estudantes podem montar um quadro, mostrando as características e outros aspectos que ilustram as semelhanças e diferenças entre as personagens. Ao final da atividade, pode ser realizada uma roda de discussão sobre as respostas.



5. Considerações Finais

Ao término do nosso estudo, constatamos que o ensino de Literatura no Ensino Médio precisa ser trabalhado a partir do próprio texto literário, uma vez que os modelos tradicionais de ensino pautados somente na conhecida periodização das escolas literárias acabam fazendo com que os alunos não entrem em contato com o principal objeto de ensino. Além disso, é fundamental que o educador busque estratégias para tornar a leitura literária dos educandos mais crítica e prazerosa. Nesse sentido, o trabalho com textos que abordam questões sociais é uma das opções que pode possibilitar o despertar do senso crítico reflexivo dos alunos.

Trabalhar com os textos de autoria feminina é uma das sugestões para que esse letramento literário aconteça. Ao entrar em contato com essas produções, o aluno irá refletir sobre como as mulheres que ousaram escrever tiveram que enfrentar uma forte barreira de silenciamento, pois a sociedade dominada pelo patriarcalismo custou admitir a sua capacidade intelectual e, conseqüentemente, o cânone fez questão de excluí-las do cenário literário, ao ponto de tentar apagar todos os vestígios possíveis de suas produções.

Percebemos, portanto, a importância do estudo de obras produzidas por essas mulheres. É necessário que os estudantes conheçam e reconheçam o papel daquelas que foram responsáveis pelo início do trabalho literário e possibilitaram que outras gerações fossem capazes de enveredar por esse caminho. Nesse sentido, dentre as autoras pioneiras brasileiras destacamos o papel de Maria Firmina dos Reis, que, como vimos, exerceu um papel fundamental na luta pela conquista de espaço para os negros, sobretudo, para as mulheres negras, tanto na literatura como na sociedade em geral. No seu conto *A Escrava*, ela não só coloca em evidência a opressão a que os negros escravizados foram submetidos, como também busca estratégias para desmistificar a imagem estereotipada construída pelo europeu sobre os escravizados.

Apresentamos, portanto, uma possibilidade de como esse conto pode ser trabalhado em sala de aula com alunos do Ensino Médio. Acreditamos que a estratégia de comparar *A Escrava* com um texto canônico, possibilitará com que os alunos conheçam determinadas questões, como a diferença de perspectivas existente entre o texto produzido por uma mulher



negra, que usa a sua voz com propriedade para falar sobre a situação dos escravizados, sobretudo, das mulheres negras, e da narrativa que é construída pela voz masculina. Assim, espera-se que os estudantes consigam realizar uma leitura crítica-reflexiva, e que reconheçam que existe outras versões e visões sobre a escravidão e os escravizados, como essa escrita por Maria Firmina dos Reis.

6. Referências

ALMEIDA, Maria do Socorro Pereira de. Literatura e ensino: perspectivas metodológicas. *Rios Eletrônica- Revista Científica da FASETE*. ano 8 n. 8, dezembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Vol. 1. Brasília: MEC, 2006.

CÂNDIDO, Antonio. Direito à literatura. In.: *Vários Escritos*. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo e literatura no Brasil. *Estudos Avançados*. v. 17, n. 49, 2003. p. 151-172. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9950/11522>. Acesso em 10/02/2022.

GOMES, Carlos Magno. Violência de gênero: estratégias para a formação do leitor. *Revista Língua & Literatura*. Frederico Westphalen. V. 17, n. 30, 2015, p. 279-295.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Os estudos sobre mulher e literatura no Brasil: uma primeira abordagem*, 1990. Disponível em: <https://www.heloisabuarquedehollanda.com/s/osestudos-sobre-mulher-e-literatura-no-Brasil-uma-primeira-abordagem-artigo.pdf>. Acesso em 20/12/ 2021.

LOBO, Luiza. Auto-retrato de uma pioneira abolicionista. *Crítica sem Juízo*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993. p. 222-238.

MORAIS FILHO, Nascimento. *Maria Firmina: Fragmentos de uma Vida*. São Luís: COCSN, 1975.

PEREIRA, Danglei de Castro. Maria Firmina dos Reis: uma voz em conflito. In.: REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula e outras obras*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018, pp.

222



7-10.

PINHEIRO, Hélder. Literatura: ensino e pesquisa. In: *Olhares críticos sobre Literatura e ensino*. São Paulo: Fonte editorial, 2014.

REIS, Maria Firmina dos. A Escrava. In.: REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula e outras obras*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018, pp. 164-177.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia et al. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Centro e margens: notas sobre a historiografia literária. In.: *Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea*. n. 32, 2018, pp. 127-141. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9573>. Acesso em 10/10/2022.

ZOLIN, Lúcia Osana. Literatura de autoria feminina. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá. Eduem, 2010.

