



PROF**HISTÓRIA**

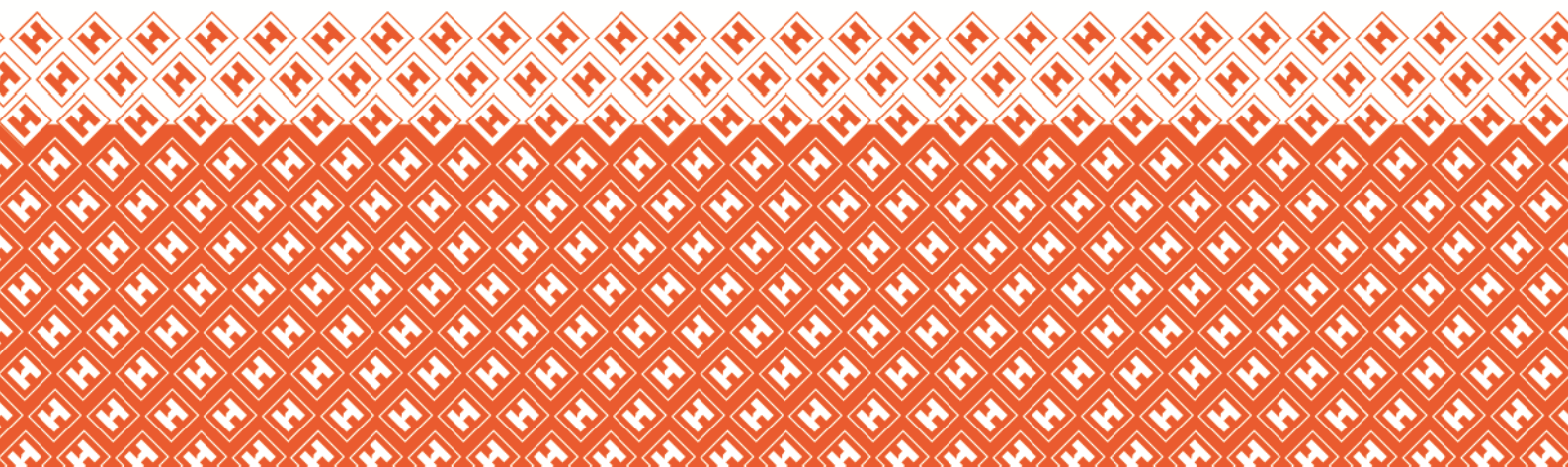
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

RAFAELLA MONIQUE CORREIA DE SOUZA

*Meu nome não é Offred: enlaces e
representações femininas entre a História e a
Literatura em O Conto da Aia*

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

MARÇO/2025





UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
DE HISTÓRIA



RAFAELLA MONIQUE CORREIA DE SOUZA

*Meu nome não é Offred: enlaces e representações femininas entre a História e a Literatura em
O Conto da Aia*

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba, como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História na Linha de Pesquisa Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão para a obtenção do título de Mestre.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Paulo Roberto Souto Maior Júnior

JOÃO PESSOA – PB

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S729m Souza, Rafaella Monique Correia de.

Meu nome não é Offred : enlaces e representações femininas entre a História e a Literatura em O Conto da Aia / Rafaella Monique Correia de Souza. - João Pessoa, 2025.

149 f. : il.

Orientação: Paulo Roberto Souto Maior Júnior.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. História do Brasil. 2. Ensino de História. 3. Literatura. 4. Mulheres. 5. Gênero. I. Maior Júnior, Paulo Roberto Souto. II. Título.

UFPB/BC

CDU 94(81)(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

ATA Nº 23

Aos vinte e seis dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e cinco, às dez horas e trinta minutos, na sala 504, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, instalou-se a banca examinadora de dissertação de Mestrado do(a) aluno(a) RAFAELLA MONIQUE CORREIA DE SOUZA. A banca examinadora foi composta pelos professores Dra. JULIANA ALVES DE ANDRADE, UFRPE, examinadora externa à instituição, Dr. DAMIÃO DE LIMA, UFPB, examinador interno, Dr. PAULO ROBERTO SOUTO MAIOR JÚNIOR, presidente. Deu-se início a abertura dos trabalhos, por parte do professor Dr. MARTINHO GUEDES DOS SANTOS NETO, coordenador do Programa, que, após apresentar os membros da banca examinadora e esclarecer a tramitação da defesa, passou a presidência dos trabalhos ao professor Dr. PAULO ROBERTO SOUTO MAIOR JÚNIOR, que de imediato solicitou à candidata que iniciasse a apresentação da dissertação, intitulada "*Meu nome não é Offred: enlaces e representações femininas entre a História e a Literatura em O Conto da Aia*", marcando um tempo de vinte minutos para a apresentação. Concluída a exposição, o professor Dr. PAULO ROBERTO SOUTO MAIOR JÚNIOR, presidente, passou a palavra à professora Dra. JULIANA ALVES DE ANDRADE, para arguir a candidata, e, em seguida, ao professor Dr. DAMIÃO DE LIMA para que fizesse o mesmo; após o que fez suas considerações sobre o trabalho em julgamento; tendo sido **APROVADA** a candidata, conforme as normas vigentes na Universidade Federal da Paraíba. A versão final da dissertação deverá ser entregue ao programa, no prazo de trinta dias, contendo as modificações sugeridas pela banca examinadora e constante na folha de correção anexa. A candidata não terá o título se não cumprir as exigências acima.

Paulo Roberto Souto Maior Junior

Dr. PAULO ROBERTO SOUTO MAIOR JÚNIOR, UFPB, Presidente

Juliana Alves de Andrade

Dra. JULIANA ALVES DE ANDRADE, UFRPE, Examinadora Externa à Instituição

Damião de Lima

Dr. DAMIÃO DE LIMA, UFPB, Examinador Interno

Rafaela M. Correia de Souza

RAFAELLA MONIQUE CORREIA DE SOUZA, Mestranda

À minha mãe, Jorilsa.

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. [...]

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Paulo Roberto Souto Maior, pela paciência, orientação e gentileza; essenciais para que o trabalho pudesse acontecer.

Aos meus pais, Edvando e Jorilsa, por todo amor e cuidado dispensados. Em especial, à minha mãe, mulher na qual me espelho, exemplo de trabalho, dedicação, ética e amor. Agradeço-lhe imensamente a me ensinar a ver a beleza da e na vida.

Ao meu irmão, Arthur, pela parceria, pela amizade, pela figura ímpar que é, sensível e amoroso, que me ensinou e ensina a conviver, ser e estar no mundo.

À Jonathan, meu companheiro, pela imensa paciência, amor e carinho despendidos não só no percurso de escrita, como também nos caminhos percorridos juntos. Em especial, às leituras compartilhadas da dissertação que tanto auxiliaram no traçar da escrita.

À amiga Tânia, pela amizade – iniciada nos corredores da primeira escola do estado da Paraíba na qual trabalhei –, pela alegria contagiante e pela companhia nas lutas inerentes ao nosso fazer.

Aos primos, que são também amigos, Jessika, Victor e Viviane. Companheiros e companheiras de viagens, de desabafos e de diversos momentos felizes. Grande agradecimento por deixar tudo mais leve.

Aos colegas de turma do mestrado, que facilitaram o caminho e foram essenciais para a troca de conhecimento, para a fazedura do trabalho. Em especial, Anderson, Márcia. Marcos e Morgana, com os quais compartilhei anseios, preocupações e ideias.

Aos professores e professoras do mestrado, sempre atenciosos/as e prestativos/as, importantíssimos para meu crescimento profissional e desenvolvimento do trabalho.

Aos colegas de trabalho, sempre atenciosos e prestativos. Agradeço demais o auxílio para que as aplicações das sequências didáticas fossem possíveis.

Ao Prof. Dr. Damião de Lima e à Profa. Dra. Juliana Andrade, pelas instruções e apontamentos quando do exame de qualificação e na banca de defesa. Todas as críticas e conselhos permitiram que o trabalho fosse aperfeiçoado.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão da bolsa, importantíssima para que o trabalho fosse melhor elaborado, dando a possibilidade de acesso a mais materiais de estudo.

À minha imensa família, aos tios, tias, primos e primas que tornaram tudo mais leve. Em especial, às tias Elizabete e Eliete, também professoras, que contribuem para minha formação profissional e como pessoa neste mundo.

Por fim, às minhas avós, Maria Luíza e Maria (*in memoriam*), mulheres fortes e determinadas, que me ensinaram e ensinam a ser alguém melhor. Em especial à vovó Luíza e a sua “estranha mania de ter fê na vida.”

RESUMO

Os sussurros e ruídos que permearam por muito tempo as relações das mulheres na História foram vencidos pelos gritos de resistência que não pediram passagem, rasgaram a tessitura de uma História que se fazia masculina, mas que estava repleta de personagens complexas, fortes, nada frágeis; personagens essas que se recusaram a calar-se. Assim, o campo de pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero tem demonstrado sua importância e necessidade, ampliando cada vez mais seus estudos e atuação. O presente trabalho propõe, dentro dessa perspectiva, analisar a participação das mulheres em dois temas presentes nos estudos de História: o ideal de mulher no Brasil Colonial (XVI-XIX) e a Segunda Onda do feminismo (1960). Esses dois temas serão discutidos recorrendo a um diálogo com a literatura no ensino de História. A obra literária utilizada é *O Conto da Aia* (*The Handmaid's Tale*), de Margaret Atwood, que apresenta uma sociedade radicalmente hierarquizada, onde as mulheres já não possuem mais direitos e (sobre)vivem subalternamente aos homens. Ainda que ficcional, a obra permite refletir situações semelhantes vividas pelas mulheres na sociedade brasileira. Portanto, inspira-se no fato de que a literatura arranha, toca, sensibiliza e permite construir reflexões nas aulas de História. No ensino de História, vemos avançar essa discussão com professores/as e pesquisadores/as promovendo a inclusão das mulheres como agentes do processo histórico. Propomos a produção de sequências didáticas (SD) sobre os temas, utilizando a literatura como recurso didático. As SD são criadas e executadas tomando como referência o conceito de literacia histórica, de Peter Lee (2006). A proposta pedagógica é a análise das aplicações das SD a partir da etnografia escolar, com foco na observação participante.

Palavras-chave: Ensino de História; Literatura; Mulheres; História do Brasil; Gênero.

ABSTRACT

The whispers and noises that permeated women's roles in History for so long were overcome by the cries of resistance that did not ask for permission—they tore through the fabric of a history that was male-dominated, yet populated by complex, resilient, and in no way fragile characters – figures who defied silence. Thus, the field of Women's History and Gender Relations research has demonstrated its importance and necessity, increasingly expanding its studies and academic reach. This work proposes, within that perspective, to analyze women's participation in two themes present in historical studies: the ideal of womanhood in Colonial Brazil (16th–19th centuries) and the Second Wave of feminism (1960s). These two themes will be discussed through a dialogue with literature in the teaching of history. The literary work used is *The Handmaid's Tale* by Margaret Atwood, which depicts a radically hierarchical society in which women no longer have rights and (barely) survive in subordination to men. Although fictional, the work allows for reflection on similar situations experienced by women in Brazilian society. Literature, therefore, becomes a powerful tool—it provokes, touches, sensitizes, and fosters critical thinking in history lectures. In the teaching of history, this discussion is progressing, with teachers and researchers promoting the inclusion of women as agents of the historical process. We propose the development of didactic sequences (DS) on the themes, using literature as a teaching resource. The DS are created and implemented based on Peter Lee's (2006) concept of historical literacy. The pedagogical proposal involves analyzing the implementation of the DS through school ethnography, focusing on participant observation.

Key-words: History Teaching; Literature; Women; Brazilian History; Gender.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1. “APRENDEMOS A SUSSURRAR QUASE SEM QUALQUER RUÍDO”: AS MULHERES NA HISTÓRIA E NA OBRA <i>O CONTO DA AIA</i>	27
1.1 “Você não conta uma história apenas para si mesma”: literatura, história e distopia	28
1.2 “Hábitos são difíceis de abandonar ou despir”: a ideia de mulher no Brasil Colonial e <i>O Conto da Aia</i>	38
1.3 “Pretendo sair daqui. Isto não pode durar para sempre”: a segunda onda do movimento feminista e <i>O Conto da Aia</i>	44
CAPÍTULO 2. SABERES EM RELAÇÃO: ENSINO DE HISTÓRIA, LITERACIA HISTÓRICA E SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO MATERIAL DE ENSINO	52
2.1 Relações possíveis entre literatura, ensino de história e literacia histórica	52
2.1.1 Atividade proposta	57
2.2 Estrutura da sequência didática <i>Sob o Olho Dele</i> : o ideal de mulher no Brasil Colonial e a bruxa	59
2.3 Estrutura da sequência didática <i>Não deixe que os bastardos te reduzam às cinzas</i> : as mulheres, o trabalho doméstico e o controle sobre o corpo	71
CAPÍTULO 3. UM OLHAR ETNOGRÁFICO DAS AULAS	82
3.1 Análise da aplicação da sequência didática <i>Sob o Olho Dele</i>	84
3.2 Análise da aplicação da sequência didática <i>Não deixe que os bastardos te reduzam às cinzas</i>	97
CONSIDERAÇÃO FINAIS	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
APÊNDICE A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA <i>SOB O OLHO DELE</i>	124
APÊNDICE B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA <i>NÃO DEIXE QUE OS BASTARDOS TE REDUZAM ÀS CINZAS</i>	134
ANEXO 1 – ATIVIDADES DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO	143
ANEXO 2 – ATIVIDADES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO	148
ANEXO 3 – LINK DE ATIVIDADES	151

INTRODUÇÃO

Durante a preparação de aulas cujo foco é discutir conceitos fundamentais relacionados ao conhecimento histórico, como fontes, fatos, tempo, espaço e, claro, a questão sempre inicial: “O que é história?”, é comum ainda nos depararmos com definições clássicas como as de Marc Bloch, em *Apologia da História*, “[...] a história seria talvez a ‘ciência dos homens, ou melhor, dos homens no tempo’” (Bloch, 2001, p. 07). Porém, como historiadores/as, somos ensinados a perceber as ausências, os ditos e os não-ditos.

As definições sobre o conceito de História, reforçadas pela afirmação de Bloch, já deixam evidente uma problemática: as mulheres não fazem história? Não são também sujeitos presentes na História? Se, como Antoine Prost afirma, “[...] antes de ser uma disciplina científica [...] a história é uma prática social” (Prost, 2008, p. 13), onde estão as mulheres nas mais diversas dimensões – política, cultural, social, econômica, étnica, de classe – nessa prática social? Estas perguntas vêm sendo debatidas e combatidas na historiografia, propondo novos estudos, novos escritos onde as mulheres são também agentes do processo histórico.

O campo de estudo conhecido como História das Mulheres vem modificando esse cenário de silenciamento das mulheres na História. Assim, vemos alterar-se também a afirmação de Simone de Beauvoir, na obra que a consagrou, *O Segundo Sexo* (1949), de que “[...] o presente envolve o passado, e no passado toda a história foi feita pelos homens [...]” (Beauvoir, 2016, p. 17). Essas modificações também vão sendo incorporadas à prática escolar, mesmo que de forma tímida, visando responder às mudanças e anseios da sociedade atual.

Na atuação enquanto professora – a minha já completa 11 anos –, deparamos-nos com vários tipos de situações no exercício em sala de aula. Uma dessas situações me chamou a atenção e provocou um despertar para as discussões que culminaram com a minha entrada no Mestrado Profissional em Ensino de História e, conseqüentemente, para a escolha do tema da pesquisa.

Ao lecionar sobre o Iluminismo, para uma turma de 2º ano do Ensino Médio, preparei alguns slides e dediquei uma parte da aula a percorrer sobre as mulheres que tiveram atuações importantes no período, mas que não são reconhecidas como iluministas. Apresentei para a turma *Mary Wollstonecraft* (1759-1797) e *Marie Gouze* (1748-1793), cujo pseudônimo era *Olympe de Gouges*, suas atuações e principais obras. A que chamou mais atenção da turma foi *Marie Gouze*, pelas ideias (antiescravistas, pela igualdade de direitos políticos e legais para as

mulheres e por publicar a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, em clara menção à não inclusão das mulheres na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, publicada em 1789), mas, principalmente, por ter sido condenada à guilhotina pelo tribunal revolucionário no período da Revolução Francesa (1789-1799). Ao finalizar a exposição, uma aluna disse: “Eles condenaram ela pra que ela não falasse mais, professora, mas a gente ‘tá’ aqui falando dela”.

A frase, que foi dita num misto de indignação e orgulho, trouxe à tona a força e a potencialidade que a História e as aulas de História possuem. Também demonstrou o interesse por tópicos que “fogem” da maneira tradicional de abordar um conteúdo, pois, ao iniciar o tema a partir da atuação das mulheres, obtive mais atenção e uma participação mais ativa que gerou discussão e identificação, por compreenderem que, apesar dos avanços, algumas questões defendidas por *Marie Gouze* permaneciam, tal como a violência utilizada para impedir que as mudanças necessárias ocorressem. E que outras questões foram conquistadas, por essas e outras tantas mulheres que os alunos e alunas nunca haviam ouvido falar.

Esses apontamentos me despertaram para uma problemática: por que as mulheres ainda estão pouco inseridas nos estudos de História e, conseqüentemente, no ensino em sala de aula? Apesar dos avanços em relação aos estudos sobre as mulheres na História, a problemática, principalmente relacionada à sala de aula, ainda persiste. Podemos entender a persistência como parte de diversas relações de poder em jogo para construir os currículos escolares, pois estes “[...] evidenciam conflitos culturais, políticos e discursivos, ao mesmo tempo em que disponibilizam diferentes modos de ser, estar e viver para os/as envolvidos/as no processo de ensino e aprendizagem” (Caldeira; Paraíso, 2016, p. 757), mas também como parte do que se vivencia na sociedade, onde estamos presenciando tempos mais arduos para temas como racismo, homofobia e relações de gênero que, geralmente, levam alguns alunos e alunas a utilizarem de um discurso amplamente disseminado de que os professores são doutrinadores ou militantes quando ousam abordar tais temas.

É importante salientar que na proposta curricular do estado da Paraíba, intitulada *Currículo do Novo Ensino Médio da Paraíba*, existem menções diretas às mulheres e às relações de gênero, demonstrando maior preocupação na inserção do tema, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. No tópico da proposta intitulado “Princípios fundamentais”, que versa sobre os caminhos que devem ser desenvolvidos nas Unidades

Temáticas¹ da área, vemos que nos princípios elencados, o **j** diz o seguinte: “[...] Educação inclusiva a todos os indivíduos e grupos humanos num projeto de sociedade harmonioso, que zelee pela equidade, abolindo preconceitos, parcialidades e discriminações, sobretudo de raça e de gênero” (Paraíba, 2023, p. 386, grifo nosso). Em um dos princípios, portanto, a ideia de uma sociedade que se pretenda igualitária, não pode desconsiderar as questões de raça e de gênero, entendendo que o princípio deve ser desenvolvido nas Unidades Temáticas da área. Na Unidade Temática “Política e Trabalho”, também há menção direta às mulheres e às relações de gênero no texto, como se vê:

Preparar os jovens estudantes para o mundo do trabalho não é uma tarefa fácil. Antes de habilidades e competências técnicas e racionais, é necessário que tenham habilidades e competências emocionais para lidar consigo mesmo, com o outro e nas relações de trabalho, *sobretudo nos últimos cinquenta anos, quando o papel da mulher diante do mercado de trabalho passou a ter um significado mais questionador, crítico e transformador das relações de gênero.* (Paraíba, 2023, p. 395, grifo nosso).

Vê-se que há uma preocupação para além da formação técnica dos jovens, mas também emocional, ampliando a formação profissional e evidenciando a importância de se perceber as mudanças na sociedade e, neste caso, no mundo do trabalho, incluindo as mulheres nestas mudanças. Há, em outros pontos do texto do *Currículo*², mais menções à questão das mulheres e das relações de gênero. Entretanto, como nosso objetivo não é fazer uma análise da proposta curricular do estado da Paraíba no que concerne à abordagem das mulheres e das relações de gênero, usamos apenas alguns exemplos para demonstrar que a questão encontra-se presente no currículo, estando a proposta didática do projeto em acordo com a proposta curricular do estado.

Dessa maneira, o presente trabalho tem como objetivo central refletir sobre situações e experiências vividas pelas mulheres brasileiras em diferentes períodos históricos: Brasil Colonial (séculos XVI-XIX) e Segunda Onda do Movimento Feminista (1960-1990) através de um diálogo com a obra literária *O Conto da Aia*. A partir dessa reflexão, estudar conteúdos

¹ As Unidades Temáticas presentes no *Currículo do Novo Ensino Médio da Paraíba* são: “Tempo e Espaço”; “Território e Fronteiras”; “Natureza, Sociedade e Indivíduo”; “Cultura, Identidade e Ética”; “Criatividade e Tecnologia” e “Política e Trabalho”.

² No tópico da “Organização Curricular de História”, nos “Objetos de Conhecimento”, há dois objetos de conhecimento que se repetem em todas as séries do Ensino Médio, de 1º à 3º ano, referente ao tema. Os “Objetos de Conhecimento” compõem as “Unidades Temáticas” e, na proposta, devem trabalhar em conjunto para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos no Currículo. Os dois objetos diferem apenas na temporalidade referente a cada série. Os objetos do 1º ano do Ensino Médio propõem o seguinte: “Trabalho, economia, relações de gênero e de poder da Pré-História ao Medieval” e “Desdobramentos do patriarcalismo, da escravidão e das desigualdades: machismo, xenofobia, racismo, intolerância religiosa e outras formas de preconceito e exclusão, da Antiguidade ao Medieval” (Paraíba, 2023, p. 401).

do ensino de História no Ensino Médio, quais sejam a ideia de mulher construída no Brasil Colonial e os conceitos de trabalho doméstico e controle sobre o corpo feminino inseridos na perspectiva da Segunda Onda do Movimento Feminista. A proposta, portanto, é construir duas sequências didáticas que relacionem excertos da obra com as temáticas, proporcionando um ensino mais plural e analisar como estas atuaram na compreensão das temáticas mobilizadas.

Para desenvolver melhor o propósito central, pensamos nos seguintes objetivos:

1. demonstrar a relação entre a História e a obra distópica *O Conto da Aia* estabelecendo conexões entre esta e os conteúdos históricos da representação da mulher no Brasil Colonial e a Segunda Onda do movimento feminista no Brasil.
2. descrever a preparação das sequências didáticas, relacionando a montagem destas com a literacia história, mobilizando a importância da literatura para o ensino de História.
3. analisar a execução e os resultados obtidos com a aplicação das sequências didáticas a partir de uma abordagem etnográfica nas turmas de 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Levando isso em consideração, propomos narrativas históricas que contenham as mulheres como pertencentes e participantes de conteúdos históricos onde, geralmente, são pouco citadas nos livros didáticos³ ou pelos próprios professores e professoras de História. Deste modo, pretende-se discutir a construção de uma representação ideal de mulher e do seu contraponto, a bruxa, no período denominado de Brasil Colonial (XVI-XIX). Esse ideal respondia ao projeto colonizador do Estado português e da Igreja, e pontuava o papel quase determinista da mulher voltado para o matrimônio e a maternidade.

Às mulheres da Colônia, os espaços públicos, de atuação política, eram vetados. A autora Mary Del Priore, na obra *Mulheres no Brasil Colonial* (2000), aponta que, na condição de analfabetas e juridicamente subordinadas aos homens, estavam excluídas de ocupar cargos administrativos, o que, geralmente, promove reconhecimento social (Del Priore, 2000, p. 9). Esta exclusão apontada pela autora as compelia ao espaço doméstico e, para que o projeto

³ Podemos citar alguns trabalhos que desenvolvem discussões em torno da invisibilidade/representação das mulheres no ensino de História, com destaque para os livros didáticos: CANTIDIO, Ocilene Monteiro. *As representações das mulheres no livro didático: um estudo no livro História Global de Gilberto Cotrim* (2ª série do Ensino Médio). Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, 2022; DIAS, Crislaine Matias Tavares. *A (in)visibilidade das mulheres no ensino de História do Brasil: o jogo como recurso pedagógico para a História das Mulheres*. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2021; FREITAS, Andréia Almeida de. *O lugar das mulheres no Ensino de História: entre conquistas e silenciamentos*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2023 e ANDRADE, Ana Carolina da Silva. *A invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos de História: desafios para uma pedagogia decolonial*. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

colonizador obtivesse êxito, fazia-se necessário a povoação relacionada à moral católica, a construção da família.

É aqui que a representação de um ideal de mulher será construído, enfatizando características próprias do feminino, demonstrando que “o elogio às qualidades femininas era a melhor maneira de aprisionar as mulheres dentro de um modelo único no qual ela deveria ser casta, pura e obediente ao homem” (Del Priore, 2000, p. 22). Esse ideal se contrapõe às mulheres que não podiam ou conseguiam seguir esse modelo. Essas mulheres passam a ser objetos de suspeita, desviantes e, no extremo, a bruxa, que tinha o poder de enfeitiçar e mantinha caso com o demônio. Essas imagens construídas das mulheres nesse período são importantes para perceber os papéis femininos que vão se engendrando e prolongando-se na atualidade.

O segundo tema que pretendemos discutir é a atuação do Movimento Feminista, especificamente o período conhecido como o de Segunda Onda (1960), onde são debatidas as questões relacionadas ao trabalho, à sexualidade, ao universo doméstico e do casamento, e interrelacionando-se com estas, às questões raciais e de classe. É também importante frisar, neste ponto, os direitos conquistados pelo movimento, frutos de mobilização e luta e que sofrem ataques de grupos da sociedade. A proposição da discussão desses conteúdos visa contribuir para um ensino plural, onde a atuação das mulheres seja percebida de forma igualmente importante e parte da construção do conhecimento histórico.

Refletir sobre o feminismo na atualidade continua sendo um tema espinhoso devido às diversas questões, pautas e objetivos que o movimento pretende transformar. Essas disputas continuam caras e urgentes frente à forma como a sociedade se organiza, assim como, devido à resistência e negação de grupos que não querem modificar as relações sociais e econômicas, historicamente estabelecidas. Compreendemos o feminismo exatamente como aponta Silvia Federici:

[...] O feminismo não é uma escada para que a mulher melhore sua posição, [...], não é um caminho para que encontre um lugar melhor dentro do capitalismo. [...] O capitalismo cria continuamente hierarquias, formas diferentes de escravização e desigualdades. Então, não se pode pensar que sobre esta base se possa melhorar a vida da maioria das mulheres, nem dos homens. O feminismo não é somente melhorar a situação das mulheres, é criar um mundo sem desigualdade, sem a exploração do trabalho humano que, no caso das mulheres, se transforma numa dupla exploração (El País Brasil, Federici, 2019).

O conceito abre espaço para que possamos discutir as diversas “injustiças” impostas e construídas historicamente em relação às mulheres, tais como o controle sobre o corpo e as relações de trabalho, incluindo o trabalho doméstico não valorizado e, portanto, não remunerado. Essas questões são parte do que ficou categorizado pelas feministas como

Segunda Onda do movimento feminista. As “ondas” foram utilizadas para identificar grandes mobilizações do movimento. Segundo Ilze Zirbel (2021, p. 12), a Segunda Onda inicia-se por volta dos anos 1960 e se espalha nas décadas seguintes, em contextos variados.

A Segunda Onda do movimento feminista se desenrola tendo como pano de fundo questões impulsionadas pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945), pelos processos de descolonização na África e na Ásia, pelas lutas pelos direitos civis no Estados Unidos, pela implantação de ditaduras militares na América Latina, o que moldou as lutas e atuações do movimento feminista nestes espaços (Zirbel, 2021, p.15-17). As pautas surgidas neste contexto eram as mais diversas pois evidenciavam mulheres diferentes, que passavam por opressões diferentes. Ilze Zirbel afirma que:

No plano da ação, a ideia geral passará a ser: libertar-se da opressão. No entanto, para as diferentes mulheres, em suas diferentes posições sociais e experiências de vida, a opressão era vivenciada de maneiras distintas. Para muitas, a libertação no plano da sexualidade (poder ter prazer, ter mais de um parceiro sexual ou expressar sua homoafetividade, por exemplo) era central e urgente. Para outras, a questão da opressão estava atrelada ao casamento e ao universo doméstico, assim como a impossibilidade de estudar ou ter uma profissão. Para milhares de trabalhadoras, no entanto, o cerne do problema seguia sendo o sistema econômico que as explorava: o capitalismo. E para a maioria delas, o racismo intensificava ainda mais a situação (Zirbel, 2021, p. 19).

Percebe-se, assim, a pluralidade de pautas que surgem no movimento, inter-relacionadas às questões raciais e de classe. Pautas essas que não foram resolvidas, pois os problemas persistem, estando imersos na sociedade e, conseqüentemente, no espaço escolar. Para discutir essas pautas e às questões relacionadas às mulheres no Brasil Colonial, utilizaremos a obra literária como ponte entre o que é e o que poder ser. *O Conto da Aia (The Handmaid's Tale)*, de Margaret Atwood, foi publicada originalmente em 1985, pensando o que se havia conquistado com o movimento feminista, mais especialmente com a Segunda Onda do movimento, como vimos, e como tudo podia rapidamente, se desvanecer.

Ao ler a obra *Os Maias*, de Eça de Queirós, encontrei uma interessante consideração acerca do uso da literatura pela professora e pesquisadora, Monica Figueiredo, no prefácio da obra. Na crítica literária do livro, ao discorrer sobre as escolhas do autor, pontua: “[...] Por saber que muitas foram as vezes em que a História oficial foi incapaz de guardar o necessário registro, o autor de *Os Maias* nunca duvidou de que a literatura poderia ser uma forma mais justa de inscrição de múltiplas formas de existência” (Figueiredo, 2018, p. 08). A citação faz-nos refletir sobre, precisamente, as razões que nortearam a escolha de uma obra literária para desempenhar o papel de falar das mulheres nas suas “múltiplas formas de existência” em determinados momentos da História.

No entanto, refletindo que, mesmo na literatura, grande parte dos personagens femininos são descritos sob a ótica masculina, escolhemos o livro *O Conto da Aia* (2017), escrito por uma mulher, que narra a vida em uma sociedade teocrática fundamentalista sob a ótica de uma mulher, visando destacar aspectos importantes da condição das mulheres em diferentes temporalidades históricas.

Dentre muitas das potencialidades da obra, ressaltamos as observações descritas por Monique Batista do Nascimento, que pontua: “[...] A autora utiliza como estratégia lingüística o uso de metáforas e imagens para falar sobre memórias, identidade, corpo, relações de poder e o ‘ser mulher’ [...]” (Nascimento, 2019, s/p). A afirmação demonstra que a autora transfere para a narrativa práticas que são observadas em sociedade, conduzindo ainda mais as discussões para o presente. E, no presente, sobretudo no Brasil, país com elevadíssimas taxas de feminicídio e desigualdade de gênero⁴, questões como os direitos das mulheres, seguem em disputa.

Neste ponto, unimos a discussão apresentada no livro ao campo historiográfico da História das Mulheres. Entendemos que esse campo surge para “integrar as mulheres à história” e que “[...] implicava uma insuficiência fundamental: o sujeito da história não era uma figura universal, e os historiadores, que escreviam como se ele o fosse, não podiam mais reivindicar estar contando toda a história” (Scott, 2011, p. 88). Tal qual no livro, as reivindicações do campo historiográfico impunham que as mulheres fossem vistas, que não permanecessem mais silenciadas; parecendo não fazer parte da História, lá estavam, resistindo e conduzindo também, a narrativa.

Orientar a narrativa da obra e conectá-la com temas do ensino de História como os apresentados acima, é uma tentativa de exercitar a aprendizagem histórica, quiçá promover “[...] uma compreensão da disciplina de história e uma estrutura utilizável do passado” (Lee, 2006, s/p). Além da tentativa de promover uma compreensão histórica, a promoção de aulas correlacionando o livro e esses conteúdos históricos a partir da perspectiva da História das Mulheres promove e amplia novas formas de pensar a História, como bem aponta Perrot: “[...] A história das mulheres e das relações entre os sexos coloca de maneira muito feliz a questão

⁴ Segundo reportagem do G1, houve um aumento de 1,6% nos casos de feminicídio no Brasil no ano de 2023, em relação ao ano de 2022. Foram 1.463 casos de mulheres vitimadas em 2023, cerca de 1 caso a cada 6 horas. NICOCÉLI, Arthur. Brasil registra 1.463 feminicídios em 2023, alta de 1,6% em relação a 2022. *G1*. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/03/07/brasil-feminicidios-em-2023.ghml>. Acesso em: 13 jul 2024.

Em uma reportagem de 2023 da BBC News Brasil, demonstra-se que o país caiu no ranking mundial no combate à desigualdade de gênero, ficando em 94º lugar entre 146 países, em 2022. MOTA, Camilla Veras. Por que Brasil tem caído em ranking global de desigualdade de gênero. *BBC News Brasil*. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c4nljwj0nno>. Acesso em: 13 jul. 2024.

da permanência e da mudança, da modernidade e da ação, das rupturas e das continuidades, do invariante e da historicidade... [...]” (Perrot, 2005, p. 25-26).

Percebemos que é possível estabelecer uma superação do conteudismo a partir da relação dialética entre conceitos essenciais da História, como mudança, permanência, historicidade e alteridade e conceitos e experiências substantivas, que se relacionam diretamente aos processos históricos, ou seja, aos conteúdos propriamente ditos. Essa abordagem contribui para a formação crítica dos alunos e alunas, um objetivo central na prática docente em História, especialmente ao se utilizar a perspectiva da História das Mulheres. O caráter disruptivo e contestário sobre os silenciamentos impostos às mulheres já era apontado por escritoras, como Mary Wollstonecraft.

Mary Wollstonecraft, no livro *Reivindicação dos direitos das mulheres*, publicado em 1792, questiona: “Se as mulheres não são uma multidão efêmera de pessoas levianas, por que elas devem ser mantidas na ignorância sob o ilusório nome da inocência?” (Wollstonecraft, 2015, p. 41). Para a escritora inglesa, a ideia amplamente disseminada e que fundamentava a sociedade na qual ela vivia de que as mulheres eram frágeis, vulneráveis, que não possuíam as mesmas habilidades intelectuais que os homens – ou sequer as possuíam – que sua máxima finalidade eram o casamento e a maternidade, únicos papéis aos quais podiam aspirar, causava incômodo. Essas ideias deveriam ser rechaçadas e as mulheres deveriam lutar pela igualdade de direitos, como o direito à educação, por exemplo, postulando que eram tão racionais quanto os homens.

A despeito das ideias de Mary Wollstonecraft sobre igualdade entre os sexos e direitos das mulheres serem publicadas no final do século XVIII, pode-se pensar que são questões já completamente resolvidas para as mulheres. No entanto, a História tem demonstrado que o processo de lutas e conquistas é constante, longe de estar findo em dias atuais. Esse processo fica cada vez mais claro com os estudos do campo historiográfico da História das Mulheres, que traz à tona a participação ativa destas no processo histórico.

Rachel Soihet e Joana Maria Pedro afirmam que a disciplina de História foi a que mais demorou para incluir a categoria mulher ou mulheres na pesquisa histórica como uma categoria analítica. Essa demora, ainda segundo as autoras, devia-se ao lugar ocupado pelo homem como sujeito universal da história (Soihet, Pedro, 2007, p. 284), posição amplamente aceita na chamada história positivista, herdeira do *Iluminismo*. Não por acaso citamos Mary Wollstonecraft, contemporânea do movimento iluminista que preteriu a ideia de homem como único ser ao qual cabia a Razão, apanágio dos Ilustrados.

Vemos surgir, no entanto, uma série de transformações no campo da historiografia, com o desenvolvimento da história social e das correntes revisionistas marxistas, cuja preocupação, segundo Soihet e Pedro

[...] incide sobre as identidades coletivas de uma ampla variedade de grupos sociais, até então excluídos do interesse da história: operários, camponeses, escravos, pessoas comuns. Pluralizam-se os objetos de investigação histórica, e, nesse bojo, as mulheres são alçadas à condição de objeto e sujeito da história (Soihet, Pedro, 2007, p. 285).

Com as mulheres passando a despertar interesse na historiografia, abre-se espaço para estudos específicos sobre esta categoria e, ao mesmo tempo, a percepção da invisibilidade do tema e do quanto a própria disciplina histórica também é fruto das estruturas sociais estabelecidas em cada época.

Os novos campos da história das mentalidades⁵ e da história cultural⁶ também reforçaram o avanço dos estudos sobre as mulheres, cujas disciplinas como literatura, linguística, psicanálise e antropologia passam a atuar de forma interdisciplinar para o desenvolvimento desses estudos. A emergência e maior impulsão do feminismo a partir da década de 1960 foi outro fator importante para que as mulheres fossem percebidas como sujeitos da história (Soihet, Pedro, 2007, p. 285). Percebemos que as críticas e as mudanças nas pesquisas no campo historiográfico associados ao movimento feminista – temática do Ensino de História – foram impulsionadores do estudos sobre as mulheres, culminando na História das Mulheres como uma realidade.

Esse ponto de intersecção entre movimentos feministas e História das Mulheres, também é reforçado por Joan Scott, que afirma que “A emergência da história das mulheres como um campo de estudo acompanhou as campanhas feministas para a melhoria das condições profissionais e envolveu a expansão dos limites da história” (Scott, 2011, p. 77). Assim, as feministas, ao trazerem à luz as questões do trabalho, da exploração e da submissão das mulheres, também trouxeram à luz a invisibilidade das mulheres na História.

⁵ Para Barros, a História das Mentalidades começa a “se delinear como um novo espaço de ação para os historiadores na segunda metade do século XX” voltando os seus olhares para “o universo mental, os modos de sentir, o âmbito mais espontâneo das representações coletivas e, para alguns, o inconsciente coletivo” (2005, p. 1-3). BARROS, José D’Assunção. Imaginário, Mentalidades e Psico-História – uma discussão historiográfica.

⁶ Entendemos a História Cultural como o campo historiográfico “atravessado pela noção de ‘cultura’”, como aponta José D’Assunção Barros, que enfoca nos mecanismos de produção dos objetos culturais e dos seus mecanismos de recepção. Além disso, “as noções que se acoplam mais habitualmente à de ‘cultura’ para constituir um universo de abrangência da História Cultural são as de ‘linguagem’ (ou comunicação), ‘representações’, e de ‘práticas’ (práticas culturais, realizadas por seres humanos em relação uns com os outros e na sua relação com o mundo, o que em última instância inclui tanto ‘as práticas discursivas’ como as ‘práticas não-discursivas)’” (2003, p. 145-147). BARROS, José D’Assunção. História Cultural: um panorama teórico e historiográfico.

A categoria de análise Gênero também emerge nesse contexto em que a História das Mulheres ganha legitimidade e rigor teórico, por volta de 1980. Segundo Scott, reconhecer que as mulheres participaram das mudanças políticas ou que tinham história, não foi o suficiente. Era necessário “[...] a análise não só da relação entre experiências masculinas e femininas no passado mas também a ligação entre a história do passado e as práticas históricas atuais” (Scott, 2019, p.52). Ou seja, para além de historicizar a participação das mulheres na política, no espaço público, era importante compreender como a submissão, a hierarquização das mulheres é construída, levando em consideração a condição masculina – as relações entre os gêneros – e como tudo isso se relaciona às práticas históricas atuais.

Refletindo sobre essas questões e considerando o uso de gênero na sociologia, na antropologia, e em outros campos de conhecimento, Joan Scott postula que os/as historiadores/as devem trabalhar com as identidades de gênero de uma forma mais histórica, observando como são construídas, relacionando as evidências encontradas “[...] com uma série de atividades, organizações sociais e representações culturais historicamente situadas” (Scott, 2019, p. 69). Portanto, faz-se necessário perceber quais são as diferenças entre os sexos e como se dão as relações sociais entre eles, estando elas temporalmente e espacialmente situadas. Vemos que, a discussão e teorização sobre gênero proposta por Joan Scott estão alinhadas com o que se propunha no campo de estudo da História das Mulheres, onde não seria suficiente narrar, estabelecer saberes específicos às mulheres, ou opor homens e mulheres em um binômio irreduzível, mas estudar, compreender essas relações desiguais e, transformá-las.

No ensino de História, abordar a História sob a perspectiva da História das Mulheres e das relações de gêneros é sempre um desafio. Não podemos esquecer que os estudantes trazem consigo dúvidas, questionamentos, posicionamentos e a escola é o espaço onde socializam e expõem parte das suas “angústias”. A escola, desse modo, além de ser vista como espaço de socialização “[...] precisa ser vista como local que permite o acesso ao conhecimento segundo estratégias bem determinadas, ligadas à disseminação do conhecimento científico e à noção de currículo” (Seffner, 2016, p. 50). Assim, é na escola que o professor sistematiza, analisa o conteúdo a ser dado levando em consideração a produção científica sobre o tema e a relevância deste na sociedade e na formação crítica das alunas e alunos.

As questões que nos propomos a discutir e relacionar são também fruto dos questionamentos dos alunos e alunas da escola estadual (PB) na qual leciono, no município de João Pessoa, conhecida mais comumente pela sigla de CPDAC (Centro Profissionalizante

Deputado Antônio Cabral). É, atualmente, a maior escola de ensino regular do estado em João Pessoa, possuindo, em sua maioria, estudantes do bairro do Valentina de Figueiredo, onde está localizada. É uma escola majoritariamente de Ensino Médio e Técnico, possuindo apenas 4 (quatro) turmas de Ensino Fundamental II (2 oitavos anos e 2 nonos anos). O alunado é bastante atuante e traz para a sala de aula discussões que estão presentes na sociedade, tais como racismo, violência contra a mulher, homofobia, trabalho análogo à escravidão, entre outros.

Os temas propostos são, assim, parte das inquietações desta professora e dos alunos/as. Quando lecionamos sobre o Brasil Colonial, pouco ou nada falamos sobre as mulheres, sua atuação, seus papéis dentro da estrutura colonial, como contribuíram para o processo histórico do período. Assim como o movimento feminista é tema pouco debatido, geralmente inferiorizado ao abordarmos os movimentos sociais e as lutas pelos direitos civis na década de 1960. Movimento essencial para o tema, deve ser abordado não só por tratar das lutas das mulheres mas, principalmente, por debater questões que nos cercam até hoje, como a exploração do trabalho e o controle sobre o corpo feminino, por exemplo.

Por isso, a escolha dos conteúdos para exposição em sala de aula visa apresentar novos tópicos, que incluem as mulheres também na narrativa histórica. Inclusive, a escolha de *O Conto da Aia* e não de outra obra, se dá pela própria dimensão exagerada, pessimista, característica da distopia⁷ apresentada na narrativa literária que trata especificamente de como as mulheres passam a existir e resistir dentro do mundo criado pela autora. As situações descritas pela narradora podem ser utilizadas para construir e expor as diversas formas de existência das mulheres nas temporalidades propostas.

Acreditamos ser necessário também, como pontuou em entrevista, a historiadora Margareth Rago, “[...] formar os/as jovens, a partir de referências mais humanizadas, filóginas e abertas para as diferenças [...]” (França; Felipe, 2017, p. 555). Logo, o tema proposto é parte do nosso compromisso enquanto professores e professoras de História com a formação das/os jovens estudantes, como também fruto direto do interesse dos alunos e alunas e demonstra a pertinência de se discutir o tema.

⁷ Leomir Cardoso Hilário, no artigo *Teoria crítica e Literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade*, define assim a distopia: “Etimologicamente, distopia é palavra formada pelo prefixo *dis* (doente, anormal, dificuldade ou mal funcionamento) mais *topos* (lugar). Num sentido literal, significa forma distorcida de um lugar. Neste caso se referindo a um curso anormal e inesperado de acontecimentos que compõem determinada forma social. [...] As distopias problematizam os danos prováveis caso determinadas tendências do presente vençam. É por isso que elas enfatizam os processos de indiferenciação subjetiva, massificação cultural, vigilância total dos indivíduos, controle da subjetividade a partir de dispositivos de saber etc.” (Hilário, 2013, p. 205-206). O conceito será melhor discutido no primeiro capítulo do trabalho.

A escolha desta obra, reiteramos, além de ser escrita por uma mulher, narrando uma história registrada por uma mulher, sobre uma sociedade na qual as mulheres não possuem mais nenhum dos direitos conquistados ao longo da História, se dá pela viabilidade que possui para abordar os temas apresentados nos parágrafos anteriores, como também pela sua possibilidade de conectar passado, presente e futuro. Apesar de, espacialmente, a história transcorrer nos Estados Unidos, a trama poderia encaixar-se em outro lugar – inclusive, em alguns lugares, a situação das mulheres é bastante aproximada à narrada na obra – e utilizada para abordar outros períodos da História. A autora assim expõe a obra:

[...] No livro, a população está em declínio por causa da poluição ambiental e diminui a capacidade de ter filhos. Como nos regimes totalitários – ou em qualquer sociedade radicalmente hierarquizada –, a classe dominante monopoliza tudo que tem algum valor e a elite do regime consegue dividir entre si as fêmeas férteis como Aias. Isso tem um precedente bíblico na história de Jacó, suas duas esposas, Raquel e Lia, e as duas empregadas delas. Um homem, quatro mulheres e doze descendentes que as criadas não podiam reivindicar. Pertenciam às esposas [...] (Atwood, 2017).

O que se apresenta ao longo do livro é uma sociedade na qual as mulheres não possuem nenhum direito real, que foram obrigadas a se submeter e aprender a se adaptar a essa sociedade. De forma sucinta, *O Conto da Aia* (2017) é uma obra de ficção distópica onde um grupo fundamentalista religioso chamado “Filhos de Jacob” fundam a República de Gilead. O golpe instaura um regime teocrático onde a democracia some, a Constituição é anulada e, como já foi apontado, todos os direitos das mulheres e daqueles que não são considerados aptos a viver nessa sociedade são retirados. Neste ambiente, às mulheres passam a caber, unicamente, tarefas relacionadas ao ambiente doméstico e à reprodução.

De forma objetiva, na narrativa, as mulheres perdem o direito ao trabalho, a autonomia e à liberdade, tornando-se propriedade do Estado, representado unicamente por homens. A história é narrada por uma das mulheres que reside em Gilead, chamada de Offred pelo novo regime, não sendo esse o seu nome real, que é uma Aia (as mulheres são divididas em classes/castas pelo que podem produzir). Neste contexto, as Aias são uma das poucas mulheres férteis, capazes de gerar filhos e filhas, em uma sociedade com problemas de fertilidade por questões ambientais. Cada Aia é entregue a um Comandante que, durante o período fértil, podem utilizar-se sexualmente de forma livre destas, pois há um objetivo maior nessa sociedade que é gerar novos seres humanos.

Na obra também estão presentes as Marthas, mulheres que, por não serem férteis, limpam e cozinham nas casas dos Comandantes; as Tias, mulheres que fazem a doutrinação e o disciplinamento das Aias; as Esposas, que representam uma casta feminina superior, visto

que antes do golpe, já eram casadas com os Comandantes e, por fim, as Econoesposas, que são as mulheres dos homens pobres responsáveis por cuidar da família.

A obra é utilizada, portanto, com o objetivo de fortalecer o vínculo entre História e Literatura, trazendo desafios para utilizá-la de forma concreta no ensino de História, fazendo as devidas relações entre os temas históricos propostos – o que ocorreu e o que persiste na realidade – e a obra, que traz uma narrativa que não ocorreu, mas devido às fortes relações com a realidade, alerta sobre o que pode acontecer em um futuro próximo. Como apontam Silva e Velloso:

[...] o vestígio cultural (e, especificamente aqui em nossa abordagem, o literário) possui características próprias da ficção que não permitem uma interpretação purista do objeto narrado, mas que fornecem indícios, ditos e não-ditos, que potencialmente revelam detalhes enriquecedores ao historiador (Silva e Velloso, 2022, p. 23).

Assim, respeitando-se o devido trato com as fontes literárias – a quem a obra é destinada? Quem a escreveu? Quando? Qual a sua importância nos dias atuais? – de questionamento do historiador para acessar as informações que procura, o uso da literatura no ensino de História é possível e motivador. Apesar de estarmos lidando com um discurso ficcional, diferente da História, que é uma narrativa do real, através da literatura podemos acessar elementos de realidade, de análise da realidade a partir do mundo criado por autores e autoras.

Para Selva Guimarães Fonseca “[...] a literatura pode falar ao historiador sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram. [...] Assim, o historiador é atraído não pela realidade e sim pela possibilidade” (Fonseca, 2003, p.165). É a possibilidade de perceber o modo de viver e agir dos seres humanos em diferentes contextos e cenários, a possibilidade de desenvolver a criticidade dos estudantes, a partir do que é ficcional e do que é histórico, do discurso literário do discurso histórico; é a possibilidade, acima de tudo, de pensar sobre o que nos desumaniza e o que nós podemos transformar.

É a possibilidade também, ao usar o texto literário, de se colocar no lugar do/a outro/outra, de fazer a aluna/o refletir sobre a situação descrita pela narradora, onde atividades que são normais, existentes na nossa sociedade, passam a ser cerceados na sociedade construída pela autora: as mulheres não podem ler e escrever, não podem trabalhar, não podem andar sozinhas, não podem escolher o que vestir, são alvos de vigilância constante, não possuem vida pública e política, o que contribui para que não consigam modificar a

própria situação. Assim sendo, traz a possibilidade de fazê-los/as pensar sobre a organização e construção da nossa sociedade.

O presente trabalho, portanto, propõe o uso da literatura para auxiliar no processo de construção do conhecimento histórico, ampliando as possibilidades e as formas de construção desse conhecimento. Além disso, ao abordarmos as mulheres, buscamos valorizar a escola como um espaço plural e democrático, aberto às discussões do cotidiano.

Destarte, o primeiro capítulo deste trabalho apresenta uma discussão sobre a relação entre História e Literatura, enfatizando o fato da obra em questão ser uma distopia, relacionando o conceito também à História. Apresentam-se também trechos do livro relacionados aos tópicos históricos propostos para serem transformados em sequências didáticas. As discussões visam relacionar a representação ideal de mulher no Brasil Colonial com trechos do livro que reforçam essa mesma ideia, a função da mulher em cada sociedade, na ficcional e na histórica e as pautas sobre trabalho doméstico e controle sobre o corpo presentes na Segunda Onda do movimento feminista e a utilização dessas pautas no livro, como se o próprio livro fosse um documento que permite imaginar como seria uma sociedade onde as mulheres não têm direito algum.

O segundo capítulo traz a discussão sobre ensino de história e literatura, relacionando a discussão ao conceito de literacia histórica, buscando uma educação histórica a partir dos temas propostos. Para Maria A. Schmidt, o conceito de literacia histórica pode ser caracterizado

[...] como a construção de sujeitos historicamente letrados, que sejam minimamente capazes de, segundo Lee (2008) realizar algumas coisas, como: 1. ter uma imagem do passado que lhes permita orientarem-se no tempo, a qual exige o domínio de determinados conteúdos históricos ou uma compreensão substantiva coerente do passado; 2. um conhecimento de como desenvolver uma explicação e narrativa do passado, o que pressupõe o domínio de ideias substantivas e de ideias de segunda ordem que colaborem para organizar o passado, fazendo com que o conhecimento do passado seja possível (Schmidt, 2009, p. 17-18).

Tem-se, deste modo, que o conceito de literacia histórica pressupõe um conjunto de competências para se compreender e interpretar o passado, que supere a passividade das/os alunas/os diante do ensino de história e que promova um conhecimento crítico do presente. Percebemos que o conceito pode auxiliar na mobilização entre história e literatura para colaborar na construção de uma análise entre passado e presente. O capítulo também trará a descrição da formulação das sequências didáticas sobre os temas já expostos, especificando a escolha dos trechos, as questões mobilizadores das atividades e os objetivos que cada sequência pretende efetivar.

No terceiro capítulo, o trabalho traz a proposta didática que é a análise dos resultados atingidos a partir da aplicação das sequências didáticas em sala de aula com turmas do 2º e 3º anos do Ensino Médio, utilizando a etnografia escolar⁸. Pensamos na etnografia escolar por conter a técnica da observação participante, com a análise do que for produzido pelos/as alunos/as, com destaque para o processo e atenção aos significados que serão atribuídos ao que os cerca, como propõem Helenice Aparecida Bastos Rocha e Rafael Cintra (2021, p. 189). A observação etnográfica nos parece um bom meio de análise e percepção de uma compreensão sobre os temas históricos mobilizados.

⁸ Segundo Marli Eliza D. A. de André, “a pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.” (André, 2012, p. 41).

CAPÍTULO 1: “APRENDEMOS A SUSSURRAR QUASE SEM QUALQUER RUÍDO”: AS MULHERES NA HISTÓRIA E NA OBRA *O CONTO DA AIA*

“Como mulher eu não possuo país.
Como mulher, meu país é o mundo todo”.
Virginia Woolf

Na História, foi comum, por muito tempo, as mulheres não fazerem parte da narrativa. Ou, quando faziam, era de forma secundária, deixando entrever que os fatos importantes, que invariavelmente causavam mudança, eram protagonizados por homens. O fazer historiográfico, em meados do século XX e, sobretudo na década de 80, repensa o seu ofício e passa-se a fazer uma história das mulheres. Nesse ponto, a literatura já incorporava mulheres à sua narrativa, mesmo que trazendo-as, algumas vezes, como personagens circunscritos ao universo particular, do doméstico.

Desse modo, unir Literatura à História pareceu uma maneira interessante de analisar diversas mulheres e a própria relação entre estas a partir da obra *O Conto da Aia* (*The Handmaid's Tale*). Pretende-se, portanto, analisar a relação em um primeiro tópico, entre História, Literatura e Distopia, enfatizando o caráter distópico da obra como elemento importante para realizar uma análise histórica.

No segundo tópico, discutiremos a relação entre trechos da obra e a construção de uma representação ideal de mulher, e o seu contraponto, a bruxa, no período colonial brasileiro (séculos XVI-XVIII). No terceiro e último tópico, o foco passa a ser a Segunda Onda (de 1940 até início do século XXI) do Movimento Feminista, alguns dos seus tópicos de defesa como a questão do trabalho – incluindo o doméstico – e o controle sobre o corpo, relacionando-os a trechos da obra que demonstram que, grande parte das conquistas e discussões pautadas no período são suprimidas pelo regime apresentado no livro.

Era o ano de 1816. Ana Caetana de Jesus, moradora do distrito de Parnaíba, solteira, herdou um sítio do seu pai. Suas terras passam a ser invadidas por Antônio José de Miranda, do mesmo distrito, fazendo com que Ana reclame judicialmente a situação. Vejamos parte do reclame narrado no trecho que segue:

Diz Ana Caetana de Jesus [...] que ela suplicante é senhora e possuidora do sítio que herdou de seu pai, Luis Mendes Vieira, como consta dos documentos juntos, e, porque Antônio José de Miranda [...] por a suplicante ser mulher a tem o suplicado a violentado, entrado nas suas terras, querendo-lhe às tomá-las à valentona [...] (M.A.P., 2022).

A situação descrita pela suplicante é investigada a mando do Conde de Palma ao Capitão-mor da vila de Cotia que, a partir da análise de documentos e audição das testemunhas, conclui que Ana estava correta no seu requerimento. O que nos interessa aqui não é o imbróglio jurídico que se segue à denúncia de Ana e o seu desfecho, mas a percepção de Ana de sua condição de mulher e aos ataques a que estava vulnerável por causa dessa condição: seus bens são contestados, e está a mercê do abuso patrimonial, físico e sexual e sua palavra, inclusive, pode não ser tida como verdadeira, a depender da situação.

Este cenário descrito é integrante da América portuguesa e representa parte das relações sociais entre homens e mulheres. Relações que são construídas durante todo o período colonial e que deixou seus vestígios nos períodos históricos subsequentes. Comparando com nossa fonte, nos leva a refletir as relações entre ficção e realidade, e quão próximo, no mundo contemporâneo, é possível instaurar situações tão opressoras. Offred, personagem do livro *O Conto da Aia* (*The Handmaid's Tale*) é a narradora das situações cotidianas que vivencia enquanto Aia, em Gilead (sociedade teocrática ditatorial) e que compara o presente com o passado (antes do regime ser instalado na sociedade). Quando se debruça sobre o passado (que se supõe ser um período no século XX/início do XXI, pelos próprios elementos apresentados na narrativa, visto que a autora não data a história), Offred se questiona:

Era assim que vivíamos então? Mas vivíamos como de costume. [...] Qualquer coisa que esteja acontecendo é de costume. Mesmo isto é de costume, agora [...] Nada muda instantaneamente: numa banheira que se aquece gradualmente você seria fervida até a morte antes de se dar conta [...] (Atwood, 2017, p. 71).

Ao refletir sobre sua existência e de outras mulheres, Offred percebe que os “sinais” já estavam lá, nos jornais, na vida cotidiana, mas o costume fazia com que não percebessem. A autora nos chama a pensar o que estamos ignorando por costume: retrocessos jurídicos nos direitos das mulheres, avanço de pautas misóginas, dentre outras. Até que ponto vamos ferver na banheira até nos darmos conta?

“Como de costume”. Vivemos como de costume, mas também, mudamos os costumes. “Nada muda instantaneamente”, reflete Offred. O que quer dizer, em simples palavras, que mudanças levam tempo. E que, na História, as mulheres são também sujeitas destas mudanças, nem sempre vivendo em acordo com o “costume”, mas resistindo, transformando, impulsionando as modificações, os deslocamentos.

1.1. “Você não conta uma história apenas para si mesma”: literatura, história e distopia.

Em 25 de junho de 2195, o professor James Darcy Pieixoto, no Décimo Segundo Simpósio sobre Estudos Gileadeanos, ocorrido na Universidade de Denay, Nunavit, apresenta, na palestra intitulada “Problemas de Autenticação com Relação a *O Conto da Aia*”, suas conclusões sobre o objeto – fitas cassetes com as gravações de uma Aia sobre o regime de Gilead, que ele hesita em chamar de documento – encontrado no que seria, antes do regime de Gilead, o estado norte-americano do Maine.

O conteúdo das fitas foi transcrito e trouxe, para o historiador questionamentos quase que naturais à nossa profissão: se as fitas poderiam ser uma falsificação e em relação à natureza do “relato em si” (Atwood, 2017, p. 355). Superando a questão da falsificação (foi devidamente confirmada a autenticidade das fitas) restou a análise de onde e como, a Aia, renomeada pelo próprio regime de Offred, estava narrando a sua história que, por consequência, também narrava parte do funcionamento da sociedade gileadeana.

Através das fitas, chega-se a algumas conclusões (mesmo que ainda paire desconfianças por parte de Pieixoto sobre essas conclusões): como viviam as aias que, nas palavras do historiador, eram “[...] mulheres recrutadas para propósitos reprodutivos e [...] destinadas àqueles que não só requeriam esses serviços bem como podiam reivindicá-las por meio de sua posição na elite” (Atwood, 2017, p. 357) devido ao declínio dos índices de natalidade ocasionados por meios de controle de natalidade, doenças e desastres ambientais⁹; que Offred não era o seu nome verdadeiro, sendo o patronímico utilizado da junção da preposição possessiva “of”, em língua inglesa, que significa “de” e o nome do Comandante¹⁰ para quem prestaria o serviço para o qual fora designada, a saber, a reprodução de um filho ou filha; e a tentativa de descobrir a identidade verdadeira do Comandante sobre a qual a Aia estaria sob poder, ajudando assim, a desvendar mais sobre a organização da sociedade instaurada por um golpe fundamentalista teocrático, que resultou no que ficou conhecida como República de Gilead, nos Estados Unidos.

O professor Pieixoto, durante a palestra, ainda apresenta detalhes sobre a estrutura de Gilead e as contribuições para essa estrutura feitas pelos dois Comandantes sobre os quais pairam as dúvidas de identidade de posse da Aia e sobre outros elementos participantes dessa

⁹ O professor Pieixoto aponta detalhadamente os motivos do declínio que, alerta, também não estão completamente claros para os pesquisadores: disponibilidade ampla de meios de controle de natalidade de vários tipos, inclusive o aborto; doenças como a cepa-R de sífilis e uma epidemia de Aids e bebês com deformidades genéticas e natimortos em número crescente, relacionados a acidentes em usinas nucleares, vazamentos de armas químicas e biológicas e locais de armazenamento de lixo tóxico, bem como ao uso de herbicidas e inseticidas químicos (Atwood, 2017, p. 358).

¹⁰ Indivíduo participante da concepção de Gilead, portanto, do alto escalão do regime, que representa a elite dirigente do mesmo.

estrutura que não nos interessa no momento. Finaliza sua apresentação com uma conclusão sobre o trabalho do historiador, a saber:

Como todos os historiadores sabem, o passado é uma enorme escuridão, e repleto de ecos. Vozes podem nos alcançar a partir de lá; mas o que dizem é imbuído da obscuridade da matriz da qual elas vêm; e, por mais que tentemos, nem sempre podemos decifrá-las precisamente à luz mais clara de nosso próprio tempo” (Atwood, 2017, p. 366).

Percebemos, desse modo, que o professor Pieixoto nos descreve algumas das preocupações do nosso exercício, do nosso ofício: como devidamente trazer à luz esses ecos do passado? E, mais interessante ainda, a reflexão é posta pelo personagem nomeado de Professor Pieixoto, da obra ficcional e distópica *O Conto da Aia*, que apresenta a transcrição da palestra no fim da obra, numa espécie de epílogo, que a autora Margaret Atwood intitula como “Notas históricas sobre *O Conto da Aia*”, descrita no futuro, precisamente no ano de 2195. A narração anterior, portanto, é uma narrativa ficcional que não só pretende refletir sobre a história criada pela autora e contada pela narradora, mas que “[...] funciona de forma a verificar a ‘autenticidade histórica’ da primeira” (Amaral, 2017, p. 2) parte do livro.

Ora, a ironia está posta quando a autora nos convida, na apresentação da segunda parte da obra, a verificar a autenticidade de uma narração fictícia, portanto, criada pela autora, sugerindo que a narrativa pode ter raízes na realidade, no factual, campo da História, portanto. Aqui, a conexão está posta e, o que nos interessa a partir destas considerações, são as possibilidades de leitura e uso da obra na convergência entre Literatura e História.

O Conto da Aia (*The Handmaid's Tale*), obra literária distópica escrita em 1985, pela escritora canadense Margaret Atwood, como vimos, constrói sua narrativa em um cenário onde ocorreu um golpe de estado de um grupo fundamentalista religioso denominado Filhos de Jacob. Este regime consegue se aproveitar das divisões econômicas, sociais e de gênero já existentes e as aprofunda. Como já demonstrado, o pano de fundo seriam desastres ambientais que provocaram queda nas taxas de natalidade. Esse fato é utilizado para construir a República de Gilead, com forte caráter religioso, onde as mulheres perdem todos os direitos conquistados (percebe-se isso na obra a partir da narração de Offred, que expõe, entre saudosismo e necessidade de manter viva a memória de um passado que se quer apagar compulsoriamente pelo regime, como era sua vida antes da instauração deste: era formada, trabalhava, possuía liberdade sexual e de escolha, por exemplo. Tudo isso foi suprimido de forma radical pelo regime gileadeano) e são radicalmente divididas em castas com funções relacionadas ao seu papel social.

Em *O Conto da Aia*, a narradora é uma dessas mulheres, especificamente a Aia, que relata sua vida anterior ao regime e sua vida durante o regime. As Aias, nesse caso, são equiparadas às servas, tal qual na história de Raquel e Jacó na Bíblia, com a função de gerar filhos para as famílias consideradas ideais, geralmente, aqueles que fizeram parte da construção de Gilead, mas que não podem ter filhos. Na obra, o professor Pieixoto esclarece:

O regime criou uma reserva imediata dessas mulheres ao declarar adúlteros todos os segundos casamentos e ligações extraconjugais, prendendo as parceiras de sexo feminino, e, com o fundamento de que elas eram moralmente inaptas, confiscando os filhos e filhas que já tivessem, que foram adotados por casais sem filhos dos escalões superiores que eram ávidos por ter progênie, quaisquer que fossem os meios empregados¹¹ (Atwood, 2017, p. 357).

Percebemos, assim, que as aias passam a ser propriedade do Estado, cuja única função é procriar. Ao conseguir o feito, se ainda estiver fértil, é encaminhada para a residência de outro Comandante para realizar o mesmo novamente. A existência delas resume-se a isso: reproduzir. Ao nos apresentar tal situação, a autora nos convida a refletir a situação não só das Aias, mas das mulheres de modo geral, já que a Offred também narra sua interação com os outros grupos de mulheres, como as Marthas, Esposas, Tias e Econoesposas. E ao apresentar essa situação em um futuro próximo, provavelmente no século XXI¹² quer nos alertar, nos dizer que “a Literatura é que pode falar deste mundo informe das sensações, mundo que está próximo do inumano” (Albuquerque Junior, 2019, p. 55). É a literatura, portanto, que expande a percepção sobre a realidade, algo no qual a História apresenta limitações, sendo estas epistemológicas e metodológicas próprias da disciplina, mas que, se trabalhadas em conjunto, podem produzir diferentes entendimentos de mundo.

O estudo da relação entre História e Literatura não é recente. A discussão sobre o que as aproxima e o que as delimita segue em debate. É importante observarmos, antes de expor

¹¹ Em relação a esse tema, que aponta o confisco de crianças pelo regime fictício de Gilead, encontramos paralelo na História. Durante a ditadura militar argentina (1976-1983), cerca de 500 crianças nasceram no cativeiro de mães presas e mortas por oposição ao regime. Essas crianças foram sequestradas e adotadas por famílias ligadas ao governo, sendo educadas conforme os valores ditatoriais. Estudos como os de Cecilia de Baggis, Magdalena Jiménez Naharro e Susana Pallini, analisam os esforços legislativos e sociais pós-ditadura para restaurar a identidade dessas vítimas. O texto destaca o papel crucial dos testes de DNA na identificação, ressaltando o conflito entre os direitos à identidade e à privacidade. A resistência inicial foi superada com mudanças legais em 2009, que autorizaram testes genéticos compulsórios, priorizando a verdade histórica e a reparação às famílias. A análise aborda ainda os impactos psicológicos nos netos identificados e a luta das *Abuelas de Plaza de Mayo* na recuperação da memória e da justiça. Ver: DE BAGGIS, Cecilia; JIMÉNEZ NAHARRO, Magdalena; PALLINI, Susanna. Identity and justice for Argentinean-identified grandchildren: DNA-testing as a turning point. *Journal of Human Rights and Social Work*, v. 8, p. 398-411, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s41134-023-00266-z>. Acesso em: 22 jan. 2025.

¹² Como a autora escreve no século XX, lançando a obra em 1985, entende-se que ela está refletindo que, apesar das conquistas, como estamos inseridas e condicionadas por eventos históricos os mais diversos, a condição das mulheres pode modificar-se radicalmente.

as aproximações entra uma e outra, um breve vislumbre da História enquanto disciplina científica, diferindo da Literatura.

Quando a História passa a ostentar o seu status de cientificidade, no século XIX, se definem seus procedimentos epistemológicos e seus métodos, ou seja, como o seu conhecimento deve ser produzido com o objetivo de alcançar a verdade a partir da análise crítica dos documentos e dos acontecimentos. Essa história científica está imersa em “[...] um culto do *fato realmente acontecido*”, onde o que importa são “[...] os fatos reais, concretos, verossímeis, isto é, que não contradizem a marcha natural das coisas, e se distancia da ficção e da especulação” (Reis, 2006, p. 36-37, grifo do autor). A historiografia científica do século XIX, desse modo, pretende reconstituir os eventos históricos tal como ocorreram.

No século XX, a chamada Escola dos *Annales* modifica e amplia a atuação da História. Afastando-se da filosofia e da literatura, as três gerações dos *Annales* apresentaram-se diversas umas das outras, mas atuando na concepção de uma epistemologia da história. José Carlos Reis aponta que:

os fundadores falavam de compreensão, história-problema e história global; a segunda geração mencionou regularidades, quantificação, séries, técnicas, abordagem estrutural; a terceira geração refere-se a modelos, invariantes conceptuais, interpretações, descrições. A descontinuidade parece ser completa! Mas o que há de comum é esse espírito: abertura à história efetiva, às ciências sociais, à experimentação; recusa de sistemas, da dogmatização, utilização de todas as estratégias de conhecimento permitidas pelo objeto... (Reis, 2006, p. 81).

A Escola dos *Annales*, nas suas três fases, proporcionaram mudanças significativas no fazer histórico, trazendo, na sua variação, a ideia de compreensão do passado e dos comportamentos humanos como objetivo e objeto dos estudos de história; aproximam da história-problema a “história global” de Braudel e a “história serial quantitativa” dos historiadores econômicos e demográficos; o retorno do “evento”, e associado a ele, a interpretação crítica (Reis, 2006, p. 82-83). Pontuamos também que, nesse contexto, há uma mudança em relação às fontes, aos documentos, aos vestígios que podem ser utilizados pelos historiadores/as, incluindo a literatura. Amplia-se, portanto, as variadas formas de estudar e interpretar o passado, como nos esclarece Lucien Febvre: “Há que se utilizar os textos, sem dúvida. Mas todos os textos. E não somente os documentos de arquivo em favor dos quais criou-se um privilégio... Também um poema, um quadro, um drama são para nós documentos, testemunhos... [...]” (Febvre, 1985, p. 24).

O que demarca o fazer histórico, claro está, é que a utilização dos documentos é imprescindível ao trabalho do historiador/a, que só conseguimos escrever, tornar histórico,

“aquilo que deixou rastros” (Albuquerque Junior, 2019, p. 71) de sua passagem em algum lugar e em algum momento da história e que selecionamos, comparamos, criticamos esses vestígios à luz de problemas do presente, já que também estamos inseridos em determinado espaço e tempo que, inclusive, pode se modificar ao longo da história. Ao delimitar o nosso ofício, também pensamos sobre ele constantemente, colocando-se em debate a própria noção de objetividade e cientificidade da história.

Para nossos propósitos, qual seja, a utilização da literatura como fonte e a valorização das representações históricas contidas nesta, ressaltamos a rearticulação das noções de subjetividade/objetividade. O debate em torno da objetividade da história, segundo Carlos Fico, atinge seu auge nos anos 1970, no que o autor chama de “crise da história” que “foi a expressão, em nosso campo, de algo maior, a crise da razão moderna, o questionamento da própria razão como parâmetro libertador” (Fico, 2021, p. 39).

O que se coloca em cheque é a ideia da razão como mobilizadora, como aquela capaz de levar o ser humano ao progresso. Essa “crise da história” é marcada pelos estudos de estruturalismo e a chamada virada linguística, que ao colocar a linguagem e a narrativa no centro das discussões, demandou aos historiadores a perspectiva de que narram, de que a articulação entre o passado e seus eventos são construídos através de uma narrativa (Albuquerque Junior, 2019, p. 47). Desse modo, os debates sobre a aproximação entre história e literatura tornam-se mais vivos e apontam para uma visão mais crítica da cientificidade de se chegar a uma verdade objetiva através do conhecimento histórico¹³.

Após essa breve discussão sobre a adoção de variadas fontes no fazer histórico, pontuaremos as utilidades dos usos da Literatura. Partindo do princípio de que “a Literatura é o domínio da metáfora da escrita, da forma alegórica da narrativa que diz sobre a realidade de uma outra forma, para dizer além” (Pesavento, 2003, p. 40) é que nos apropriaremos desta riqueza estética como fonte para estabelecermos pontes entre os dois saberes. Apesar de a história ser também, tal qual a literatura, uma narrativa, de “guardar uma relação de proximidade com o fazer artístico, quando recorta seus objetos e constrói, em torno deles, uma intriga” (Albuquerque Junior, 2019, p. 70) há as limitações da narrativa histórica que a

¹³ Estudos como os de Hayden White – *Metahistória* (1973); *Trópicos do Discurso* (1978) – contribuíram para os debates em torno dessa questão. Segundo Fico, “Para White, os historiadores – ao contrário dos teóricos da literatura – não se dariam conta dos códigos e convenções retóricas que mobilizamos na construção da narrativa histórica. [...] Hayden White não questionou a efetividade dos acontecimentos, mas sublinhou a dimensão fictícia e imaginária de todos os relatos, inclusive o histórico [...]” (Fico, 2021, p.40). Como nossa proposta é discutir as possibilidades de utilização da literatura para enriquecer a compreensão da história, assim como do ensino de história, não entraremos na discussão teórica que permeia a história como narrativa e, portanto, próxima da ficção.

distingue da ficção, que também a definem enquanto conhecimento, como pontua Sandra Pesavento:

[...] Estes limites à ficção se estabelecem pelos rigores de um método, que obriga o historiador a recolher do passado os seus traços, tornados fontes pela iluminação de uma pergunta. Sem as fontes, marcas de historicidade deixadas pelo passado no presente, não há História possível. Tais fontes, cruzadas, compostas, contrapostas, devem fornecer redes de significados de molde a recuperar tramas, com potencial explicativo e revelar de sentidos [...] (Pesavento, 2003, p. 36).

Portanto, para a autora, o cruzamento das fontes permite um controle e verificação dos resultados da narrativa, onde o objetivo do/a historiador/a é sempre atingir a veracidade, algo que, sabemos, não é preocupação da literatura. E é justamente por não ter essa preocupação, por partir do real, mas lidar com o subjetivo, com as emoções, que a literatura se torna profícua para pensar a história, justo naquilo que limita o seu fazer.

Para Paul Ricouer, diferente do que expusemos da discussão de Pesavento sobre diferenciações entre história e literatura, a ficção se parece com a história “na medida em que os acontecimentos irreais que ela relata são fatos passados para a voz narrativa que se dirige ao leitor” (Ricouer, 2010, v. 3, p. 325), ou seja, como a narrativa é “um discurso fictício do autor real” (Ricouer, 2010, v. 3, p. 325), a voz que narra acredita que o que narra, para ela, ocorreu.

O Conto da Aia, como uma ficção literária, também terá esse caráter em que a narradora, a personagem, acredita que o que vive é real. Esse ponto é potencializado pela autora ao criar uma segunda parte da obra onde, em um congresso, a figura de um historiador é utilizada para discutir a validação do que foi encontrado e narrado pela personagem da Aia, que foi exposto mais acima.

Percebida a importância do uso de obras literárias, adentremos em um ponto valioso para o desenvolvimento do trabalho: o fato da obra utilizada ser uma distopia. A distopia é descrita por Vinícius Liebel como “uma narrativa desvirtuada, degenerada, na qual a linha condutora não aponta para o progresso, mas sim para a perdição” (Liebel, 2021, p.190). Na sociedade apresentada na obra, os grupos sociais considerados indesejados, desvirtuadores do objetivo principal ao qual se propõe – a saber, o aumento demográfico – passam a ser controlados e/ou eliminados (a referência aqui são as mulheres, cuja existência é permitida sob o controle direto dos homens, que representam o Estado; homossexuais, que são chamados de “traidores de gênero”; opositores do regime e indivíduos de outras religiões que não a permitida pelo Estado).

No presente narrado pela Aia, vive-se em um espaço de perdição, degenerado, como aponta Liebel, que rompeu com um passado onde as mulheres não viviam como propriedades do Estado. Houve uma ruptura brusca com o modo de existência vivenciado por estas e que é contado por Offred/June, como se fosse uma espécie de suspensão do tempo, um pesadelo, que findo, permitirá a retomada da sua vida interrompida, como afirma no trecho: “Se for uma história que estou contando, então tenho controle sobre o final. Então haverá um final, para a história, e a vida real virá depois dele. Poderei recomeçar onde interrompi.” (Atwood, 2017, p. 52). Essa ruptura de um mundo que, longe de ser ideal, é relatado pela Aia, situa a obra na categoria distópica, pois o cenário narrado é exagerado, aumentado ao que se vivencia. Bentivoglio nos esclarece em relação às distopias: “As distopias revelam um cenário sempre hostil à sobrevivência humana, desafiada por aparatos tecnológicos de controle e governos autoritários que procuram reduzir as diferenças impondo um comportamento massificado” (Bentivoglio, 2019, p. 25).

O “cenário hostil” criado pela autora situa-se nos Estados Unidos, mas a construção de um mundo distópico onde um Estado fundamentalista religioso se impõe, hierarquizando radicalmente estruturas que já existiam na sociedade e dividindo grupos de acordo com o projeto de Estado desejado por quem está no poder, pode ser imaginado em qualquer outro espaço, tendo em vista a conexão com a realidade preservada pela autora. Temos, então, que “o *romance distópico* pode então ser compreendido enquanto *aviso de incêndio*, o qual, como todo recurso de emergência, busca chamar a atenção para que o acontecimento perigoso seja controlado, e seus efeitos, embora já em curso, sejam inibidos” (Hilário, 2013, p. 202, grifo do autor).

Portanto, como descrito no livro, as mulheres são proibidas de ler, escrever, desempenhar qualquer função pública, estando confinadas a afazeres domésticos e a papéis reprodutivos, situações que estão ancoradas na realidade. Fica evidente que a autora nos está alertando para que não fiquemos tão confortáveis com as conquistas e lutas do Movimento feminista (que será discutido no último tópico do capítulo), que estejamos sempre atentas/os e alertas para discursos e práticas que visem minar as mudanças em curso¹⁴.

¹⁴ No Brasil, por exemplo, vemos o aumento do número de evangélicos nas três últimas décadas e, segundo Robson Santos Dias, o fundamentalismo tem tido grande capacidade de unificação no campo evangélico que se divide em três grupos principais: os históricos (batistas, presbiterianos, metodistas e congregacionais), os pentecostais (Assembleia de Deus, Congregação Cristã no Brasil) e os neopentecostais (Universal do Reino de Deus, Igreja da Graça, Renascer, Poder Mundial, Sara Nossa Terra etc.). DIAS, Robson Santos. O avanço do fundamentalismo nas igrejas protestantes históricas do Brasil. In: *Le Monde Diplomatique Brasil*. 1 out. 2018.

As narrativas distópicas, como *O Conto da Aia*, têm ganhado destaque pela própria conjuntura histórica que vivenciamos. Como pontua Moylan,

a narrativa distópica é, em grande parte, o produto dos terrores do século XX. Cem anos de exploração, repressão, violência estatal, Guerra, genocídio, doença, fome, ecocídio, depressão, dívida e a diminuição constante da humanidade através do sepultamento e da venda da vida cotidiana forneceram mais do que solo fértil para essa face fictícia da imaginação utópica (Moylan, 2000, p. 11 apud Bentivoglio, 2019, p. 79).

Portanto, os “terrores” apontados pelo autor que produziram, no século XX, as narrativas distópicas, seguem ativos no século XXI, reforçando o interesse neste tipo de narrativa. Diferencia-se assim, da utopia, “que conjuga sonho, crítica social e a possibilidade de construir o mundo” (Liebel, 2021, p. 20) e esse mundo está projetado no futuro, pois a utopia é uma crítica à sociedade que se vive, mas positiva, esperançosa, que vê o futuro enquanto progresso. O termo foi forjado por Thomas Morus a partir da junção das palavras gregas *eutopia*, lugar bom, e *outopia*, não-lugar ou lugar nenhum e lançado na sua obra homônima, em 1516. A partir de então, como representação desse lugar ideal e inexistente, o entrelaçamento entre utopia e história se fará a partir da descoberta do Novo Mundo e as narrativas desses lugares intocados, verdadeiros paraísos perdidos, possibilitando a realização, a materialização da utopia (Liebel, 2021, p. 14-15). Assim, nesse caso, é construído na narrativa utópica um mundo novo, que é completamente diferente da realidade, que tende, geralmente, a um lugar de felicidade e igualdade.

A própria história da humanidade passa a carregar a ideia de progresso, e essa “ideia de progresso exprime a nova situação do homem como criador, produtor de futuro. A profecia previa o fim da história; a utopia prevê a realização da história” (Reis, 2006, p. 29). Através de ações racionalizadas, a humanidade caminhará para um futuro promissor. Essas ações racionalizadas seriam possíveis devido ao método científico historiográfico moderno de conhecimento do passado. Para Bentivoglio, esse “projeto historiográfico ocidental teria se assentado sobre esta utopia: conhecer o passado como ele realmente foi, ou singelamente reconstruir o passado por meio da narrativa através de modelos científicos” (Bentivoglio, 2019, p. 39). Esse projeto historiográfico entra em conflito com a pós-modernidade, que apresenta novos aspectos do presente, como aponta José Carlos Reis:

O novo ambiente cultural é complexo: o presente é de globalização e individualismo, de ruptura com o futuro e o passado e de satisfação com o presente, de aceleração da mudança e de consolidação e quase cristalização do presente, de intensa comunicação e sofisticação dos equipamentos e de desmobilização da discussão das questões humanísticas e filosóficas. [...] Na cultura pós-moderna não

há profecias nem utopias. O futuro não é mais detentor do critério ético que orienta a ação (Reis, 2006, p. 53).

Vemos que o presente, relacionado à dimensão da história, abandona a utopia¹⁵. O presente assim apresentado por José Carlos Reis passa a se relacionar diretamente com as distopias: o futuro não é mais um lugar promissor para onde as ações humanas estão voltadas. Estamos vivendo “a nova era dourada das distopias”¹⁶, onde a “cristalização do presente” apontada por Reis, pode trazer satisfação com a situação vivenciada – a depender do grupo social/racial ao qual se faz parte – ou insatisfação, em uma demanda por mudanças. E essas mudanças devem ser feitas no presente, tendo em vista que é no presente que percebemos o que é rejeitado, negligenciado, distorcido, o que pode conduzir a sociedade a um futuro assombroso, pessimista, onde não há perspectivas de mudança.

Desse modo, “as distopias problematizam os danos prováveis caso determinadas tendências do presente vençam. [...] A narrativa distópica é *antiautoritária, insubmissa e radicalmente crítica*” (Hilário, 2013, p. 206, grifo do autor). Assim, ao criar mundos tenebrosos, que parecem sem esperança, a distopia não está criando espaços de acomodação, os está denunciando. Liebel corrobora esse ponto, inclusive, relacionando distopia à utopias, como veremos:

Pode-se mesmo argumentar que as distopias carregam em si os gérmenes da utopia, ainda que nem sempre esse futuro “utópico pós-distópico” se realize na narrativa. Ainda, essa relação com a utopia se apresenta nas próprias ações da escrita e da leitura da distopia, pois, ao apontar os elementos nocivos e potencialmente degenerativos da sociedade, a distopia se pretende um alerta, uma correção ainda possível desse caminho rumo ao apocalipse. Temos, então, uma dupla projeção (distópica-utópica) sobre o futuro, e uma ação utópica presente (Liebel, 2021, p. 194).

É a partir desta perspectiva que compreendemos a narrativa distópica *O Conto da Aia*: ancorada na realidade, colocando uma lupa sobre os problemas já existentes na sociedade, amplia para denunciar, para produzir uma “dupla projeção”, agir para mudar. Nesse ponto, a distopia também está intimamente relacionada à História. Se a distopia nos leva a criticar radicalmente o presente ao apresentar um futuro sombrio, assim também o faz a História. Ao estabelecer “o diálogo entre os homens passados, em suas situações e soluções específicas, e

¹⁵ “À medida em que os sonhos se tornam mais difíceis de serem realizados, que um futuro desolador se anuncia, especialmente após a Revolução Industrial e as duas guerras mundiais, as perspectivas distópicas estão na ordem do dia” (Liebel, p. 2021, 20-21).

¹⁶ Referência à matéria do *El País* de Aloma Rodríguez que, a partir do texto escrito pela historiadora Jill Lepore para a revista *The New Yorker*, analisa as distopias nas suas mais diversas formas (livros, filmes e séries de televisão) pontuando que, “para cada dilema atual, há um romance distópico”. RODRÍGUEZ, Aloma. A nova era dourada das distopias. In: *El País Brasil*. 07 out. 2017.

os homens do presente, em seus problemas específicos”, demonstra sua “utilidade pragmática” (Reis, 2011, p. 115). Tal “utilidade pragmática” deve servir à ação, deve nos fazer refletir sobre as nossas próprias práticas, e nos conduzir à mudança. Como afirma quase que poeticamente Reis, “a história impede que o atual seja vivido solitária e silenciosamente, em estado de amnésia” (Reis, 2011, p. 115), assim também nos convida a distopia. O chamado da História à ação já é realizado quando a contamos. Como diz a Aia:

Você não conta uma história apenas para si mesma. Sempre existe alguma outra pessoa. Mesmo quando não há ninguém. Uma história é como uma carta. *Caro Você*, direi. Apenas você, sem nome. Acrescentar um nome acrescenta você ao mundo real, que é mais arriscado, mais perigoso: quem sabe quais serão as probabilidades lá fora de sobrevivência, da sua sobrevivência? Eu direi *você, você*, como uma velha canção de amor. *Você* pode ser mais de uma pessoa. *Você* pode significar milhares. (Atwood, 2017, p. 52, grifos da autora).

Tal como na literatura, os/as historiadores/as não contam uma história apenas para si mesmos/as. A narrativa histórica necessita de alguém que também a leia, que reflita, e que a reflexão chame a ação, que provoque, pelo menos, um desejo de mudança.

Especificamente relacionando essa reflexão ao ensino de História, pontuamos o valor educativo da literatura. Como explicita Joan Pagès Blanch, em *As fontes literárias no ensino de História* (2013), o autor ou autora ao escrever uma obra literária, quer expressar suas percepções pessoais sobre o seu tempo. Essas representações subjetivas, definidas pelo autor como qualitativas, promovem um efeito de realismo nos/as alunos/as ao criar momentos históricos únicos e irrepetíveis (Blanch, 2013, p. 36). Esse “efeito de realismo” pontuado pelo autor é importante para conduzir a/o aluna/o a um contexto diferente do dele/a e que produza um efeito de criticidade histórica.

1.2. “Hábitos são difíceis de abandonar ou despir”: a ideia de mulher no Brasil Colonial e O Conto da Aia.

Enquanto esperamos em nossa fila dupla, a porta se abre e mais duas mulheres entram, ambas com os vestidos vermelhos e toucas brancas de abas largas das Aias. Uma delas está enorme de grávida, a barriga, sob as roupas largas, se avoluma triunfantemente. Há uma mudança no ambiente, um murmúrio, uma exalação de ar; sem querer viramos a cabeça, de maneira ostensiva, para ver melhor; nossos dedos anseiam por tocá-la. Ela é uma presença mágica para nós, um objeto de inveja e desejo, nós a cobiçamos. Ela é uma bandeira no alto de uma colina que nos mostra o que ainda pode ser feito: também podemos ser salvas (Atwood, 2017, p. 37).

A cena descrita demonstra o máximo objetivo que competia a uma Aia no regime de Gilead: reproduzir. O êxito e o fracasso da empreitada determinavam todo o seu destino. À mulher cabe novamente o dever sagrado de fazer algo que os homens, biologicamente, não

podem, a saber, parir. Não podemos dizer que as Aias exerceriam a maternidade, pois não ficavam com sua prole, a entregavam à família que serviam até que o objetivo fosse alcançado. No entanto, põe em evidência o que por muito tempo foi considerado único dever e construído como privilégio do papel desempenhado socialmente pelas mulheres: ter filhos, gerir o lar e se ocupar da educação dos pequenos e pequenas.

É nesse ponto que nos propomos a relacionar uma imagem de mulher ideal e outras imagens, como a da bruxa, que se opunham a esta e a reafirmavam, no período do Brasil Colonial (XVI-XVIII) a partir de uma ideia de mulher imposta na narrativa d'*O Conto da Aia*. Para isso, nos apropriamos do conceito de representação, abrindo um parêntese para sua definição, uma vez que será fundamental para refletir criticamente sobre a constituição desse ideal no imaginário em uma longa duração da história ocidental. Adotamos a perspectiva de Carlo Ginzburg desenvolvida em *Olhos de Madeira: Nove Reflexões sobre a Distância* (2001), para quem *representação* pode ser compreendida como um conceito que articula ao mesmo tempo simbolismo, presença e abstração. O historiador italiano afirma que o termo, nas Ciências Humanas, carrega uma dualidade: evoca a *ausência* ao se referir a algo que não está fisicamente presente ao passo que sinaliza a *presença* ao tornar visível a realidade representada (Ginzburg, 2001, p. 85).

A ideia de representação no imaginário coletivo tem origens históricas em diversas sociedades. Na França e na Inglaterra medievais (séculos XIII a XVI), usavam-se efígies funerárias de cera, couro ou madeira para preservar a memória de soberanos ausentes. Na Antiguidade Clássica, leis como as de Cirene exigiam o uso de estátuas funerárias em cerimônias e banquetes. Rituais semelhantes também ocorreram em Cuzco, Paris e Esparta, onde simulacros de reis mortos eram exibidos.

Segundo Ginzburg (2001, p. 92-93), Roger Chartier destacou, no verbete *representation* do *Dictionnaire universel de Furetière* (1690), a dualidade entre substituição e evocação. Ele menciona os manequins de cera, madeira ou couro usados nos funerais de soberanos franceses e ingleses, que serviam como substitutos diretos, e o leito fúnebre vazio coberto por um lençol mortuário, que evocava de forma mais simbólica o soberano falecido (Ginzburg, 2001, p. 85).

Essa relação entre representação e imagem (*imago*) é aprofundada ao analisar práticas sociais da Roma Antiga. Imagens, como máscaras ou estátuas de ancestrais, eram associadas aos ossos, funcionando como extensões simbólicas da pessoa, perpetuando memória e poder pós-morte (Ginzburg, 2004, p. 91). O autor compara esses ritos romanos aos “funerais da imagem” medievais ingleses e franceses. Já Gombrich (apud Ginzburg) aponta que tais

imagens, inicialmente rituais, evoluíram para representações abstratas em sociedades como Grécia, China e Europa renascentista, culminando na moderna concepção de imagem como representação.

No primeiro caso, a representação atua como substituto direto; no segundo, a partir do Renascimento, passa a sugerir a ausência da realidade representada. Essa lógica se conecta a idealização da mulher em contextos de colonização ocidental moderna, onde a representação substitui mulheres reais. Criada sob o controle do patriarcado, da Igreja e do Estado, essa idealização (pura, frágil, casta) torna-se inatingível, especialmente considerando o Brasil colonial, com mulheres de culturas diversas (indígenas e africanas). Paralelamente, a representação também assumia conotações negativas (feiticeira, lasciva, ardilosa), refletindo menos as mulheres representadas e mais as intenções de quem as idealizava, visando reforçar uma identidade oposta à delas.

Por outro lado, a representação literária em *O Conto da Aia*, exemplifica como a literatura pode ser um espaço de presença, evidenciando a opressão e a luta de mulheres ao longo da história. Embora seja uma obra de ficção, ela combina de forma substancial diversas experiências históricas, criando uma imagem poderosa que denota presença e resistência. A narrativa une elementos simbólicos que traz a presença de mulheres reais, que experienciaram o que está exposto na ficção ao longo do tempo histórico.

A representação, neste contexto, é entendida como um mecanismo de mediação entre o material e o imaterial, o visível e o invisível, o presente e o ausente, aplicando-se a contextos religiosos, políticos ou artísticos.

Portanto, guardando as devidas especificidades, a obra permite refletir sobre as diferentes construções do feminino no período supracitado, incluindo aquelas que não se adequavam ao quadro, as consideradas desviantes, como as bruxas, por exemplo, e suas permanências na atualidade.

No Brasil colonizado pelo Império português, afirma Del Priore, “[...] a condição feminina fabricava-se, então, marcada pelo caráter exploratório da empresa portuguesa no Brasil, do século XVI ao XVIII. O modelo escravista de exportação vinculava as relações de gênero” (Del Priore, 2009, p. 22). Desse modo, a presença feminina deveria valer aos objetivos da colonização, sendo ainda reforçada pela “tradição androcêntrica da cultura ibérica” (Del Priore, 2009, p. 22) que iria estabelecer um papel a ser desempenhado por todas as mulheres. Era necessário, portanto, domesticar a mulher.

Esse adestramento das mulheres coloniais, segundo Del Priore, foi realizado por dois instrumentos: a Igreja, via um discurso normatizador e moralizante¹⁷ e “o discurso normativo médico, ou ‘físico’, sobre o funcionamento do corpo feminino” (Del Priore, 2009, p. 24). À Igreja cabia, assim, a função de organizar a sociedade a partir dos princípios cristãos em consonância com o processo colonizador. As mulheres deveriam ser obedientes e submissas e voltadas para a vida familiar. Encontravam-se encerradas, portanto, ao espaço do privado¹⁸. Esses “porta-vozes de Deus esforçavam-se por constranger os fiéis a uma conversão mental e a conduzir sua atenção para a ideia de que a causa fundamental de todo o mal físico era de ordem moral” (Del Priore, 2009, p. 32). Viviam-se, na colônia, uma verdadeira luta espiritual onde o Diabo estava a tentar continuamente os colonos no seu viver cotidiano. Uma espécie de Purgatório¹⁹, daí a importância da Igreja.

Para os médicos, a fisiologia feminina era lugar de assombro e estranhamento, sendo grande parte do conhecimento do período sobre as mulheres relacionado à procriação. “No entender de muitos médicos da época, a mulher não passava de um mecanismo criado por Deus exclusivamente para servir à reprodução” (Del Priore, 2017, p. 82-83). Vemos essa mesma ideia reproduzida na obra de Atwood, dita por uma das Tias (mulheres responsáveis pelo adestramento das Aias): “Vocês têm que ingerir suas vitaminas e minerais, dizia Tia Lydia recatadamente. Têm de ser receptáculos dignos, adequados.” (Atwood, 2017, p. 81). As mulheres são, portanto, receptáculos, nada mais. Há aqui, a retomada de um discurso transformado em ação, na obra literária, dos séculos XVI-XVIII. A mesma ideia amparada por um caráter religioso e predominantemente masculino.

Muito do medo que se tinha da mulher, segundo Del Priore, viria do mistério da maternidade e de tudo que se referia ao universo feminino, como o ciclo menstrual, por exemplo. Sobre as mulheres, também residia a “pecha da insaciabilidade” (Del Priore, 2009, p. 33), fazendo-as ser vistas como sedutoras demoníacas, enganadoras, insidiosas, descritas “na literatura da época clássica como um poço de vícios digno dos filhos das trevas [...] uma mulher sem qualidades” (Del Priore, 2009, p. 33). Como trazer essa mulher contra quem

¹⁷ “Tal discurso foi pulverizado sobre toda atividade religiosa exercida na Colônia, dando especial sabor normativo aos sermões dominicais, às palavras ditas pelo padre no confessionário, às regras das confrarias e irmandades, aos ‘causos’ moralizantes, aos contos populares, aos critérios com que se julgavam os infratores das normas por intermédio da ‘murmuração’ e da maledicência”. (Del Priore, 2009, p. 23).

¹⁸ As mulheres negras escravizadas e as mulheres brancas que não eram da elite não estavam nessa fórmula, mas esse era o padrão de mulher ideal que estava sendo construído pela Igreja e que permeará a sociedade por séculos.

¹⁹ Referência à discussão da obra de Laura de Mello e Souza, *O Diabo e a Terra de Santa Cruz* (1986), que afirma: “O Novo Mundo era inferno sobretudo por sua humanidade diferente, animalesca, demoníaca, e era purgatório sobretudo por sua condição colonial” (Souza, 1986, p. 77).

pairava todas as desconfianças possíveis a uma vida justa e cristã? Domesticando-a para o papel da maternidade, sua redenção.

A “mulher sem qualidades” era toda aquela que não se encaixava no papel paulatinamente construído pela Igreja e pela sociedade. Geralmente, a mulher que era mãe solteira e/ou que precisava trabalhar, que vivia concubina, ou que tinha sido abandonada e as que se prostituíam passavam a ser o oposto exemplo do ideal de mulher pretendido no período colonial. Del Priore deixa isso claro ao afirmar que:

a sacralização do papel social da mãe passava, portanto, pela construção do seu avesso: a mulher mundana, lasciva e luxuriosa, para quem a procriação não era dever, mas prazer. As mulheres que viviam em ambiguidade desses dois papéis foram sistematicamente perseguidas, pois o uso autônomo da sexualidade feminina era interpretado como revolucionário e contrariava o desejo da Igreja e do Estado de colocar o corpo feminino a serviço da sociedade patriarcal e do projeto colonizador (Del Priore, 2009, p. 74-75).

Fazia-se necessário, portanto, uma espécie de “taxonomia dos delitos femininos” (Del Priori, 2009, p. 78) para corrigir e penalizar as ditas mulheres que teimavam em não se encaixar nos papéis pré-estabelecidos²⁰. Um desses delitos femininos que passa a ser especialmente perseguido era a prática de feitiçaria/bruxaria. Alçada a uma forma de heresia na Época Moderna (Mello e Souza, 1986, p. 280), a feitiçaria/bruxaria será intensamente perseguida pela Inquisição, tribunal religioso criado com a intenção de julgar e punir aqueles/as acusados/as de cometer heresias. Não por acaso, a mulher, por ser vista com desconfiança, era facilmente associada à bruxaria.

Silvia Federici nos informa que o ataque contra a magia estava no auge no século XVI, na Europa, e mesmo quando as mulheres não eram feiticeiras, exerciam outras práticas que as deixavam próximas de uma ideia de controle de um saber que ninguém mais possuía, como curar os vizinhos, marcar animais quando estes adoeciam, encontrar objetos perdidos, entregar amuletos ou poções de amor ou, ainda, prever o futuro (Federici, 2017, p. 313-314). Afirma, portanto, que

embora a caça às bruxas estivesse dirigida a uma ampla variedade de práticas femininas, foi principalmente devido a essas capacidades – como feiticeiras, curandeiras, encantadoras ou adivinhas – que as mulheres foram perseguidas, pois, ao recorrerem ao poder da magia, debilitavam o poder das autoridades e do Estado, dando confiança aos pobres em sua capacidade para manipular o ambiente natural e social e, possivelmente, para subverter a ordem constituída (Federici, 2017, p. 314).

²⁰ Segundo Del Priore, “a retórica da Igreja não exprimia tão somente um profundo desagrado em relação às práticas femininas; exprimia também um arcaico sentimento de misoginia. A difusão de uma ideologia repressiva, repleta de fobias que se divulgava graças à imprensa, somada à atuação das reformas religiosas e do concílio de Trento, desejosa de mais austeridade de costumes, fez do século XVII a Idade de Ouro da execração eclesiástica contra o sexo feminino” (2009, p. 100).

O que percebemos é o desenvolvimento de um repúdio a um mundo onde as mulheres desempenhavam funções e possuíam habilidades que passam a ser consideradas problemáticas ao longo dos anos, devendo ser impedidas de ocorrerem. Por nossa natureza “lasciva e luxuriante”, a bruxaria é quase que exclusivamente um crime feminino. Com a demonização das práticas contraceptivas, também a imagem da bruxa é modificada: “No século XVII, as bruxas foram acusadas de conspirar para destruir a potência geradora de humanos e animais, de praticar abortos e de pertencer a uma seita infanticida dedicada a assassinar crianças ou ofertá-las ao demônio” (Federici, 2017, p. 324). A figura da bruxa vai ganhando contornos que a faz ser temida, uma espécie de espectro do feminino, parte também da nossa natureza, mas que precisa ser contida, como uma doença, para não se espalhar.

Quem eram essas bruxas, afinal? Para Federici,

a bruxa não era só a parteira, a mulher que evitava a maternidade ou a mendiga que, a duras penas, ganhava a vida roubando um pouco de lenha ou de manteiga de seus vizinhos. Também era a mulher libertina e promíscua – a prostituta ou a adúltera e, em geral, a mulher que praticava sua sexualidade fora dos vínculos do casamento e da procriação. Por isso, nos julgamentos por bruxaria, a “má reputação” era prova de culpa (Federici, 2017, p. 331-332).

Ora, a bruxa era toda aquela que não se encaixava no ideal de mulher voltado para o matrimônio, a maternidade e a vida de obediência ao marido. Na colônia, apesar de não haver Tribunais próprios, a perseguição e inquirição do que era considerado desviante (como a feitiçaria) também ocorreu, causando tamanho pânico que “o medo das Visitações no Brasil gerou denúncias até de mortos” (Mello e Souza, 1986, p. 296), o que demonstra que as Visitações inquisitoriais ocorridas no período colonial, visavam sedimentar a vigilância e modos de conduta adequados ao projeto colonizador.

Laura de Mello e Souza aponta que as tensões eram constantes numa sociedade escravista como a do Brasil colonial, e essa tensão se refletia nas práticas mágicas e feitiçarias que permeavam o universo dos colonos: “através delas, buscava-se ora preservar a integridade física, ora provocar malefícios a eventuais inimigos” (Mello e Souza, 1986, p. 194). Pontua ainda que, grande parte das denúncias se constituíam de falatórios, tensões entre vizinhos ou conhecidos, o que terminava por construir “coletivamente o estereótipo da bruxa, [encontrando] um meio de resolver conflitos internos à vida da comunidade, identificando e excluindo o responsável pelas desgraças” (Souza, 1986, p. 197). Vemos, desse modo, que a qualificação do feminino, também na Colônia, passou por uma classificação de comportamentos aceitáveis ou não, visando um controle e hierarquização das diferentes mulheres.

É neste ponto que partimos da obra literária para construir relações que permeiem a idealização de um tipo de mulher, com foco no seu oposto, a bruxa, no período colonial brasileiro, mostrando assim como a literatura de distopia é também cara no âmbito da história ensinada. O trecho abaixo demonstra uma das possibilidades de proporcionar tal reflexão:

Não é com os maridos que vocês têm que ter cuidado, dizia Tia Lydia, é com as Esposas. Vocês deveriam sempre imaginar o que devem estar sentindo. É claro que se ressentem de vocês. É muito natural. Tentem ser solidárias, compadecer-se delas. Tia Lydia acreditava que tinha muito talento para ser solidária e compadecer-se de outras pessoas. Tentem se apiedar delas. Perdoai-lhes, pois não sabem o que fazem. [...] vocês têm que se dar conta de que elas são mulheres derrotadas. Não conseguiram. (Atwood, 2017, p. 59).

O trecho narra parte do treinamento das Aias para servirem nas casas dos Comandantes. Aqui, as responsáveis pelo treinamento – as Tias – aconselham as Aias a serem pacientes com as Esposas, apontando a suposta esterilidade destas, deixando entrever que haviam fracassado em algo considerado pelo regime de Gilead – e também, no período colonial brasileiro – essencial à mulher: reproduzir novos seres. Às que tentaram modificar esses padrões, restou o epíteto de bruxa. Afinal, como sabemos, “hábitos são difíceis de abandonar” (Atwood, 2017, p. 36). Observamos assim, semelhanças entre realidade e ficção, aproximação de dois mundos aparentemente distantes e diferentes mas que se comunicam quando se trata de pensar o corpo feminino. Falaremos mais sobre isso no próximo capítulo, quando focarmos nas aulas recorrendo ao livro de Atwood.

1.3. “Pretendo sair daqui. Isto não pode durar para sempre”: a Segunda Onda do Movimento Feminista e *O Conto da Aia*.

Escrito em 1985, a obra *O Conto da Aia* emerge em meio a acirrados debates, reflexões e conquistas do Movimento Feminista. Sua temporalidade o inscreve na chamada Segunda Onda do movimento, que impulsionou avanços relacionados às questões étnico/raciais, trabalhistas, à sexualidade, ao corpo, entre outros, enfrentando, no entanto, fortes resistências. Neste contexto, ocorreram alianças entre posições conservadoras e neoliberais que consolidaram uma “nova direita”, *neoconservadora* ao unir valores tradicionais a políticas de mercado (Lacerda, 2019, p. 25-75). Nos Estados Unidos, durante o governo de Ronald Reagan (1981-1989), e no Reino Unido, sob Margaret Thatcher (1979-1990), essa aliança foi fortalecida como uma resposta a conquistas de direitos civis e ao

Estado de Bem-Estar das décadas anteriores, sendo posteriormente replicada em várias outras regiões.

Para Atwood, questionar-se se esse cenário em disputa poderia mudar, parecia necessário, como demonstra em entrevista concedida à BBC News Mundo, em 2020:

[...] estou muito interessada em como as ditaduras e os totalitarismos evoluem. Por que estou interessada nisso? Porque tenho idade suficiente para lembrar das do século 20. Tenho idade suficiente para lembrar de (Adolf) Hitler, idade suficiente para lembrar de (Benito) Mussolini, de (Francisco) Franco, de (Antônio de Oliveira) Salazar e todas aquelas pessoas. Eu estava viva quando eles estavam vivos. Não é assustador? Tivemos outros desde então, como os militares na Argentina e (o ditador) Pol Pot no Camboja. Todos eles tiraram direitos das mulheres. Não importa como as ditaduras se autodenominam: todas elas o fazem. A mulher é algo a ser resolvido. Então eu coloquei no livro coisas de todo o mundo, incluindo os Estados Unidos, que já haviam acontecido ou estavam acontecendo nos anos 80. Muitas ainda acontecem e ainda estamos sofrendo contratempos. O interessante deste livro é que, em qualquer país que você vá, encontrará mulheres que pensam que é sobre o país delas. (Atwood, BBC News Mundo, 2020).

Apesar da longa citação, ficam claras as intenções da autora e, ao mesmo tempo, se justifica o uso e as possibilidades de análise que podem ser feitas a partir da obra, tendo em vista que a narrativa do livro expõe situações que não se circunscrevem no período em que foi escrito, mas o perpassa, demonstrando que as questões não foram resolvidas. Partimos da obra, neste ponto, para discutir as características da Segunda Onda do Movimento Feminista, entrelaçando-as.

As lutas do movimento feminista “partem do reconhecimento das mulheres como específica e sistematicamente oprimidas, na certeza de que as relações entre homens e mulheres não estão inscritas na natureza, e que existe a possibilidade política de sua transformação.” (Fougeyrollas-Schwebel, 2009, p. 144). Essas lutas foram difusas, e incluíam mulheres de etnias, classes e nacionalidades as mais variadas que respondiam, de alguma forma, às formas de opressão vivenciadas por estas. Um dos pontos que marca e passa a demarcar o que seria a Primeira Onda do Feminismo, são as manifestações sufragistas do final do século XIX e início do século XX (Zirbel, 2021, p. 11).

Para caracterizar o movimento feminista, foi utilizada uma metáfora, a metáfora das ondas. A expressão foi utilizada pela primeira vez pela feminista Martha Weinman Lear em um artigo escrito em 1968 no jornal norte-americano *New York Times*, intitulado “A segunda onda feminista”. Abordava-se a questão do sufrágio feminino como parte da Primeira Onda, como pontuado acima, e defendia-se que outra onda estava em formação. A metáfora das ondas continuou sendo utilizada por outras feministas e terminou por consolidar-se para referir-se a grandes mobilizações do movimento (Zirbel, 2021, p. 10). A utilização da

nomenclatura da Segunda Onda do Movimento Feminista segue a ideia de que “ela nos permite inscrever diferentes gerações de feministas – e seus esforços – em uma longa e contínua história de lutas contra a discriminação, a opressão e a exploração [...]” (Zirbel, 2021, p. 27) buscando demonstrar que há diversidade nos grupos de mulheres e nas pautas propostas por esses grupos, e mais do que encerrá-los ou reduzi-los, a ideia é conectá-los.

Há um contexto histórico no qual se desenvolve as pautas da Segunda Onda do Movimento Feminista. O pós das duas grandes guerras acentuou as discussões sobre o trabalho feminino. Na África e na Ásia, na metade do século XX, intensificam-se as revoltas pela independência de países desses continentes da exploração imposta por países europeus; nos EUA, vemos na década de 1960, as lutas pelos direitos civis encabeçadas por mulheres e negros; e na América Latina implantam-se ditaduras militares por vários países, incluindo o Brasil. Em associação a isso, um número cada vez maior de mulheres instruídas circulavam por essas realidades, expondo suas ideias em livros e textos e organizando grupos de estudos sobre as mulheres e Estudos Feministas (Zirbel, 2021, p. 15-16). Em um cenário tão variado, as demandas do movimento também serão as mais variadas, visando atender a cada especificidade, mas mantendo pontos em comum.

As pautas dos grupos foram ricas e diversas: anticolonialismo, luta anti-racista, valorização do trabalho doméstico, segurança no trabalho, educação, creches, licença-maternidade, lesbianidade, direitos reprodutivos (acesso a métodos contraceptivos, direito a aborto seguro, lutas contra programas de esterilização compulsória de mulheres negras e pobres), violência doméstica, assédio, estupro, etc. (Zirbel, 2021, p. 18).

Percebemos as múltiplas pautas de luta que se entrelaçam, que se associam as diferentes mulheres e aos lugares econômicos e sociais ao qual fazem parte. Para cada uma dessas mulheres, as opressões podiam apresentar-se de maneira diferente²¹: a opressão de mulheres trabalhadoras brancas e negras é diferente da opressão sofrida por mulheres impossibilitadas de estudar e trabalhar, por exemplo. Há recortes de classe e raça essenciais que diversificam as demandas e as lutas dentro do movimento, fazendo com que este se multiplique em movimentos, no plural, dada a diversidade de experiências presentes na existência das mulheres.

²¹ Essas diferenças produziram formas variadas de interpretar essas opressões, dando origem a diferentes práticas feministas, como pontua Zirbel: “O feminismo radical, o feminismo socialista e o feminismo liberal costumam ser identificados como as três grandes linhas de elaboração teórica da segunda onda, o que é verdadeiro apenas em parte, uma vez que feministas negras, latinas, lésbicas, anarquistas e ecologistas também estavam produzindo suas ferramentas teóricas e reflexões sobre a realidade” (Zirbel, 2021, p. 19).

No Brasil, as demandas da Segunda Onda do movimento²² também estão relacionadas ao contexto histórico vivenciado no país. A autora Mirla Cisne pontua que mulheres de diferentes classes, no final dos anos 1940 e no início dos anos 1950, passam a criar clubes de mães focando a busca de melhorias em vários setores, como saúde e educação. Esse tipo de mobilização de mulheres segue forte até os anos 70 (Cisne, 2018, p. 145). Com a ditadura (1964-1985) instaurada no Brasil, nos anos 70, o foco das feministas passa a ser a “luta contra a ditadura, sendo fortes protagonistas do movimento pela anistia e sua grande maioria identificada com o campo da esquerda brasileira” (Cisne, 2018, p. 146). Inclusive, é interessante notar o que diz Fúlvia Rosemberg sobre a assimilação das pautas da Segunda Onda que circulavam na Europa e nos Estados Unidos e como estas foram assimiladas pelo feminismo brasileiro:

[...] expurgaram-se, do ideário feminista brasileiro de então, temas que afugentassem aliados, tais como “sexualidade” e “direito a controlar o próprio corpo”. (É bom lembrar que a Igreja Católica – que na época organizava o “povo” nas Comunidades Eclesiais de Base e as mulheres nos clubes de mães – e as esquerdas se uniam no repúdio ao controle da natalidade. Naquele momento, não valia a pena indispor-se com elas). Nesse contexto, a preocupação maior do feminismo brasileiro e dos estudos sobre a mulher da década de 1970 foi a “trabalhadora”. (Rosemberg, 2023, p. 342).

Ou seja, a trabalhadora passa a ser o foco das análises e demandas do movimento naquele momento. No entanto, após a redemocratização, o feminismo torna-se mais institucionalizado (Cisne, 2018, p. 150) e “preocupações com ‘violência contra a mulher’, ‘direitos sexuais e reprodutivos’, ‘negras’, ‘lésbicas’, foram acrescentadas à agenda feminista” (Rosemberg, 2023, p. 343), incluindo assim, grande parte das questões levantadas pela Segunda Onda do movimento.

A partir dos anos 1980 vemos mudanças significativas no movimento, como uma fase de institucionalização deste e, nos anos 1990, essa institucionalização atingirá seu auge por meio de uma “onguização” (Cisne, 2018, p. 150-151). Para Mirla Cisne, “esse feminismo profissionalizado reedita, em grande medida, o feminismo bem-comportado e encontra sérios limites institucionais para atuar com autonomia frente ao Estado e demais organismos financiadores das ONGs [...]” (Cisne, 2018, p. 151) o que trará complicações e desafios ao movimento. Os financiadores das Organizações Não Governamentais (ONGs) eram

²² Usamos a referência de Ilze Zirbel para a definição de uma datação para a segunda onda do movimento feminista que seria pensada pela autora “como estendendo-se por um longo período (de 1940 até o início do século XXI), assim como ocorrera com a primeira.” Entendendo o ponto alto da segunda onda como as manifestações de rua das décadas de 1960 e 1970, pontua que ela segue refletindo no campo das artes, nas publicações, no surgimento de centro de pesquisas, entre outros (Zirbel, 2021, p. 23).

representantes do grande capital e “conseguem [...] materializar uma nova estratégia de ofuscar o antagonismo de classe” (Cisne, 2018, p. 156).

Essa perda do movimento feminista como movimento social e, de certo modo, cooptado pelo neoliberalismo, é pontuado por Nancy Fraser que questiona se é coincidência a Segunda Onda do feminismo e o neoliberalismo terem prosperado em conjunto (Fraser, 2019, p. 36). Para a autora, as reivindicações por justiça próprias da Segunda Onda foram motivadas a se tornarem reivindicações pelo reconhecimento da identidade e diferença. Pontua que “em vez de chegar a um paradigma mais amplo, mais rico, que poderia abranger tanto a redistribuição quanto o reconhecimento, as feministas da segunda onda trocaram um paradigma incompleto por outro” (Fraser, 2019, p. 37). A crítica da autora não é à questão da identidade e diferença, mas ao momento da crítica ter-se encaixado ao “neoliberalismo em ascensão, que não queria nada mais do que reprimir qualquer memória de igualitarismo social” (Fraser, 2019, p. 37).

A necessidade de se retornar às pautas da Segunda Onda é necessária, segundo a autora, porque as feministas do período perceberam a subordinação das mulheres como sistêmica, nas dimensões econômica, política e cultural²³. No início dos anos 2000, no Brasil, percebe-se uma retomada do movimento feminista para se reconfigurar “como movimento social, resgatando a sua perspectiva de autonomia e combatividade” (Cisne, 2018, p. 160), pontuado pelos vários movimentos de mulheres não institucionalizados que vão surgindo no período, como a Marcha das Margaridas, cuja primeira foi em 2000, “reunindo [...] agricultoras, quilombolas, indígenas, pescadoras e extrativistas que lutam contra a fome, a pobreza e a violência sexista” (Zirbel, 2021, p. 24); o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), surgido em 2004 e a Marcha Mundial de Mulheres no Brasil que, em 2010, a “plataforma de ação foi: trabalho e autonomia econômica das mulheres; violência contra as mulheres; paz e desmilitarização; bens comuns e serviços públicos” (Cisne, 2018, p. 160).

Vemos que as questões levantadas pelas mobilizações remontam às pautas da Segunda Onda pois estas não foram vencidas, principalmente a exploração relacionada ao trabalho, que inclui o trabalho doméstico. A Segunda Onda do feminismo, deste modo, propõe um

²³ Para a autora, “as feministas da segunda onda ainda ampliaram o número de eixos que poderiam abrigar injustiças. [...] Focando não apenas no gênero, mas também na classe, na raça, na sexualidade e na nacionalidade, elas foram precursoras de uma alternativa ‘interseccional’ que é amplamente aceita hoje.” (Fraser, 2019, p. 31).

“feminismo para os 99%”²⁴ que nos interessa para discutir às questões de trabalho e controle sobre o corpo feminino.

Gilead nos apresenta uma sociedade hierarquizada “que entra em conformidade com a classe social, gênero e capacidade reprodutiva” (Nascimento, 2019, s/p). As mulheres do regime são divididas em grupos de acordo com funções específicas que estão relacionadas também à classe social.

As Esposas, que já pertenciam à classe dominante, permanecem nesse lugar diferenciado; as Marthas, mulheres que não podem mais ter filhos, portanto, usadas no trabalho doméstico (importante ponto de reflexão para a desvalorização do trabalho doméstico e o não reconhecimento deste como necessário à reprodução do sistema capitalista); as Econoesposas: “mulheres dos homens mais pobres. Econoesposas, é como são chamadas. Essas mulheres não estão divididas segundo funções a desempenhar. Elas têm que fazer tudo; se puderem.” (Atwood, 2017, p. 35); as Não-mulheres, que são mulheres dissidentes do regime, traidoras de gênero, feministas, ateias, que são enviadas para as Colônias como uma espécie de castigo, pois o tempo de vida é reduzida nesses locais devido à radiação e, por fim, as Aias, que são selecionadas pela capacidade reprodutiva.

Todas são proibidas de realizar qualquer tipo de trabalho que não seja aquele que consideram inferior e voltado para o espaço doméstico. A subalternização das mulheres passa pela submissão econômica e desvalorização de suas capacidades e habilidades, como descobre Offred em uma conversa com sua amiga Moira, ao lembrar do início do regime:

Eles congelaram as contas, disse ela. [...] Qualquer conta com um F em vez de um M. [...] Estamos deserdadas. Confiscaram tudo. [...] Mulheres não podem mais possuir bens, disse ela. É uma nova lei. [...] Luke pode usar sua Compuconta para você, disse ela. Vão transferir seu número para ele, ou pelo menos é o que dizem. Marido ou parente mais próximo do sexo masculino. [...] Eles tinham que fazer desse jeito, as Compucontas e os empregos, ambos ao mesmo tempo. [...] Não querem que a gente vá para lugar nenhum, pode apostar nisso.” (Atwood, 2017, p. 213-214).

Sem trabalho, sem dinheiro, inicia-se o processo de submissão que também é realizado pelo controle sobre o corpo feminino. As vestimentas de cada grupo de mulher deixa isso evidente, identificando-as na sua função pelas cores dos vestidos que usam (azuis para as Esposas, verde para as Marthas, vermelho para as Aias, listrados para as Econoesposas, marrons para as Tias), além de retomar o discurso da dominação masculina como natural e ainda responsabilizá-las pelo regime como é, como demonstra parte do treinamento das Aias

²⁴ Expressão do livro *Feminismo para os 99%: um manifesto*, de Cintia Arruzza, Tithi Bhattacharya e Nancy Fraser. Para as autoras, um feminismo para os 99% é um feminismo anticapitalista.

nos Centros de Reabilitação, em uma sessão nomeada de Testemunho, em que Janine, uma das mulheres em treinamento para se tornar uma Aia, narra seu estupro sofrido e é responsabilizada por ele:

“Mas de quem foi a culpa?, diz Tia Helena, levantando um dedo roliço. *Dela*, foi *dela*, foi *dela*, foi *dela*, entoamos em uníssono.
Quem os seduziu? Tia Helena sorri radiante, satisfeita conosco.
Ela seduziu. *Ela* seduziu. *Ela* seduziu.
Por que Deus permitiu que uma coisa tão terrível acontecesse?
Para lhe ensinar uma *lição*. Para lhe ensinar uma *lição*. Para lhe ensinar uma *lição*.”
(Atwood, 2017, p. 88)

Ao responsabilizar as mulheres pela violência sofrida, o regime vai sedimentando seu poder. Podemos citar também a perda de identidade sofrida por todos os grupos de mulheres, sendo sempre nomeadas pela função a qual desempenham e sendo intensificada em relação às Aias, que recebem um nome que as submete e refletem a ideia de pertencimento aos homens que servem. Relacionar esses pontos à Segunda Onda do Feminismo visa produzir o efeito de atenção e, de certo modo, vigilância, proporcionado pelo exagero da narrativa distópica sobre situações que ocorrem na realidade de várias sociedades.

A Segunda Onda demonstra a luta, as mobilizações constantes necessárias para a mudança e que devem seguir continuidade. As feministas da Segunda Onda se unem às da Primeira e às da Terceira Onda, criando conexões para construir um futuro que não queremos distópico. Como nos alerta Offred: “Pretendo sair daqui. Isso não pode durar para sempre” (Atwood, 2017, p. 163).

Nesse sentido, considerando que “as fontes literárias permitem uma compreensão empática do passado já que apresentam uma situação ou personagem ‘a partir de dentro’, desde um ponto de vista mesmo da situação narrada” (Blanch, 2013, p. 36), que pensamos em trabalhar com alunos e alunas a partir do que é vivido pela narradora, para fazê-los/as pensar sobre o movimento feminista e sua importância; sobre o trabalho doméstico, precarizado e considerado como não-trabalho; sobre como as diversas formas de controle sobre o corpo feminino visam a opressão e subjugação desse grupo, o inferiorizando. Esses pontos serão melhor trabalhados no segundo capítulo do trabalho.

A obra *O Conto da Aia* demonstra sua potencialidade para relacionar diferentes contextos históricos, como os apresentados no capítulo e refletir sobre a situação das mulheres nesses contextos. Analisamos também a relação profícua entre História e Literatura e, especificamente, como uma obra literária distópica pode ser eficiente pelo exagero e pessimismo, para chamar atenção para as diversas formas de existência e ação das mulheres, percebendo continuidades (como no ideal de mulher formulado no Brasil Colonial), rupturas

(o acesso ao trabalho e à educação formal) e, ao mesmo tempo, as discussões que persistem até hoje.

No segundo capítulo, em um primeiro tópico, discutiremos, de forma específica, o uso da literatura no ensino de História e as possibilidades desse uso auxiliar no processo de aprendizagem histórica. A relação será feita com o conceito de literacia histórica, de Peter Lee. Posteriormente, serão especificadas as sequências didáticas criadas sobre os temas com descrição dos objetivos que se pretende efetivar, das escolhas dos trechos da obra e das atividades. A ideia, portanto, é demonstrar os caminhos percorridos para a criação das sequências didáticas.

CAPÍTULO 2 – SABERES EM RELAÇÃO: ENSINO DE HISTÓRIA, LITERACIA HISTÓRICA E SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO MATERIAL DE ENSINO

*Em tudo procurei descanso e em nada o encontrei,
a não ser num canto, com um livro*²⁵.
Umberto Eco, *O nome da rosa* [1980] 2019.

Histórias causam fascínio. Contos, lendas, mitos provocam interesse no/a leitor/a mais resistente. Lembro-me de uma experiência com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, que ocorria todas as sextas-feiras, de ler mitos dos mais diversos povos: indígenas, mesopotâmicos, gregos. Inicialmente, a prática foi vista com certa desconfiança mas, após o primeiro contato, os alunos e alunas ansiavam pela próxima história. Algumas vezes, cheguei a não finalizar a leitura do mito, e estes ficavam toda a semana questionando o que havia acontecido com Prometeu ou Ícaro. Ou “Professora, como pode uma mulher criar tudo no Universo em cima de um banco de madeira?”²⁶

Na minha prática, foi percebido muito cedo a importância e a necessidade de contar histórias. Ora, nós, professores e professoras, fazemos isso! Óbvio que a História enquanto disciplina científica é diferente do universo literário. No entanto, a maneira como a professora e o professor escolhem narrar a sua aula, faz muita diferença. A literatura está presente nas minhas aulas de História desde que iniciei na profissão, seja usando histórias em quadrinhos até obras literárias como *O coração das trevas* (1902)²⁷, de Joseph Conrad (1857-1924) para discutir os horrores do Imperialismo no Congo belga (1885-1904). Ao narrar ficções, podia discutir verdades. Entre a estreiteza dessa relação, podemos obter bons resultados. Veremos, a seguir, um pouco dessa relação e como utilizamos a literacia histórica para auxiliar na construção do ensino de história.

2.1. Relações possíveis entre literatura, ensino de história e literacia histórica.

²⁵ O autor atribui a frase a Tomás de Kempis (1380-1471), monge alemão. ECO, Umberto. *O nome da rosa*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini, Homero Freitas de Andrade. 14ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2019, p. 39.

²⁶ O aluno referia-se ao mito de povos indígenas da região noroeste da Amazônia brasileira, como os desana, no qual a avó da terra, Yebá Buró, cria o Universo e a humanidade.

²⁷ A publicação original de *O coração das trevas* (*Heart of Darkness*), de Joseph Conrad, ocorreu em 1899, como uma série em três partes na revista literária *Blackwood's Magazine*. Posteriormente, foi publicado em formato de livro em 1902 como parte de uma coletânea intitulada *Youth: a Narrative, and Two Other Stories*.

A escolha de utilizar uma obra literária é fruto de uma relação muito confortadora mas também transformadora que me levou ao curso de História. A busca pela História era o desejo de compreender os diversos mundos que me foram apresentados pela literatura. Inevitavelmente, esse desejo foi transportado para a sala de aula na esperança de poder possibilitar leituras diferentes de mundo que fossem capazes de causar reflexões nos e nas estudantes e, quiçá, provocar transformações.

O ensino de história pode ser permeado por uma pluralidade de usos – leia-se fontes – que auxiliam no desenvolvimento de uma aprendizagem histórica. O uso da literatura é mais uma delas. Paulo Freire nos ajuda a pensar essa relação na sua devida importância. Ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, [1981] 2021, p. 36), o autor nos informa que a leitura do mundo, que pode ser entendida como uma percepção das realidades sociais, econômicas e também históricas nas quais estamos situados é anterior a leitura da palavra, e que esta possui a habilidade de interpretar e, possivelmente, transformar essas realidades. Seria, portanto, um movimento dinâmico, necessário a uma prática consciente.

Percebemos, portanto, o uso da literatura na perspectiva qualitativa, como um meio no qual alunos e alunas podem pensar sua realidade a partir também de uma perspectiva ficcional. Joan Pagès Blanch acrescenta a nossa discussão pontuando que as fontes literárias “permitem aproximar o aluno do objeto de estudo, identificá-lo, analisá-lo, contextualizá-lo e valorá-lo. E permitem, também, perceber melhor as mudanças e continuidades entre o passado e o presente [...]” (Blanch, 2013, p. 36), algo que é tão caro a nossa prática de ensino de história, fazer com que os e as estudantes percebam as mudanças, percebam as permanências e, retornando a Freire, utilizem esse processo de conhecimento realizado para uma prática consciente de transformação.

A literatura na sala de aula também é capaz de evocar o aspecto emocional, de conexão com os personagens e as situações narradas por um processo de aproximação, de identificação ou até, de repulsa. Pelo exercício imaginativo, o/a estudante pode colocar-se no lugar de determinado personagem e iniciar um processo de crítica, que pode ser a situação propriamente vivida pelo personagem e/ou pelo contexto no qual o personagem está inserido. É nesse ponto que se encontra a importância da História e, propriamente, do professor e da professora de História, que viabiliza a passagem do incômodo para o processo crítico. Aqui também se insere as diversas leituras realizadas pelos alunos e alunas de uma mesma obra, em razão das leituras de mundo particulares de cada um. Neste sentido, trata-se de “uma relação dialógica entre o autor e o leitor da obra, e essa relação possibilita sempre um encontro entre

lugares e épocas diferentes” (Bittencourt, 2008, p. 341), enriquecendo o debate em torno do tema escolhido para trabalhar a partir de determinada obra.

O uso de fontes no ensino de história está intrinsecamente relacionado aos próprios objetivos do ensino de história na escola. Pereira e Seffner nos pontuam alguns desses objetivos no texto *O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula* (2008), mas o que nos chamou atenção foi o seguinte:

A dedicação ao estudo da história na escola não consiste em mero diletantismo, mas em compreender a si mesmo e a sua sociedade e, sobretudo, acumular conceitos para ler a própria realidade, e criar novidades, formas novas de intervenção na sociedade, novas práticas sociais, novas realidades. Em última análise, o ensino de história deve levar homens e mulheres do meio urbano ou rural a se tornarem artífices de si mesmos, a construírem-se como singularidades e a olhar para seu presente como diferença em relação ao seu passado e, ao mesmo tempo, como produto dos conflitos e das lutas do passado (Pereira e Seffner, 2008, p. 120).

Portanto, insistimos que o ensino de história deve proporcionar a formação de indivíduos críticos, capazes de realizar o movimento dinâmico entre leitura do mundo e leitura da palavra. Como os autores pontuam, trata-se de compreender a si e aos outros, de conseguir colocar-se diante da realidade em que se vive e de visualizar novas maneiras de agir. Devemos, assim, usar as fontes de modo que “o objetivo seja a complexidade, não a facilitação” (Pereira e Seffner, 2008, p. 126). Entendemos que a literatura é uma boa fonte para proporcionar essa dinâmica.

Retomamos, dado isso, a Paulo Freire e a importância do ato de ler, entendido pelo filósofo e educador como algo “que implica sempre percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido” (Freire, [1981] 2021, p. 53) como algo intrinsecamente conectado à História, ao ensino de história e aos estudos de aprendizagem histórica e didática da história, especificamente no conceito de *literacia histórica* desenvolvido por Peter Lee. Este, por sua vez, está relacionado aos campos de estudos *Educação Histórica* que, por seu turno, relaciona-se à *Didática da História*²⁸.

²⁸ Maria A. Schmidt, em *Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História*, discute o desenvolvimento da Didática da História e os seus significados, refletindo sobre as contribuições de Rüsen para esse campo de estudo. Para a autora, “As reflexões de Jörn Rüsen, ao trazerem o pressuposto da Didática como a ciência da aprendizagem histórica, sinalizam que a questão central é compreender como o pensamento histórico contribui para orientar, temporalmente, a vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) [...]” (Schmidt, 2017, p. 62). Já Rüsen, em *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*, afirma que as discussões sobre a Didática da História são dominadas por quatro itens: “a metodologia da instrução, as funções e os usos da história na vida pública, o estabelecimento de metas para a educação histórica nas escolas e a verificação se estas têm sido atingidas, e a análise geral da natureza, função e importância da consciência histórica.” (Rüsen, 2006, p. 13). Assim, *grosso modo*, a Didática da História abrange métodos, práticas e teorias voltadas ao ensino de história e à formação da consciência histórica coletiva.

O campo da *Educação Histórica*, segundo Germinari (2011, p. 54-55) tem se desenvolvido na Inglaterra, nos Estados Unidos, em Portugal, Canadá e Brasil. Seu objetivo é investigar a correlação entre a teoria e a prática na aprendizagem histórica visando sua concretização, dando enfoque ao pensar historicamente (Barca, 2021, p. 59). Percebe-se, assim, que a aprendizagem histórica é o ponto principal observado e desenvolvido nos estudos destes campos, também presente nos estudos de Peter Lee e na construção do conceito de literacia histórica. O termo literacia, *grosso modo*, refere-se à habilidade de ler e escrever, às práticas sociais referentes a essa leitura e escrita e, também, à oralidade. De forma literal, transpondo o conceito de literacia, podemos entender a literacia histórica como a forma de ler as práticas históricas nas diversas variáveis temporais.

O conceito de literacia histórica²⁹ construído por Lee parte do princípio que se deve promover aos estudantes uma leitura que dê sentido ao passado, se elas/eles conseguem

adquirir algum conhecimento do que podemos dizer acerca dele, e em simultâneo ser capaz de utilizar esse conhecimento de modo a que tenha claramente uma utilidade/aplicabilidade, se tal aconteceu talvez possa afirmar-se que os estudantes são historicamente letrados.” (Lee, 2008, p. 11).

Conforme o apresentado, o conceito de literacia histórica, para o autor, não é algo fechado, um modelo duro que, seguido de tal forma, resultará necessariamente em êxito. Interpretamos que o autor propõe parâmetros para que pensemos o ensino de história e como construir estudantes historicamente letrados.

Assim, não basta o/a aluno/a saber que algo aconteceu no passado, é necessário que ele/ela saiba articular com o presente e ser capaz de utilizá-lo como algo para se pensar o futuro. Ou seja, o/a estudante tem que se ver como produto do passado, também parte dele, como vimos acima com Pereira e Seffner.

Inseridos no processo de construção do conceito de literacia histórica, há dois pontos que nos chamou atenção pois foram utilizados como reflexão para construir as sequências didáticas como proposto e sua posterior aplicação em sala de aula. O primeiro deles diz respeito à continuidade da edificação do conceito de literacia histórica. Para o autor, além de

²⁹ O conceito de Peter Lee de literacia histórica é desenvolvido a partir do conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen. Para Rüsen, “A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso”. (Rüsen, 2001, p. 78-79).

possuir uma compreensão substantiva do passado (definida por Lee também como conteúdo histórico), o/a estudante precisa ter uma compreensão da disciplina da história. Ou seja, o aluno e a aluna saberem algo sobre, por exemplo, a Escravidão ou a Revolução Industrial (compreensão substantiva) e não saberem como esse conhecimento do passado é possível, representa uma quebra ou incompletude no processo de construção da literacia histórica.

O outro ponto é a ideia de progressão em história ou progressão de *conceitos de segunda ordem*³⁰. Para Peter Lee, a “progressão significa equipar os alunos com ideias mais sofisticadas/poderosas, por exemplo acerca de como nós podemos conhecer o passado e por que é que as narrativas históricas dos historiadores diferem” (Lee, 2008, p. 19). Neste sentido, são conceitos metahistóricos, relativos a operações da própria disciplina; logo, se faz necessário que sejam utilizados em conjunto com uma compreensão substantiva, ou seja, em relação aos próprios processos históricos. Esta relação entre compreensão dos *processos históricos e conceitos de segunda ordem*, possibilita uma visão dinâmica do passado, fazendo com que a aprendizagem histórica progrida no sentido da complexidade das experiências humanas.

Por exemplo, ao trabalharmos em sala de aula o conteúdo da Escravidão (conceito substantivo), podemos aplicar os conceitos de segunda ordem da mudança e continuidade para refletir que, apesar da abolição formal, algumas das estruturas sociais, econômicas e políticas que sustentavam a escravidão continuam a existir. Essa existência é percebida no trabalho assalariado precário, na marginalização da população negra e nas disparidades sociais. Assim, o/a estudante não apenas sabe o que foi a escravidão, mas será capaz de pensá-la de forma mais complexa, percebendo – a partir dos conceitos de segunda ordem escolhidos nesse caso – que, apesar de finda, sua trama segue no presente.

A discussão levantada a partir de alguns pontos do trabalho de Peter Lee – e explicado humildemente por esta professora/historiadora – deve-se, em grande parte, as vivências em sala de aula que podem ser condensadas neste apontamento do autor: “Quando os estudantes assumem o seu mundo presente como definidor do que é normal para a vida humana, não é de surpreender que eles esperam poucas mudanças em suas vidas futuras.” (Lee, 2016, p. 137). É comum, em sala de aula, ouvir frases como: “Sempre foi assim” e, em continuidade a ela, “como podemos mudar isso?” em referência não só a conteúdos históricos mas também a discussões históricas mais próximas do presente. Por isso que a frase de Peter Lee me chamou

³⁰ Os conceitos de segunda ordem seriam aqueles relacionados ao conhecimento histórico, que auxiliam no aprendizado progressivo dos/das estudantes sobre a própria produção do conhecimento histórico. Conceitos como narrativa, mudança, evidência, permanência são exemplos desses conceitos.

atenção, pois evidencia que há uma quebra, um isolamento do presente em relação ao passado, fazendo com que alunos e alunas não se percebam como parte, inclusive, de processos de mudanças. Parafraseando Paulo Freire, é necessário que os/as estudantes vejam “o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo.” (Freire, 2015, p. 74)

2.1.1. Atividade proposta: sequência didática

A sala de aula de história é um ambiente provocador – ou deveria ser, pelo menos – no qual alunos e alunas interagem a partir de uma série de motivações: sua(s) visão(ões) de mundo, suas perspectivas, seus conhecimentos prévios sobre os conteúdos, o professor/professora que planeja suas aulas e coloca questões instigantes, com teor reflexivo. Esse ambiente, eivado por essas motivações, exige preparo do e da docente, não só intelectual como também, emocional. Lidar com crianças e adolescentes não é tarefa das mais fáceis, principalmente nas condições de ensino que se apresentam nas escolas públicas.

Desse modo, o planejamento das aulas é ponto importante para mediar a relação professor/aluno, professor/ensino, na tentativa de conseguir aplicar os conteúdos, auxiliar no processo de construção de estudantes críticos, finalizando o ano letivo com o mínimo de sucesso escolar (leia-se sucesso escolar como grande parte dos/as estudantes aprovados). Ao refletir sobre os conteúdos a serem ministrados e as formas de avaliações de aprendizagem, pensamos em maneiras mais assertivas e que se adequem ao tempo de aula que temos disponível e aos materiais didáticos que podemos utilizar para planejar o ano letivo. Levando em conta o exposto e que a sala de aula é também espaço de debate, sugerimos a sequência didática como proposta que se adequa, inclusive, para trabalhar com obras literárias.

Para Maria Margarida Dias de Oliveira e Itamar Freitas, a sequência didática

é uma representação espaço-temporal e é uma previsão teórica e explicitamente orientada. Ela projeta o que deve acontecer com o comportamento do docente e, sobretudo, o comportamento do discente dentro de determinada lógica de aprendizagem, a partir de determinada expectativa de aprendizagem (ou objetivo educacional). (Freitas, Oliveira, 2022, p. 17).

Uma sequência, portanto, passa por um processo de orientação do docente, que a planeja pensando no que exatamente quer que o/a aluno/a aprenda, que seria a expectativa de aprendizagem. Esse ponto, talvez seja o mais importante para construir uma sequência didática, pois norteia como essa sequência seguirá, descrevendo os passos ou etapas para o professor ou professora e como o discente irá responder as sequências de aulas, inclusive,

repensando-a a medida que sua aplicação for ocorrendo. No que se refere a uma previsão teórica, as sequências desenvolvidas seguem o caminho das teorias de aprendizagem disciplinar, ou seja, a aprendizagem histórica, a partir do que já foi proposto das discussões de Peter Lee.

Pensamos a sequência didática, assim, como algo que parte de um questionamento geral (O que quero que meus alunos aprendam?) e se ramificam, a partir do conteúdo ou tema escolhidos, em questionamentos ou objetivos específicos. Levamos em consideração também o que nos diz Helenice Aparecida B. Rocha sobre a sequência didática, ao afirmar que ela “é uma alternativa de planejamento que leva em conta a especificidade dos conteúdos e de seus objetivos de aprendizagem ao longo de um período delimitado” (Rocha, 2015, p. 92). Além de trazer a ideia da sequência como uma alternativa de organização do trabalho de história, a autora também aponta sua relevância e potencialidades, as quais orientaram a nossa condução na construção das sequências. São elas:

1. Propicia ao professor e ao aluno a manutenção de visibilidade do todo no tratamento do conteúdo, na busca de atingimento de objetivos, enfim de seu desenvolvimento;
2. Permite o estabelecimento de estratégias didáticas alternadas entre o professor e o aluno, na construção da aprendizagem [...]
3. [...] permite que a questão orientadora permaneça no horizonte de professor e alunos, ao realizar cada estratégia didática [...] (Rocha, 2015, p. 92).

Percebe-se que, ao definir um tema para ser debatido ao longo de um período, o professor ou professora consegue ter uma visão ampla e ajustá-lo conforme os objetivos desejados. Essa abordagem permite que a aprendizagem seja construída de forma colaborativa, onde o professor não precisa ser o único a expor conteúdo. Alternando a condução com questões e debates, é possível incentivar os estudantes a construir conceitos de maneira ativa. Assim, o planejamento é essencial para organizar a sequência didática, definindo etapas ou passos e quantas aulas serão necessárias para alcançar os objetivos propostos.

Neste contexto, a proposta é discutir alguns temas históricos a partir da literatura, utilizando a obra *O Conto da Aia* como referência para problematizar e refletir sobre os objetivos das duas sequências didáticas que serão apresentadas a seguir. Para isso, faz-se necessário apresentar quatro passos descritos por Rildo Cosson no livro *Letramento literário: teoria e prática* (2006).

O primeiro passo descrito por Cosson é a *Motivação*, que o autor aponta como a preparação do aluno “para entrar no texto” (Cosson, 2006, p. 54). Nesse caso, pode-se utilizar uma música ou um poema, por exemplo, que tenha relação com a obra que será discutida

como forma de aproximar os/as estudantes do livro. O segundo passo é a *Introdução*, que nada mais é do que “a apresentação do autor e da obra” (Cosson, 2006, p. 57). O professor ou professora pode expor a obra, sua importância, quando foi escrita e aspectos ligados a vida e a visão de mundo do autor/a. No nosso caso, fazer um resumo da obra foi necessário no sentido de apontar o contexto narrativo desta, assim como uma descrição dos personagens.

O terceiro passo é a *Leitura*, que se refere a leitura do texto escolhido pelo/a docente. Infelizmente, por uma questão de tempo, não foi possível a leitura integral da obra. Optou-se, portanto, pela leitura de fragmentos realizada em sala de aula com o acompanhamento da professora. E, por último, mas não menos importante, o quarto passo é a *Interpretação*, que “parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (Cosson, 2006, p.64). Essa interpretação, no nosso caso, não será apenas dos fragmentos literários, mas também como estes se relacionam com as questões propostas. O/a aluno/a precisa fazer não só uma reflexão do que foi lido mas também uma reflexão histórica. A externalização dessa interpretação faz parte do desenvolvimento da sequência didática em sala de aula e das propostas de atividades no curso desse desenvolvimento. No próximo tópico, apresentamos as duas sequências didáticas propostas com a descrição dos fragmentos e dos conceitos mobilizados para as aulas.

2.2. Estrutura da sequência didática *Sob o Olho Dele*³¹: o ideal de mulher no Brasil Colonial e a bruxa.

A primeira sequência didática construída parte do recorte temporal do Período Colonial de formação do Brasil (séculos XVI-XVIII) para discutir uma ideia de comportamento feminino no período apontado e como esse ideal persiste no presente. A proposta também insere a figura da bruxa, na tentativa de demonstrá-la como algo a não ser seguido. A mulher que não se comportava como esperado socialmente, tornaria-se indesejada, inconstante, perigosa, não confiável, por conseguinte, uma bruxa. Pensamos essa sequência para ser aplicada no 2º ano do Ensino Médio. Lembramos que não é um modelo engessado, que deve ser seguido à risca; o pensamos mais como uma proposta que intenta outros caminhos para discutir temas importantes, trazendo outras fontes para a sala de aula na busca de promover uma aprendizagem histórica.

³¹ Expressão de despedida utilizada em *O Conto da Aia*, principalmente, pelas Aias. Referência clara a Deus, sugerindo que estão sempre sendo observadas por Ele.

Neste tópico, apresentaremos a sequência discorrendo sobre os fragmentos da obra *O Conto da Aia* escolhidos e com as discussões conceituais que nos auxiliaram em sua produção. A versão sintética da sequência encontra-se no Apêndice A. Essa separação foi pensada caso o professor ou professora queira ir diretamente para a sequência didática sem necessariamente observar a discussão de sua elaboração, sentindo-se livre para modificar o que achar necessário, acrescentando ou retirando algo. Apontamos também que a sequência pode ser aplicada, preferencialmente, quando o professor ou professora estiver ministrando os conteúdos referentes ao período do Brasil Colonial, permitindo assim, uma maior adequação aos contextos históricos – ou conceitos – trabalhados.

A sequência foi dividida em 5 (cinco) etapas, cada etapa equivalendo a uma aula de 50 minutos. O objetivo principal ou a expectativa de aprendizagem é provocar uma reflexão sobre as representações do ideal de mulher no Brasil Colonial e da figura da bruxa mobilizando a obra *O Conto da Aia*. As etapas foram pensadas, portanto, para atender a este objetivo, assim como aos objetivos específicos. São eles:

- a) estudar o ideal de mulher construído ao longo do período colonial brasileiro;
- b) identificar as características e estigmas associadas à figura da bruxa, utilizando fragmentos do livro *O Martelo das Feiticeiras (Malleus Maleficarum)*;
- c) examinar fragmentos da obra *O Conto da Aia* relacionando-os ao ideal de mulher e a figura da bruxa percebendo como essas representações ainda ressoam na sociedade contemporânea.

Na primeira etapa, sugerimos que o/a docente apresente a sequência didática, como será seu funcionamento, seu objetivo. Em seguida, que proporcione o primeiro contato com a obra literária escolhida. Como não será possível a leitura da obra completa, cabe ao professor ou professora fazer uma breve apresentação da mesma. Construímos um resumo da obra para auxiliar no processo de aproximação do/da estudante com a narrativa. Segue o resumo:

O Conto da Aia (The Handmaid's Tale), obra literária distópica escrita em 1985, pela escritora canadense Margaret Atwood, nos apresenta uma sociedade na qual um golpe de estado de um grupo fundamentalista religioso denominado Filhos de Jacó, nos Estados Unidos, consegue ser bem sucedido instituindo-se um regime de caráter ditatorial teocrático, que se aproveita das divisões econômicas, sociais e de gênero já existentes e as aprofunda. A história é narrada pela aia Offred, que serve ao regime como reprodutora. O pano de fundo da ficção seria desastres ambientais que acometem a sociedade, elevando os índices de esterilidade da população provocando, portanto, queda nas taxas de natalidade. Esse fato é utilizado para construir a República de Gilead, com forte caráter religioso, onde as mulheres perdem todos os direitos conquistados e são radicalmente divididas em castas com funções relacionadas ao seu papel social.

De forma sucinta, a história é apresentada. Recomendamos que, após a leitura, os/as estudantes sejam inquiridos sobre o que ouviram para que apontem palavras que não foram compreendidas. Logo em seguida, orientamos que apresente o quadro abaixo para que os/as estudantes saibam quem são os personagens e suas funções na sociedade construída pela narrativa.

Classe/Grupo	Descrição	Função/Responsabilidade
Comandantes	Homens que lideram e organizam a sociedade.	Governam Gilead, tomam decisões políticas e sociais.
Esposas	Mulheres dos Comandantes, de alta posição social.	Supervisionam as casas, não têm direitos de trabalho ou autonomia.
Aias	Mulheres férteis designadas para reprodução.	Servem aos Comandantes para fins reprodutivos, sem direitos ou autonomia.
Marthas	Mulheres inférteis, geralmente mais velhas.	Realizam trabalhos domésticos e culinários.
Tias	Mulheres encarregadas de treinar e doutrinar as Aias.	Mantêm a ordem e a disciplina, ensinam submissão às Aias.
Guardiões	Homens jovens ou de baixa patente.	Realizam tarefas de segurança e serviços auxiliares.
Olhos	Agentes da polícia secreta.	Monitoram e espionam os cidadãos para garantir a lealdade ao regime.
Econoesposas	Esposas de homens de baixa classe econômica.	Realizam todas as tarefas domésticas, incluindo reprodução, sem auxílio de Aias ou Marthas.
Não-mulheres (Unwomen)	Mulheres estéreis, solteiras, algumas viúvas, feministas, lésbicas (traidoras de gênero) e que são politicamente dissidentes.	Enviadas para as Colônias para trabalhar e morrer lentamente devido à exposição a resíduos tóxicos.

A escolha de apresentar a tabela com a estrutura social de Gilead advém da necessidade de promover nos e nas estudantes a visão de como se dividia essa sociedade e que a manutenção desta rigidamente hierarquizada é parte principal do seu funcionamento, utilizando os papéis de gênero para obter um controle maior. A leitura da tabela deve incluir alguns minutos destinados ao debate, às possíveis questões colocadas pelos alunos e alunas para que a primeira etapa seja encerrada devidamente.

Para a segunda etapa, pensamos em iniciar com questões mobilizadoras visando saber os conhecimentos que alunos e alunas possuem sobre como seria a vida das mulheres no período colonial brasileiro e quem eram essas mulheres. É importante salientar para os/as estudantes que as mulheres que faziam parte da sociedade colonial pertenciam a grupos diversos e exerciam papéis diversos no projeto colonizador. Mulheres indígenas, negras e

brancas não eram consideradas iguais nem tampouco exerciam os mesmos papéis, mas tiveram suas contribuições na formação dessa sociedade, como aponta Mary del Priore:

Da mulher indígena herdava-se, neste momento, o espólio de tradições que ela detinha na estrutura tribal. A mulher branca contribuiu com modos de viver e morrer importados com a emigração de Portugal, modos estes, muitas vezes, também trazidos de outras terras, reelaborados na Metrópole e trasladados para o Brasil. As sociedades africanas do tipo sudanês e banto, de onde saiu grande parte do tráfico negreiro, legaram à vida colonial comportamentos e mentalidades características do espaço que a mulher ocupava em seu interior (Del Priore, 2009, p. 21).

A despeito das heranças que vão dando forma ao que viria a ser o Brasil, acha-se necessário pontuar que os plurais grupos de mulheres citadas também sofriam violências plurais, mais intensas à depender do grupo do qual faziam parte. Posto isso, partimos para as questões específicas a um ideal de comportamento feminino, percebendo que, no período estudado, esse ideal relacionava-se às mulheres brancas, posteriormente sendo estendido para enquadrar diversas mulheres.

As questões propostas são: como essas mulheres deveriam se comportar no período colonial no Brasil, ou seja, o que era aceitável e esperado no comportamento feminino entre os séculos XVI e XVIII? Que ideal de mulher deveria ser atingido? Quais papéis as mulheres poderiam exercer nessa sociedade? Essas questões no início da segunda etapa partem, por um lado, do princípio de que os alunos precisam “entender as coisas como construção, com uma duração própria, [pois isso] é necessário para quem quer agir sobre elas” (Cerri, 2011, p. 59); por outro, para averiguarmos como eles/elas imaginam que era a vida das mulheres na sociedade colonial brasileira.

As respostas podem ser colocadas no quadro branco para servir de comparação quando for realizada a leitura dos fragmentos do livro. Depois da discussão, é importante analisar o que dito pelos e pelas estudantes e acrescentar mais características a partir do que ficou ausente nas suas falas. Recomendamos as seguintes características: o papel reprodutivo das mulheres, voltado para a maternidade e os cuidados domésticos; a submissão e obediência que deveriam ter às figuras masculinas e às instituições, como Igreja e Estado; a valorização da castidade e da virtude; a prática religiosa, que também reforçava valores morais da época e o acesso restrito à educação, priorizando-se habilidades domésticas. Após as considerações, segue a leitura dos fragmentos do livro. Os três fragmentos escolhidos para essa etapa giram em torno de práticas impostas às mulheres, relacionadas as características vistas como uma idealização do feminino. Vejamos.

Fragmento 1 – “Vocês têm que ingerir suas vitaminas e minerais, dizia Tia Lydia recatadamente. Têm de ser receptáculos dignos, adequados. [...] Esfrego a manteiga sobre meu rosto, espalho na pele de minhas mãos. Não há mais nenhum tipo de loção ou creme facial, não para nós. Essas coisas são consideradas vaidades. Somos receptáculos, somente as entranhas de nossos corpos é que são consideradas importantes. O exterior pode se tornar duro e enrugado, pouco lhes importa, como a casca de uma noz. Isso foi um decreto das Esposas, essa ausência de loção para as mãos. Não querem que sejamos atraentes. Para elas as coisas já estão bastante ruins como estão. [...] Somos úteros de duas pernas, apenas isso: receptáculos sagrados, cálices ambulantes.” (Atwood, 2017, p. 81; 118; 165).

No primeiro fragmento a Aia narra episódios em que fica evidente a razão pela qual elas existem: reproduzir. Na obra, as mulheres que não eram casadas, que os casamentos foram considerados ilegítimos (como o de Offred, pois era casada, antes da instauração do regime, com um homem divorciado) e que eram viúvas, foram divididas em duas categorias: Aias (mulheres responsáveis pela procriação) e Marthas (mulheres responsáveis pelas tarefas domésticas). O ponto interessante é que a categorização das mulheres na obra está associada ao “tempo do útero”³². Ou seja, é o papel das mulheres como reprodutoras que dita, de certo modo, o papel que será estabelecido para cada uma.

No Brasil colonial, o papel da mulher era essencialmente vinculado à reprodução, especialmente dentro do casamento, contexto em que sua função era exaltada. Como destaca Del Priore, “No casamento cristão, a mulher era magnificada e a criança, sacralizada” (Del Priore, 2009, p. 44). Para além de procriar, a mulher era mãe, papel definidor da mulher no período. Mas essa maternidade deveria ser vivida no casamento, no lar, na formação de uma família. Daí, o esforço da Igreja Católica em definir um ideal de feminilidade que deveria ser buscado. Heleieth Saffioti também aponta nessa direção, ao afirmar que “Não obstante a maneira pela qual se organizou no Brasil a família patriarcal e as diferenças de grau de liberdade e de posição que conferia ao homem e à mulher, o casamento representava praticamente a única carreira aberta a esta” (Saffioti, 2013, p. 242-243). Portanto, fadada ao casamento, encerrada no seio familiar.

A utilização do fragmento visa demonstrar que, apesar de divididas em grupos, às mulheres cabiam funções bem específicas, papéis sociais determinados, sendo o da maternidade o mais importante deles. A Aia gera a criança, mas é a Esposa que a cria, ou seja,

³² Expressão de Juliana C. Zanezi. A autora defende que “[...] o tempo do útero é o mais importante motor de toda a narrativa de *O Conto da Aia*. Todas as mulheres deste sistema estão submissas à ele: as Tias geralmente são idosas ou viúvas, portanto seriam o equivalente das Marthas nesse sentido [...]. As Esposas ao serem privadas de sua capacidade de gestação, submetem-se ao sistema das Aias que, por sua vez, são coibidas a gerarem crianças.” (Zanezi, 2018, p. 321-322). A autora ainda faz referência às Econoesposas, que servem como Esposas, Aias e Marthas aos seus maridos e que parecem ser mais oprimidas pela questão de classe. Ver: Zanezi, Juliana C. *O Conto da Aia, de Margaret Atwood (1985): Antiutopia, ovários e uma história social do tempo*. Epígrafe. São Paulo, v. 6, n. 6, 2018, p. 305-334.

que será a mãe. Temos um círculo perfeitamente fechado, no qual cada mulher desempenha sua função e se encerra nela.

No segundo fragmento escolhido, a Aia narra os momentos de oração que ocorriam diariamente no Centro de Treinamento Raquel e Lia, também chamado de Centro Vermelho, onde ocorria a doutrinação das mulheres que se tornariam Aias. Segue o fragmento.

Fragmento 2 - “Na hora do almoço eram as Beatitudes. Bem-aventurado isso bem-aventurado aquilo. Elas punham para tocar uma gravação em disco, a voz era de um homem. *Bem-aventurados os pobres de espírito, porque deles é o reino dos Céus. Bem-aventurados os misericordiosos. Bem-aventurados os mansos. Bem-aventurados os que se calam.* Eu sabia que este último eles tinham inventado, sabia que estava errado, e que tinham excluído partes também, mas não havia nenhuma maneira de verificar. Bem-aventurados os que choram, porque eles serão consolados. Ninguém disse quando.” (Atwood, 2017, p. 109)

A partir deste fragmento, pode-se relacionar o papel da Igreja na construção de um ideal de comportamento feminino, podemos até dizer, do que é ser mulher. No período colonial, havia um modelo a ser seguido, o da Nossa Senhora, como aponta Del Priore: “O modelo de feminilidade que vicejava era ditado pela devoção a Nossa Senhora e correspondia a comportamentos ascéticos, castos, pudibundos e severos” (Del Priore, 2009, p. 33). Assim, havia um modelo a ser seguido, que definia uma mulher de forma positiva aos olhos daquela sociedade.

A contribuição religiosa de conformação a esse papel também é observado no segundo fragmento. As Aias precisavam aceitar a função que foi escolhida para elas e a ideia de fazer isso por um bem maior, sendo esse bem maior associado a toda uma estrutura religiosa, servia para justificar a opressão. No trecho, é feita a referência as beatitudes, encontradas na *Bíblia*, no livro de Mateus, capítulo 5, versículos 3-11. O interessante na referência é a inserção de um versículo que não existe no texto bíblico, “Bem-aventurados os que se calam”, demonstrando que a deturpação é feita de maneira deliberada para compor o ideal esperado: se calem, sejam submissas.

O terceiro e último fragmento desta etapa traz dois pontos: uma atividade que era permitida às Aias fazerem, que era a compra de alimentos, e uma que não era permitida, a instrução. Vejamos.

Fragmento 3 - “Pego [a Aia] os vales de alimentos da mão estendida de Rita. Os vales têm diferentes ilustrações, das coisas pelas quais podem ser trocados: doze ovos, um pedaço de queijo, uma coisa marrom que deveria ser um bife. [...] Nossa primeira parada é uma loja com outras figuras desenhadas na madeira: três ovos, uma abelha, uma vaca. Leite e Mel. [...] A Bíblia é mantida trancada, da mesma maneira como as pessoas antigamente trancavam o chá, para que os criados não o roubassem. É um instrumento incendiário: quem sabe o que faríamos com ela, se puséssemos nossas mãos nela? Podemos ouvi-la lida em voz alta, por ele, mas não podemos ler.” (Atwood, 2017, p. 20; 36; 107).

Em uma de suas caminhadas diárias, que é permitida para que comprem alimentos, a Aia nos conta que utilizam *vales alimentos* que contêm desenhos dos itens a serem comprados (vaca e abelha – leite e mel, respectivamente). O trecho demonstra que as mulheres não podiam ter acesso a leitura, o que é corroborado pela *Bíblia* trancada (provavelmente, único livro exposto nessa sociedade onde não há mais escolas, bibliotecas e museus) e que só pode ser lida pelos homens.

No Brasil colonial, a instrução não era algo acessível às mulheres. Os seus deveres estavam voltados à manutenção do lar e, por isso, não era sequer cogitada a necessidade de que estas aprendessem algo que não estivesse voltado aos afazeres domésticos. Saffioti nos demonstra um pouco dessa situação:

O ideal de educação feminina circunscrevia-se exclusivamente às prendas domésticas. Nem mesmo a língua portuguesa sabiam falar as mulheres de certas regiões do Brasil nos séculos XVI e XVII. Da convivência direta com os índios e da ausência de contatos com europeus resulta que mulheres e crianças só sabiam expressar-se na língua dos nativos. O estado de indigência cultural em que viviam na época colonial pode ser ainda aquilatado pelo que apurou Alcântara Machado nos testamentos paulistas dos séculos XVI e XVII. Nas quatro centenas e tanto de testamentos compulsados, aparece uma constante justificativa da ausência de assinatura da outorgante: “por ser mulher e não saber ler” (Saffioti, 2013, p. 269).

Percebemos que a instrução que recebiam estava relacionada a sua função social, unicamente. Não saber ler e escrever limitava as mulheres, restringiam sua educação e autonomia, dificultando uma participação ativa na vida pública, intelectual ou política. Vê-se que a ideia construída na obra da interdição da instrução formal às mulheres pode ser ponto de encontro com a situação vivenciada pelas mulheres no Brasil colonial, visando deixá-las confinadas nos papéis que deveriam desempenhar.

Na sociedade construída em Gilead, não haviam outras formas de existência senão aquelas determinadas pelos criadores dessa sociedade. Na sociedade colonial brasileira havia uma série de arranjos que fugiam do estabelecido de como deveriam viver as mulheres. No entanto, nosso interesse é refletir como a valorização do “projeto de construção de uma mulher ideal: mulher que deveria ser casada, mãe, afeita à domesticidade, à piedade religiosa, preocupada em consolidar a família” (Del Priore, 2009, p. 73), auxiliou no processo de domesticação da mulher, de um ideal feminino de comportamento e de ser no mundo, e se este ainda é sentido no presente. É dessa maneira que utilizamos trechos da obra de forma relacional com o período colonial brasileiro.

Na terceira etapa o foco é nas mulheres que, justamente, não se encaixavam no projeto de mulher ideal construído pela Igreja e pela sociedade. Como o tempo não nos permite

discutir as mais variadas formas de existir no período, a ideia é relacionar como são vistas as mulheres que resistem à Gilead com a figura da bruxa, construída como um ser temido que não se encaixava dentro dos parâmetros sociais estabelecidos para as mulheres. A escolha específica de tratar da bruxa dá-se pelo interesse que o tema causa entre os/as estudantes, motivando-os/as a refletir mais sobre o tema.

A ideia principal é averiguar com os alunos e alunas o que estes/as acreditam ser uma bruxa, quais as ideias pré-estabelecidas que possuem sobre o que caracterizava uma mulher como bruxa. Esse é o primeiro passo da terceira etapa, inquirir “O que é uma bruxa?” aos e às estudantes. Logo após o debate e o registro no quadro das respostas, sugerimos que seja lido trechos do livro *Malleus Maleficarum* (O Martelo das Feiticeiras). A escolha, em particular, de utilizar trechos deste livro diz respeito à forma direta e objetiva das referências que são feitas às mulheres, tornando-a profícua para que se perceba a construção da imagem da bruxa.

O *Malleus Maleficarum* foi escrito em 1484 por dois monges dominicanos, Heinrich Kraemer e James Sprenger, que foram nomeados inquisidores por bula papal de Inocêncio VIII. Segundo a autora Carolina Rocha Silva, na sua dissertação *O sabá do sertão: feiticeiras, demônios e jesuítas no Piauí colonial (1750-58)*, “o tratado tornou-se uma espécie de ‘enciclopédia das bruxas’ e serviu de referência para inquisidores, teólogos e formulou, pela primeira vez na história do Ocidente, a indissociação entre a bruxaria e o diabo” (Silva, 2013, p. 37). Vê-se, assim, a importância de utilizar essa fonte para auxiliar a percepção de como se constrói a bruxa como uma figura feminina extremamente negativa, sendo a Igreja uma peça essencial nessa construção.

A obra³³ *O Martelo das Feiticeiras* foi utilizada amplamente como uma espécie de roteiro nos julgamentos que envolviam crimes relacionados à bruxaria. Como demonstrava como reconhecer uma bruxa, sua circulação também foi ampla, sendo “reimpresso quatorze vezes até 1520, e mais quatorze vezes entre 1520-1600” (Silva, 2013, p. 47). Esse manual, por assim dizer, “reforçou as teorias misóginas produzidas ao longo da história e defendeu a tese de que as mulheres estavam diretamente ligadas ao “crime” da bruxaria” (Silva, 2013, p. 45), justificando a escolha da obra e dos trechos específicos que serão apresentados abaixo e que devem ser lidos para os/as estudantes.

³³ “A obra divide-se em três partes principais: a primeira, com conteúdo explicitamente misógino, procura ensinar os juízes e os demonólogos a reconhecer as bruxas; a segunda expõe todos os tipos de danos que elas podem causar; e a terceira parte fornece conselhos legais aos juízes, orientando a forma de proceder contra as feiticeiras, demonstrando como devem ser os interrogatórios e os julgamentos, e ensinando como devem ser interpretados certos sinais de culpa dos réus” (Silva, 2013, p. 47).

Fragmentos do livro *Malleus Maleficarum* (O Martelo das Feiticeiras)

“[...] é um fato que maior número de praticantes de bruxaria é encontrado no sexo feminino. Fútil é contradizê-lo: afirmamo-lo com respaldo na experiência real, no testemunho verbal de pessoas merecedoras de crédito. [...]

[...] Outros ainda têm proposto muitas outras razões para explicar o maior número de mulheres supersticiosas do que de homens. E a primeira está em sua maior credulidade; e, já que o principal objetivo do Diabo é corromper a fé, prefere então atacá-las. [...]

A segunda razão é que as mulheres são, por natureza, mais impressionáveis e mais propensas a receber a influência do espírito descorporificado; [...].

A terceira razão é que, possuidoras de língua traiçoeira, não se abstêm de contar às suas amigas tudo o que aprendem através das artes do mal; e por serem fracas, encontram modo fácil e secreto de se justificarem através da bruxaria.

[...] como nos nossos tempos essa perfídia é mais encontrada em mulheres do que em homens, conforme nos ensina a experiência, para os ainda mais curiosos a respeito da razão do fenômeno, acrescentamos o que já foi mencionado: por serem mais fracas na mente e no corpo, não surpreende que se entreguem com mais frequência aos atos de bruxaria. [...]

Mas a razão natural está em que a mulher é mais carnal do que o homem, o que se evidencia pelas suas muitas abominações carnavais. E convém observar que houve uma falha na formação da primeira mulher, por ter sido ela criada a partir de uma costela recurva, ou seja, uma costela do peito, cuja curvatura é, por assim dizer, contrária à retidão do homem. E como, em virtude dessa falha, a mulher é animal imperfeito, sempre decepçiona e mente.

[...] As mulheres possuem também memória fraca; e nelas a indisciplina é um vício natural: limitam-se a seguir seus impulsos sem qualquer senso do que é devido; e sua instrução segue a medida da sua indisciplina, pois muito pouco lhes é dado guardar na memória.

[...] Se perquirirmos devidamente, vamos descobrir que quase todos os reinos do mundo foram derrubados por mulheres. Troia, cidade próspera, foi, pelo rapto de uma mulher, Helena, destruída e, assim, assassinados milhares de gregos. O reino dos judeus padeceu de muitos flagelos e de muita destruição por causa de Jezebel, a maldita, e de sua filha Atália, rainha de Judá, que causou a morte dos filhos de seu filho para que pudesse reinar; e cada um deles foi assassinado. O Império Romano sofreu penosamente nas mãos de Cleópatra, a rainha do Egito, a pior de todas as mulheres. E assim com muitas outras. Portanto, não admira que hoje o mundo padeça em sofrimentos pela malícia das mulheres.

[...] Cumpre aditar que as bruxas parteiras são as que maiores males nos trazem, pelo que nos contam outras bruxas penitentes: ‘Não há quem mais malefícios causem à Fé Católica do que as parteiras’. Pois quando não matam as crianças, para atenderem a outros propósitos tiram-nas do recinto em que se encontram, elevam-nas nos braços e oferecem-nas aos Demônios.”

Kraemer, Sprenger, 2017, p. 91-97.

Os fragmentos escolhidos demonstram a multiplicidade de características negativas imbuídas às mulheres como algo natural, pelo fato de serem mulheres: são mais crédulas, mais impressionáveis e propensas a receber influência do demônio; possuem a língua traiçoeira³⁴, ou seja, fofoqueiras, não conseguem controlar-se e contam tudo às amigas, são fracas e carnavais, relacionadas menos ao espiritual, mais à sexualidade. Outro ponto interessante é a justificativa religiosa que atribuía imperfeição a elas, eram tortas, alegavam,

³⁴ No livro *Mulheres e caça às bruxas*, de Silvia Federici, a autora discute a história do termo *gossip*, que é traduzido atualmente como fofoqueira. A autora expõe que o termo passa por modificação do seu sentido original (do inglês arcaico *God* [Deus] e *sibb* [aparentado], associado a padrinho e madrinha) e que, com o tempo, ganha sentidos mais amplos, denotando mulheres amigas que se auxiliavam em vários momentos, como na hora do parto, por exemplo. Essa associação passa a ser vista como nefasta, pois dificultava o processo de submissão das mulheres e passa a ser combatida. É quando a palavra passa também a ter caráter negativo. Vemos, no trecho do *Malleus*, que conversa entre amigas é associada ao mal, à bruxaria. Ver Federici, Silvia. “Sobre o significado de *gossip*”. In: Federici, Silvia. *Mulheres e caça às bruxas*: da Idade Média aos dias atuais. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 75-84.

devido ao fato de terem sido criadas a partir de uma costela recurva de Adão, sendo, por isso, “animal imperfeito”. Além disso, acreditava-se que possuíam memória fraca, eram indisciplinadas, por este motivo, a instrução não era para elas. Mentirosas e maliciosas, são as culpadas pelo fim de reinos; citam especificamente Helena de Tróia, Jezebel e Cleópatra.

E, por fim, atacam as parteiras, deixando claro que muitas eram bruxas e lançaram um esteriótipo sobre bruxas que perdurará por muito tempo: o de matarem crianças e, em sequência, sua utilização como oferenda aos demônios. Fica claro que, para os autores do *Malleus*, a bruxaria era assunto feminino, “era vista como uma qualidade inata, um traço pessoal e involuntário de algumas mulheres” (Silva, 2013, p. 38). Para eles, portanto, a forma de resolver isso era identificá-las, julgá-las e penalizá-las, utilizando-as como exemplos.

A questão que se coloca é: como as mulheres poderiam fugir desses comportamentos inatos? Ora, seguindo o modelo da Nossa Senhora, como apontou Mary Del Priore. Seguindo o modelo da castidade, que passa a ser bastante valorizado como um valor moral. Percebe-se, portanto, que “a mentalidade masculina cercou a mulher de uma ambiguidade basilar, ora ligada ao pecado nocivo e ora ligada a virgindade maculada” (Silva, 2013, p. 43), construindo esses polos negativo e positivo que determinou como são ou deveriam ser as mulheres.

Para relacionar esses fragmentos do *Malleus* com *O Conto da Aia*, selecionamos trechos que demonstram como o regime de Gilead vê mulheres que não querem seguir o imposto (fragmentos 4 e 5) e um fragmento (o 5) que expõe o discurso negativo sobre as mulheres e de como podem alcançar a redenção: sendo mães.

Fragmento 4 – “As Rezavagâncias de mulheres são para casamentos coletivos como este, em geral. Estas são as coisas com as quais devemos nos regozijar, respectivamente. Por vezes, contudo, nas das mulheres, elas são para uma freira que abjura os votos. [...] As velhas eles mandam para as Colônias imediatamente, mas as jovens e férteis eles tentam converter e, quando conseguem, todas nós nos reunimos aqui para vê-las passar pela cerimônia, renunciar ao celibato, sacrificar-se pelo bem comum. Elas se ajoelham e o Comandante reza e então elas tomam o véu vermelho, como o resto de nós fez. Contudo, não lhes é permitido tornarem-se Esposas; são consideradas, ainda, perigosas demais para posições de tanto poder. Há certa reputação de bruxa que as envolve, algo misterioso e exótico; permanece a despeito dos banhos com esfregão e dos vergões em seus pés e do tempo que passaram em confinamento Solitário. [...]” (Atwood, 2017, p. 261-262).

No fragmento 4 (quatro), a Aia narra uma Rezavagância, uma cerimônia que podia ser realizada para homens e mulheres. No caso narrado, é para expor freiras que desistem dos seus votos e tornam-se aias. Podemos perceber que, as freiras que já não podem gerar filhos, são enviadas para as Colônias (lugares com altos índices radioativos), enquanto as mais jovens que são convertidas tornam-se aias. Não podem tornar-se esposas, pois inspiram desconfiança, são perigosas. A narradora as associa às bruxas, como “algo misterioso e

exótico”, que precisam ser vigiadas, controladas e, por isso, tornarem-se aias é o melhor meio de fazerem isso.

Fragmento 5 – “Elas [as Tias] a levaram [Moira, amiga de Offred] para a sala que costumava ser o Laboratório de Ciência. Era uma sala onde nenhuma de nós entrava voluntariamente. Depois ela ficou sem poder andar durante uma semana, seus pés não entravam nos sapatos, estavam inchados demais. Eram nos pés que batiam, em caso de primeira ofensa. Usavam cabos de fios de aço, com as pontas distorcidas. Depois disso, eram as mãos. Elas não se importavam com o que fizessem com seus pés e mãos, mesmo se fosse permanente. Lembrem-se, dizia Tia Lydia. Para nossos objetivos seus pés e suas mãos não são essenciais.” (Atwood, 2017, p. 112).

No fragmento 5 (cinco) observamos a Aia narrando os castigos físicos imputados à Moira, amiga de Offred, que tentou fugir do local de treinamento para transformá-las em aias. Tal qual às mulheres que não se relacionavam à imagem virginal, da Nossa Senhora, que eram consideradas bruxas e eram castigadas, as mulheres que também não aceitavam obedecer ao regime, em Gilead, sofriam punições.

Fragmento 6 – “As mães deixaram as garotas de véus brancos em posição e retornaram a suas cadeiras. Há um pouco de choro entre elas, algumas trocas de palminhas confortadoras e de mãos segurando mãos, o uso ostentoso de lenços. O Comandante dá continuidade ao serviço:

- Ordeno que estas mulheres se adornem com vestes modestas – diz ele –, com pudor e sobriedade; sem cabelos trançados ou ouro, ou pérolas ou vestimentas caras.

Mas (conforme são apropriadas às mulheres que professam a meiguice) com boas obras.

Que a mulher aprenda em silêncio com toda a sujeição.” Aqui ele lança um olhar para nós. – Toda – repete ele.

- Mas não tolerarei que uma mulher ensine, nem que usurpe a autoridade do homem, apenas que se mantenha em silêncio.

Pois primeiro Deus criou Adão, depois Eva.

E Adão não foi enganado, mas a mulher ao ser enganada cometeu a transgressão.

Não obstante isso ela será salva pela concepção, se continuar na fé e caridade e santidade com sobriedade.” (Atwood, 2017, p. 262).

No fragmento 6 (seis) é narrado uma cerimônia de casamento coletivo, onde a Aia utiliza o termo “garotas” para informar que as garotas que estão casando são muito jovens. Aqui, o que chama a atenção é o discurso proferido pelo Comandante onde percebemos forte traço religioso, muito próximo ao que foi lido nos fragmentos do *Malleus*, onde evoca que as mulheres foram enganadas, que são transgressoras e, mais uma vez, apresenta-se a narrativa do Gênese, lembrando que foram criadas a partir da costela de Adão (segundo os inquisidores, costela recurva). Outro ponto: Adão foi criado primeiro, e depois, Eva. Ou seja, a figura masculina é a que chefia, a feminina, a que obedece. Finaliza o discurso pontuando que, apesar disso, a mulher pode ser salva pela concepção, seguindo o modelo de feminilidade estabelecido por esse regime, tal qual vimos no período colonial brasileiro. O arco das discussões fecha-se aqui e, nas próximas etapas, partimos para as propostas de atividades.

Como forma de condensar as características do ideal de mulher no Brasil colonial e no livro, nos diferentes aspectos analisados acima, apresentamos um quadro comparativo para facilitar esse processo junto ao alunado.

Quadro comparativo: O ideal de mulher		
Aspectos	Brasil Colonial (XVI-XVIII)	<i>O Conto da Aia</i>
Papel social	Submissão ao modelo patriarcal, focado na maternidade e no lar.	Submissão ao modelo patriarcal, com cada grupo de mulheres desempenhando papéis específicos, da reprodução ao trabalho doméstico.
Instrumentos de controle	A Igreja e o Estado disciplinavam o comportamento feminino através da moral cristã, dos tribunais da Inquisição e da vigilância social.	O Estado fundamentalista de Gilead usa a religião, a vigilância constante e a repressão para controlar as mulheres.
Visão da maternidade	A maternidade era uma forma de redenção e a principal função feminina. A mulher sem filhos ou estéril era marginalizada ou vista com desconfiança.	A situação no Brasil Colonial é muito similar ao da obra. A diferença é que a maternidade não era vivida pelas Aias, mas pelas Esposas, deixando claro que o foco é maior na capacidade de gerar filhos do que na maternidade.
Mulheres como opressoras	Mulheres reforçavam a hierarquia: mães ensinavam submissão às filhas; esposas controlavam escravas e criadas.	As Esposas e as Tias reprimem as Aias, desempenhando papel ativo na opressão feminina.
Mulheres que não se encaixavam	Bruxas, concubinas, prostitutas e mães solteiras eram demonizadas e perseguidas. A feitiçaria era frequentemente usada como justificativa para punir mulheres autônomas.	Mulheres inférteis, opositoras ao regime, feministas, lésbicas são classificadas como “Não-mulheres” e enviadas às Colônias, onde vivem em condições precárias e são descartadas.

Na quarta etapa propomos o preenchimento, em grupos de três alunos/as, de uma tabela comparativa³⁵ construída para que reflitam sobre o que foi discutido. A tabela possui três pontos: O ideal de mulher no Brasil Colonial e a bruxa; O ideal de mulher em *O Conto da Aia* e a Síntese dessas representações na atualidade. Recomendamos que seja rememorado rapidamente o que foi discutido nas aulas anteriores para facilitar o preenchimento da tabela por parte dos alunos e alunas.

A quinta etapa é a última etapa da sequência didática. Nela, propomos que os/as estudantes, também em grupo gravem vídeos cujo título mobilizador é “Reflexões sobre o

³⁵ O modelo da tabela encontra-se no Apêndice A, disposto no final da sequência didática para o/a docente.

ideal de mulher”. Propõe-se aos/as estudantes que gravem vídeos de 3 a 5 minutos refletindo sobre como os ideais de mulher discutidos nas aulas se relacionam ou não com a sua vida cotidiana. A ideia, portanto, é que relatem situações já vivenciadas relacionadas ao tema discutido ou de outras pessoas próximas e de como percebem o impacto disso nos seus comportamentos e nas suas visões de mundo.

Para auxiliar neste processo, pensamos em algumas questões que podem guiar a reflexão e produção do vídeo: Essas representações ainda aparecem no seu dia-a-dia? Se sim, de que maneira?; Você sente pressões sociais para seguir algum desses papéis? E como isso afeta suas escolhas e atitudes?; Em que aspectos você percebe que esses ideais ainda estão presentes na sociedade atual? Postas as questões, sugere-se que os alunos sejam divididos em grupos de 3 (três) para que possam discutir esses pontos e montar o roteiro da atividade, de como vão fazê-la. As gravações podem ter início na sala de aula e em outros espaços da escola ou onde se sintam mais confortáveis para isso. A atividade pode ser entregue por meios digitais.

Os estudantes podem refletir sobre esses pontos com base em suas experiências de convivência com alunas, mães, irmãs ou amigas, analisando como essas questões os impactam e também os afetam, ao perceberem seu lugar nessa conjuntura. Caso haja consentimento, os vídeos podem ser apresentados em sala de aula. Assim, concluímos a sequência didática com uma atividade que busca promover o debate e avaliar como os alunos e alunas assimilaram os conteúdos trabalhados ao longo do processo, além de explorar as produções que podem surgir a partir das discussões realizadas.

2.3. Estrutura da sequência didática *Não deixe que os bastardos te reduzam às cinzas*³⁶: as mulheres, o trabalho doméstico e o controle sobre o corpo.

A segunda sequência didática construída volta-se para a discussão do trabalho doméstico e do controle do corpo feminino a partir de fragmentos do livro *O Conto da Aia*. Como esses tópicos são parte da pauta defendida na Segunda Onda do Movimento Feminista, este é o recorte temporal do qual partiremos para relacionar e discutir a atualidade. O livro, nesse caso, será mobilizado como fonte, como ficção que “está sempre enraizada na

³⁶ A frase citada é encontrada escrita dentro de um armário pela Aia, em latim. Posteriormente, é citada pela mesma quando se encontra às escondidas com o Comandante e lê a frase escrita em um dos livros do escritório. Questiona-o sobre seu significado, e ele a traduz: “Não deixe que os bastardes te reduzam às cinzas”. As menções as frases são encontradas na obra nas páginas 65 e 224.

sociedade, pois é em determinadas condições de espaço, tempo, cultura e relações sociais que o escritor cria seus mundos de sonhos, utopias ou desejos, explorando ou inventando formas de linguagem” (Ferreira, 2022, p. 67). É a partir dessas condições na qual o texto literário está inserido, que o utilizaremos para questionar a atualidade.

Os objetivos específicos que propomos a partir da orientação exposta são:

- a) analisar trechos d’*O Conto da Aia* para discutir o trabalho doméstico e o controle sobre o corpo;
- b) relacionar as questões anteriores às pautas da Segunda Onda do Movimento Feminista;
- c) debater a temporalidade histórica (passado, presente e futuro) das questões feministas.

Esta sequência foi elaborada para o 3º ano do Ensino Médio, em função do próprio recorte temporal (Movimento Feminista) que está inserido no conteúdo dos Movimentos Sociais geralmente abordados nesta etapa do Ensino Médio; levamos em conta também o acúmulo de conhecimentos esperado dos/as estudantes, já que este é o último ano escolar da Educação Básica. A sequência também se divide em 5 (cinco) etapas, referentes a 5 (cinco) aulas de 50 (cinquenta) minutos, que podem ser modificadas durante o processo de aplicação para adequações que o docente ache necessário.

A primeira etapa é similar ao início da sequência anterior: explicação da sequência, dos seus objetivos e apresentação do livro. Para essa apresentação, já que a obra não será lida na íntegra, a recomendação é expor um resumo da obra e quais são os personagens principais desta. Para tal, criamos um resumo e um quadro que apresenta a estrutura social de Gilead, relevante para refletir sobre as hierarquias construídas na obra que visam separar e opor os grupos nesta sociedade. Sugerimos, para que não se reproduza aqui o resumo e a estrutura, que seja consultado o tópico **2.2. Sequência didática *Sob o Olho Dele***, pois são os mesmos nas duas sequências.

A principal diferença nesta primeira etapa é a inclusão, depois da apresentação da sequência e da obra, de uma rápida introdução das principais pautas da chamada Segunda Onda do Movimento Feminista e das principais pautas relacionadas ao Movimento Feminista no Brasil, tendo como recorte temporal o ano de 1985, ano de publicação da obra. A intenção aqui é aproximar dos/as estudantes as principais reivindicações do movimento facilitando a realização das conexões a serem estabelecidas no momento da leitura dos fragmentos do livro.

A Segunda Onda do Movimento Feminista, reconhecida como iniciada nos anos 1960, esteve profundamente conectada aos contextos políticos e econômicos da época. As reivindicações feministas alinharam-se a diversas lutas globais: nos Estados Unidos, integraram-se ao movimento pelos direitos civis; em países da África, Ásia e Caribe,

somaram-se à luta pela emancipação colonial; e na América Latina, vincularam-se às resistências contra as ditaduras autoritárias. Além disso, mulheres escolarizadas principalmente da Europa e Estados Unidos, passavam a discutir, escrever, produzir textos e livros que abordavam a situação das mais variadas mulheres, impulsionando a discussão no contexto acadêmico (Zirbel, 2021, p. 15-17). A Segunda Onda do movimento amplia, portanto, as pautas a depender do contexto histórico ao qual o movimento estava inserido.

De um modo geral, podemos apontar que, no período, os estudos passam a relacionar gênero, classe e raça, o que ficou posteriormente conhecido como interseccionalidade; passam a discutir a violência doméstica; a sexualidade também relacionada aos direitos reprodutivos da mulher e ampliam a discussão sobre trabalho, incluindo o trabalho doméstico.

No Brasil, emergem grupos de mulheres nos anos 1960-70, conhecidos como “grupos de reflexão” que assimilam as pautas discutidas pelo pensamento feminista internacional³⁷. No entanto, “a organização de nosso movimento feminista, bem como sua progressiva visibilidade, ao lado da emergência de um pensamento feminista entre nós, se deu em pleno regime de exceção política que se seguiu ao golpe militar de 1964” (Hollanda, 2019, p. 10). Assim, o desenvolvimento do movimento feminista estava bastante associado às lutas de resistência à ditadura militar, o que também terminava por ocorrer com as pesquisadoras feministas.

Durante os anos de 1970-1980, no Brasil, além dos “grupos de reflexão”, surgiram vários centros da mulher: Centro da Mulher Brasileira (CMB), em 1975, no Rio de Janeiro; Coletivo de Mulheres, de 1979, também no Rio de Janeiro e o Centro de Desenvolvimento da Mulher Brasileira (CDMB), em 1975, em São Paulo. As pautas variavam entre conscientização das camadas populares sobre os problemas da mulher, direitos de reprodução, como o aborto e sobre saúde feminina (Pedro, 2023, p. 247). Vemos, portanto, que foi um período de efervescência das ideias feministas, promovendo também o surgimento de periódicos como *Brasil Mulher* (1975), *Nós Mulheres* (1976), *Mulher Liberta Mulher* (1980), *Mulherio* (1981) e *Chana com Chana* (1981). Nesses jornais, fazia-se a defesa pela democracia, discutia-se a questão das classes sociais, e temas específicos do feminismo, como nos informa Joana Maria Pedro (2023, p. 248).

³⁷ Os principais slogans do pensamento feminista internacional também encontraram eco no Brasil: “não se nasce mulher, torna-se mulher”, da Simone de Beauvoir, o mito da heroína doméstica, de Betty Friedan; “o pessoal é político”, de Kate Millet, são os principais mobilizadores desta onda do movimento (Hollanda, 2019, p. 10).

Outro ponto importante incluído nas discussões dos grupos de mulheres e do movimento feminista brasileiro foi o trabalho doméstico. Considerado trabalho naturalmente feminino, por isso mesmo mal remunerado (se remunerado) e um trabalho menor, inferior. Em torno dessa pauta, outras se colocavam, como demonstra Joana Maria Pedro:

Direitos ligados ao corpo e à sexualidade, liberdade de expressão, participação no mercado de trabalho e educação igualitárias não eram as únicas bandeiras do feminismo de “Segunda Onda”. O trabalho doméstico historicamente visto como um encargo feminino também passou a ser questionado. As feministas queriam que os homens dividissem com as mulheres os afazeres domésticos e, mais, que o Estado fizesse sua parte construindo creches nas quais as crianças pudessem ficar enquanto elas e eles iam para o trabalho; lavanderias coletivas, onde pudessem lavar e secar rapidamente as roupas da família; restaurantes populares para não precisarem fazer almoço e jantar em casa todos os dias” (Pedro, 2023, p. 250-251).

A autora deixa claro quais são as pautas da Segunda Onda: participação no mercado de trabalho, problemas da mulher trabalhadora, educação igualitária, corpo e sexualidade; e acrescenta questões em torno do trabalho doméstico, ponto que é foco de debate da etapa 2 (dois) com os/as estudantes.

Na segunda etapa da sequência, focamos na leitura de cinco fragmentos do livro *O Conto da Aia* e, em seguida, direcionamos o debate sobre os fragmentos. O objetivo é a construção, junto com os alunos e alunas, do conceito de trabalho doméstico mobilizando os fragmentos e levar a percepção sobre a atualidade das relações trabalhistas. Seguem os fragmentos:

Fragmento 1 – “Há um tapete no chão, oval, feito de retalhos trançados. Esse é o tipo de detalhe de que eles gostam: arte folclórica, arcaica, feita por mulheres, em suas horas livres, de coisas que não têm mais utilidade. Um retorno aos valores tradicionais.” (Atwood, 2017, p. 15).

Fragmento 2 – “Sigo caminhando pelo vestíbulo, passo pela porta da sala de estar e pela porta que dá para a sala de jantar, e abro a porta ao final do vestíbulo e entro na cozinha. [...] Rita está aqui dentro, de pé diante da mesa da cozinha, que tem um tampo branco esmaltado lascado. Ela está com seu vestido habitual de Martha, que é verde desbotado como um traje cirúrgico dos tempos anteriores.” (Atwood, 2017, p. 18).

Fragmento 3 – “O jardim é o domínio da Esposa do Comandante. Olhando para fora por minha janela com vidro inquebrável, com frequência a vejo nele, os joelhos sobre uma almofada, um véu azul atirado sobre as abas largas do chapéu de jardineiro, uma cesta ao lado com podadeiras e pedaços de barbante para amarrar as flores no lugar [...]. Muitas das Esposas têm jardins desse tipo, é alguma coisa para organizarem e manter e cuidar, dar as ordens.” (Atwood, 2017, p. 21).

Fragmento 4 – “Pego [a Aia] os vales de alimentos da mão estendida de Rita. Os vales têm diferentes ilustrações, das coisas pelas quais podem ser trocados: doze ovos, um pedaço de queijo, uma coisa marrom que deveria ser um bife. [...] Nossa primeira parada é uma loja com outras figuras desenhadas na madeira: três ovos, uma abelha, uma vaca. Leite e Mel. [...] Aquelas ques chegam ao balcão entregam seus vales aos dois homens com uniformes de Guardiões, postados do outro lado. Ninguém fala muito, embora haja um farfalhar, e as cabeças das mulheres se movam furtivamente de um lado para o outro; aqui, fazendo compras, é onde você pode ver alguém que conhece, alguém que conheceu no tempo de antes, ou no Centro Vermelho. [...] Em seguida entramos no Toda a Carne, que é identificado por uma grande costeleta de porco de madeira pendurada em duas correntes.” (Atwood, 2017, p. 20-39).

Fragmento 5 – “Para as gerações que vierem depois, dizia Tia Lydia, será tão melhor. As mulheres viverão juntas em harmonia, todas numa única família; vocês serão como filhas para elas, e quando o nível da população voltar a subir de acordo com as expectativas, não precisaremos transferir vocês de uma casa para outra porque haverá mulheres suficientes. Poderão existir verdadeiros laços de afeto, dizia ela, piscando para nós de maneira insinuante, sob condições como essas. Mulheres unidas para um fim comum! Ajudar umas às outras em suas tarefas cotidianas enquanto percorrem o caminho da vida juntas, cada uma desempenhando sua tarefa determinada. Por que esperar que uma mulher desempenhe todas as funções necessárias à administração serena de um lar? Não é razoável nem humano. Suas filhas terão maior liberdade. Estamos trabalhando para atingir a meta de um pequeno jardim para cada uma, cada uma de vocês – as mãos unidas com os dedos cruzados de novo, a voz suspirante –, e essa é apenas uma, por exemplo.” (Atwood, 2017, p. 195).

Os cinco fragmentos selecionados abordam as funções específicas atribuídas aos diferentes grupos de mulheres na obra. No primeiro fragmento, a narrativa descreve a sala onde a Aia se encontra, destacando os bordados como uma atividade destinada às mulheres. A narradora, no entanto, apresenta uma visão crítica, percebendo os bordados como uma atividade sem utilidade prática naquele momento, simbolizando as limitações impostas às mulheres, para as quais essa era uma das poucas opções disponíveis. No segundo fragmento a narradora “apresenta” as Marthas, mulheres responsáveis pela limpeza da casa e por cozinhar; o terceiro fragmento é focado no trabalho de jardinagem realizado pelas Esposas: o interessante é que é narrado que “o Jardim é o domínio das Esposas”, ou seja, lugar por excelência daquele grupo de mulheres.

No fragmento quatro, apresenta-se uma das funções – fora a reprodução – das Aias: comprar alimentos sempre na companhia de outra Aia (outra forma de vigilância); no quinto e último fragmento, é narrado um discurso da Tia, no Centro Vermelho, em que fica claro o papel estabelecido das mulheres nesse regime: a “administração serena de um lar”. Afirma um futuro em que não precisarão existir mais aias e onde cada uma dessas mulheres terá seu pequeno jardim. Em resumo, o que apresentamos a partir dos fragmentos é o que chamamos de trabalho doméstico ou trabalho reprodutivo, como pontua a autora Silvia Federici (2017).

O trabalho doméstico é associado às mulheres. Essa é a função que devem desempenhar socialmente. E esse trabalho foi associado às mulheres há muito tempo. Para a autora Silvia Federici, na obra *Calibã e a Bruxa* (2017), o trabalho em geral, tanto o produtivo quanto o reprodutivo, é fundamental para a reprodução e acumulação do capital. O capitalismo depende da exploração contínua da força de trabalho, que não apenas produz valor diretamente, mas também precisa ser constantemente regenerada para manter o ciclo de produção.

[...] *Calibã e a bruxa* mostra que, na sociedade capitalista, o corpo é para as mulheres o que a fábrica é para os homens trabalhadores assalariados: o principal terreno de sua exploração e resistência, na mesma medida em que o corpo feminino foi apropriado pelo Estado e pelos homens, forçado a funcionar como um meio para a reprodução e a acumulação do trabalho (Federici, 2017, p. 34).

Percebemos que o sistema capitalista se baseia na disciplina e no controle sobre os trabalhadores e trabalhadoras, garantindo que o processo de reprodução social continue a alimentar a acumulação de capital, ou seja, sendo o trabalho visível ou invisível (como o doméstico), remunerado ou não, serve ao propósito de sustentar a força produtiva que impulsiona a acumulação capitalista. Para a autora, esse processo de disciplinamento é progressivo, possui uma historicidade que tem início com o surgimento da propriedade privada. Esse processo, que ocorre entre os séculos XVI e XVII, é também responsável por fazer com que “todo trabalho doméstico, quando realizado em casa, seria definido como “tarefa doméstica”, e até mesmo quando feito fora de casa era pago a um valor menor do que as mulheres pudessem sobreviver dele” (Federici, 2017, p. 184).

O trabalho doméstico, portanto, é uma parte crucial da acumulação de capital, pois ele é responsável pela regeneração diária da força de trabalho³⁸, a artimanha reside no fato de ser inviabilizado por meio de sua desvalorização. Esse trabalho reprodutivo, executado em grande parte por mulheres, garante a reprodução física e privada dos trabalhadores, preparando-os para continuar a produzir valor no espaço formal de trabalho. O trabalho de cuidar da família (cozinhar, manter a casa sempre limpa e organizada, organizar a vida familiar) passa a ser visto como natural, um trabalho de amor que todas as mulheres deveriam não só saber fazer como também, querer fazer. Desse modo, “O capital tinha que nos convencer de que o trabalho doméstico é uma atividade natural, inevitável e que nos traz plenitude, para que aceitássemos trabalhar sem uma remuneração” (Federici, 2019, p. 43).

Retomando a discussão com alunos e alunas, após a leitura dos fragmentos, faz-se necessário discutir o que foi lido: o que estes/as acharam dos fragmentos? Há alguma pergunta a ser feita? Após essa primeira sondagem, sugerimos para o debate especificamente sobre trabalho doméstico, as seguintes perguntas:

- A partir dos fragmentos lidos, as mulheres desempenham alguma atividade que não se refira ao lar, ao espaço doméstico?
- Quais são as atividades que podem ser percebidas como realizadas por mulheres?
- Essas atividades ainda são percebidas na atualidade como especificamente femininas?

³⁸ Segundo a autora, “a diferença de poder entre mulheres e homens e o ocultamento do trabalho não remunerado das mulheres por trás do disfarce da inferioridade natural permitiram ao capitalismo ampliar imensamente “a parte não remunerada do dia de trabalho” e usar o salário (masculino) para acumular trabalho feminino. Em muitos casos, serviram também para desviar o antagonismo de classe para um antagonismo entre homens e mulheres. Dessa forma, a acumulação primitiva foi, sobretudo, uma acumulação de diferenças, desigualdades, hierarquias e divisões que separaram os trabalhadores entre si e, inclusive, alienaram a eles mesmos” (Federici, 2017, p. 232-234).

- O que é trabalho doméstico e por que segue desvalorizado e, algumas vezes, não remunerado?

Sugerimos que as respostas dos alunos e alunas sejam coletadas no quadro branco para que se construa o conceito de trabalho doméstico pelos/as próprios/as estudantes.

A terceira etapa da sequência diz respeito à discussão do controle do corpo feminino. Entendemos o corpo como algo que “encarna as concepções que orientam determinada sociedade, modificando-se de acordo com as transformações que ocorrem” (Matos e Lopes, 2008, p. 62). Desse modo, o corpo incorpora representações que a sociedade constrói deles, as crenças de como esses corpos devem se comportar, agir, definir-se.

Para Silvia Federici, o corpo, especialmente o corpo feminino, é uma ferramenta central para a reprodução do sistema capitalista. Ele é controlado, disciplinado e explorado para garantir tanto a produção de força de trabalho quanto à manutenção da ordem social.³⁹ No entanto, para que essa disciplina fosse possível, era preciso destruir, por parte do Estado, uma série de crenças pré-capitalistas, para que o corpo-máquina se convertesse em modelo de comportamento social (Federici, 2017, p. 257). Esse corpo-máquina é o que desenvolve autorregulação, autodisciplina e autocontrole.

No caso das mulheres, o corpo é transformado em um objeto de reprodução e de controle sexual, como nos aponta a autora, ao afirmar que “o corpo feminino foi transformado em instrumento para a reprodução do trabalho e para a expansão da força de trabalho, tratado como uma máquina natural de criação, funcionando de acordo com ritmos que estavam fora do controle das mulheres” (Federici, 2017, p. 178). Fica claro que a autora aborda o controle sobre o corpo feminino diante da formação capitalista. Federici detalha esse processo ao examinar a ação do Estado e da Igreja, instrumentos fundamentais no processo disciplinador das mulheres por meio de sua “domesticação”. Essa dinâmica removeu as mulheres do espaço público restringindo-as ao papel de esposas recatadas e submissas, que deviam obediência ao marido, ou em mulheres não dignas a esse posto.

Inclusive, a caça às bruxas, foco da análise da autora, atuou como “instrumento de construção de uma nova ordem patriarcal em que os corpos das mulheres, seu trabalho e seus poderes sexuais e reprodutivos foram colocados sob o controle do Estado e transformado em recursos econômicos” (Federici, 2017, p. 305-306). Portanto, a caça às bruxas funcionou como elemento disciplinador da sexualidade e de toda uma rede de saberes e apoio coletivo

³⁹ “[...] a primeira máquina desenvolvida pelo capitalismo foi o corpo humano e não a máquina a vapor, nem tampouco o relógio” (Federici, 2017, p. 268).

que havia entre mulheres e instrumental para subjugar e controlar a força de trabalho feminina.

A medicina também atuou na construção de um discurso sobre o corpo feminino, terminando por auxiliar no assentamento dos papéis de gênero e no controle médico sobre este corpo. No texto, *Delineando corpos: as representações do feminino e do masculino no discurso médico (São Paulo: 1890-1930)*, Maria Izilda Santos de Matos afirma que o higienismo foi uma das doutrinas médicas que auxiliou no processo de legar às mulheres “o cuidado com a saúde e o bem-estar da família” (Matos, 2003, p. 110), visando uma “profilaxia antimicrobiana aos lares”, que seria conseguida através da educação feminina (Matos, 2003, p. 110). E, especificamente sobre o corpo feminino, “os médicos viam a mulher como produto do seu sistema reprodutivo, base de sua função social e de suas características comportamentais” (Matos, 2003, p. 114). Ou seja, a biologia das mulheres, sua anatomia as definia, e restringia também os papéis para os quais estas podiam desempenhar: procriação e criação dos filhos.

Por muito tempo, o corpo feminino passa por escrutínio público e privado: ora visto como algo indecifrável, misterioso, portanto perigoso, ora como terreno de rebelião e resistência, esse corpo deve ser controlado. Na contemporaneidade, o movimento pela autonomia dos próprios corpos, segue gritado pelas mulheres. “O silêncio vencido”, aponta Michelle Perrot. Mas alguns outros, segundo a autora, persistem:

Um pesado silêncio continua recobrando os sofrimentos do corpo da mulher no mundo: infanticídios e mutilações sexuais de meninas, casamentos forçados, prostituição imposta, violências domésticas, cremações de viúvas (sati) na Índia, devastação pela AIDS na África, o véu do integrismo religioso... São muitos os gritos na noite das mulheres (Perrot, 2003, p. 26).

As mais diversas violências perpetradas contra o corpo feminino continuam, apesar de conquistas em torno da autonomia desses corpos. Em pesquisa realizada pelo *Fundo de População das Nações Unidas* (UNFPA), foi revelado que “quase metade das mulheres em 57 países em desenvolvimento não tem autonomia para decidir sobre seus direitos sexuais e reprodutivos” (Organização das Nações Unidas, 2021).⁴⁰ O documento em questão é o *Estado da População Mundial de 2021*, intitulado de “O meu corpo me pertence”, que visa observar como estão os indicadores que se referem ao acesso à saúde sexual e reprodutiva e aos direitos reprodutivos. No relatório são constatadas uma série de violações como estupro, esterilização forçada, teste de virgindade e mutilação genital feminina. O documento nos dá

⁴⁰ **Organização das Nações Unidas.** Metade das mulheres sem autonomia sobre próprio corpo, diz estudo feito em 57 países. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2021/04/1747592>. Acesso em: 08 dez. 2024.

um pequeno vislumbre de quanto os gritos das mulheres ainda precisam ecoar para que o silêncio seja vencido por completo.

É a partir desses olhares que pretendemos dialogar com a obra *O Conto da Aia*, através dos cinco fragmentos selecionados abaixo (seguiremos com a numeração a partir do número seis para que não cause confusão com os fragmentos anteriores):

Fragmento 6 – “Penso a respeito de lavanderias de autoatendimento. O que eu vestia para ir a elas, shorts, jeans, calças de malha de corrida. O que eu punha nas máquinas: minhas próprias roupas, meu próprio sabão, meu próprio dinheiro, dinheiro que eu mesma ganhava. Penso sobre ter tanto controle.

Agora andamos pela mesma rua, aos pares de vermelho, e homem nenhum grita obscenidades para nós, fala conosco, toca em nós. Ninguém assobia.

Existe mais de um tipo de liberdade, dizia Tia Lydia. Liberdade para, a faculdade de fazer ou não fazer qualquer coisa, e liberdade de, que significa estar livre de alguma coisa. Nos tempos da anarquia, era liberdade para. Agora a vocês está concedida a liberdade de. Não a subestimem.” (Atwood, 2017, p. 35-36).

Fragmento 7 – “Os vestidos de verão estão fora da mala e pendurados no armário, dois deles, de puro algodão, o que é melhor que os de tecidos sintéticos como os mais baratos, mesmo assim quando está quente e úmido, em julho e agosto, você sua dentro delas. Contudo não precisa se preocupar com queimaduras de sol, dizia Tia Lydia. A maneira deplorável e exibida com que as mulheres costumavam se comportar. Passando óleo no corpo como se fossem carne assada num espeto, e de costas e ombros nus, na rua, em público, e as pernas, sem nem sequer meias finas a cobri-las, não é de admirar que aquelas coisas costumassem acontecer. *Coisas*, a palavra que ela usava quando não importa o que quer que fosse que substituísse era desagradável ou ofensivo ou obsceno ou horrível demais para passar por seus lábios. [...] *Coisas* daquele tipo não acontecem com mulheres bem-educadas.” (Atwood, 2017, p. 69).

Fragmento 8 – “Vocês têm que ingerir suas vitaminas e minerais, dizia Tia Lydia recatadamente. Têm de ser receptáculos dignos, adequados. [...] Esfrego a manteiga sobre meu rosto, espalho na pele de minhas mãos. Não há mais nenhum tipo de loção ou creme facial, não para nós. Essas coisas são consideradas vaidades. Somos receptáculos, somente as entranhas de nossos corpos é que são consideradas importantes. O exterior pode se tornar duro e enrugado, pouco lhes importa, como a casca de uma noz. Isso foi um decreto das Esposas, essa ausência de loção para as mãos. Não querem que sejamos atraentes. Para elas as coisas já estão bastante ruins como estão. [...] Somos úteros de duas pernas, apenas isso: receptáculos sagrados, cálices ambulantes.” (Atwood, 2017, p. 81; 118; 165).

Fragmento 9 – “Eles congelaram as contas, disse ela. [...] Qualquer conta com um F em vez de um M. [...] Estamos deserdadas. Confiscaram tudo. [...] Mulheres não podem mais possuir bens, disse ela. É uma nova lei. [...] Luke pode usar sua Compuconta para você, disse ela. Vão transferir seu número para ele, ou pelo menos é o que dizem. Marido ou parente mais próximo do sexo masculino. [...] Eles tinham que fazer desse jeito, as Compucontas e os empregos, ambos ao mesmo tempo. [...] Não querem que a gente vá para lugar nenhum, pode apostar nisso.” (Atwood, 2017, p. 213-214).

Fragmento 10 – “Meu nome não é Offred, tenho outro nome que ninguém usa porque é proibido. Digo a mim mesma que isso não tem importância, seu nome é como o número de seu telefone, útil apenas para os outros; mas o que digo a mim mesma está errado, tem importância sim. Mantenho o conhecimento desse nome como algo escondido, algum tesouro que voltarei para escavar e buscar, algum dia. Penso nesse nome como enterrado. Esse nome tem uma aura ao seu redor, como um amuleto, um encantamento qualquer que sobreviveu de um passado inimaginavelmente distante.” (Atwood, 2017, p. 103).

Os fragmentos apresentados acima pontuam situações diferentes narradas pela Aia. No fragmento seis, a Aia recorda sua vida cotidiana, quando vestia o que queria, lavava suas roupas, com seu dinheiro, uma rotina estabelecida por ela. Compara esse fragmento de vida com o regime gileadeano, e afirma que, agora, não são mais assediadas no caminho

percorrido para fazer as compras. Recorda do que Tia Lydia ensinou no Centro Vermelho: que tinham, antes, *liberdade para*; agora, possuem *liberdade de*. Fica claro o processo ideológico que vai sendo implantando discursivamente: possuíam liberdade para sair, trabalhar, para festejar, para ir à academia, para diversas atividades que poderiam escolher. No entanto, para o regime, toda essa *liberdade para* retirava, atrapalhava a *liberdade de* das mulheres: liberdade de ter filhos, liberdade de casar. Todas as mulheres tinham muita liberdade e isto atrapalhava o verdadeiro papel para o qual foram criadas.

No fragmento sete, a Aia relembra outro discurso da Tia no Centro Vermelho, no qual pontua a forma como as mulheres se vestiam, se comportavam, e as responsabiliza pelas *coisas* que ocorriam à elas. *Coisas* é uma referência, provavelmente, aos abusos sofridos por várias mulheres. No fragmento oito, a Aia demonstra sua percepção sobre o que ela é: um útero de duas pernas. A percepção vem da vivência cotidiana dela e da própria função para a qual foi destinada naquela sociedade. No fragmento nove, a Aia recorda uma conversa que teve com a amiga Moira e o marido durante o estabelecimento do regime, onde demonstra que as mulheres perderam o direito de acesso ao próprio dinheiro, que agora fica sob o poder do parente masculino mais próximo. No fragmento dez, vemos uma reflexão da Aia sobre o próprio nome, o que foi retirado dela. Esse nome não é dito, ela o conserva escondido, não o esquece e é uma afirmação da própria identidade, de quem ela realmente é; de certo modo, é uma forma de resistir, algo que a narradora não permite que tirem dela.

Todos os fragmentos auxiliam para refletir e discutir o controle do corpo feminino, nas suas mais diversas formas: o encerramento da mulher no espaço privado e a vigilância constante, o controle sobre as vestimentas e comportamentos, a criação de grupos de mulheres que se opõem, até a perda da própria identidade. Para o debate com alunos e alunas, sugerimos as seguintes questões:

- Como é exercido o controle da reprodução das mulheres n' *O Conto da Aia*? Quais são as consequências disso para as Aias?
- Como a experiência de Offred (a Aia) ilustra a luta pelo controle sobre seu próprio corpo e vida?
- Como o papel das aias é representado em contraste com outros personagens femininos na história, como as Esposas e a Marthas?
- A narrativa objetifica o corpo feminino e desumaniza as mulheres na sociedade de Gilead?

- De que maneira a obra provoca uma reflexão sobre os direitos das mulheres, autonomia e liberdade?

As etapas 4 (quatro) e 5 (cinco) são focadas na realização de atividades. Na etapa 4 (quatro) propõe-se uma folha de atividade simples, disponível no Apêndice B, ao final da sequência. Ela é dividida em duas colunas: na primeira, aparecem as inscrições “Trabalho Doméstico” e “Controle do Corpo” com o ano de 1985, data de publicação da obra, onde os alunos e alunas devem registrar o que observaram sobre esses temas em *O Conto da Aia*; na segunda, as mesmas inscrições aparecem com o ano de 2024, para que alunos e alunas escrevam suas percepções sobre o trabalho doméstico e o controle do corpo feminino na atualidade.

A etapa 5 (cinco) é a última etapa da sequência. Com base nas discussões e reflexões realizadas nas etapas anteriores sobre a obra e o presente, propomos a construção de um varal de ideias sobre um futuro possível. Partindo do contraste entre o futuro pessimista apresentado na obra e sua conexão com o presente, os alunos e alunas são incentivados/as a sugerir práticas que possibilitem um futuro mais otimista, representando esses novos horizontes por meio de palavras e frases. Para auxiliar neste processo, pensamos em uma questão disparadora: Se *O Conto da Aia* fosse reescrito para refletir um futuro mais positivo, como seriam as relações de gênero, de trabalho e nossa relação com o mundo? Finalizamos, assim, a discussão da proposta e estrutura da segunda sequência didática.

CAPÍTULO 3 – UM OLHAR ETNOGRÁFICO DAS AULAS

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.
Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*, 2015, p. 47.

A tarefa da professora e do professor é imbuída de fatores diversos e longe de ser simples. Esta não se resume apenas à interação professor-aluno na sala de aula, mas também as relações vividas pelo professor e professora, pelos alunos e alunas fora da sala de aula, no espaço escolar como um todo e, inclusive, nas relações sociais, culturais, políticas e econômicas vividas por ambos autores. A despeito disso, os professores/as são preparados/as num longo processo que só finaliza, se assim podemos dizer, quando nos retiramos da vida professoral. É um caminho de estudos e preparação contínuo, pois estamos em contato direto com as mais diferentes pessoas que carregam seus próprios mundos.

Quando ainda estudante do curso de História da UFPB, ouvi uma frase do professor da disciplina de História Contemporânea da época (pelos idos dos anos 2000), que permanece viva na minha memória: “O professor é um dos poucos profissionais que tem palco todos os dias”. A frase me marcou pela reflexão que provoca: a responsabilidade que temos como professores/as. A responsabilidade e compromisso necessários porque, de fato, estamos sendo vistos e ouvidos diariamente. Esse processo deve servir para pensarmos as nossas práticas no percurso, por vezes, árduo mas também esperançoso, do ensino de História.

Desse modo, a escolha por utilizar a metodologia de tipo etnográfico para perceber o processo de aplicação das sequências didáticas construídas, parece a mais acertada. A dimensão que mereceu nossa atenção no processo de investigação do cotidiano escolar, foi “o encontro professor-aluno-conhecimento nas situações sociointeracionais de sala de aula” (André, 2012, p. 35). Portanto, ao preparar um material didático com foco na literatura para mobilizar temas históricos, o maior objetivo é perceber, refletir e modificar o trabalho de professora desenvolvido, pensando sobre essa prática e de como os alunos e alunas não só recebem essa prática, mas como a assimilam, de certo modo, resultando em um processo dialético de transformação da prática escolar.

A utilização da abordagem etnográfica na área da educação, no Brasil, inicia-se no fim dos anos 1970, e se populariza na década de 1980 (André, 2012). Essa utilização se justifica pela natureza da abordagem etnográfica, que permite uma maior aproximação entre o

pesquisador e o objeto de pesquisa. O método etnográfico está relacionado à Antropologia, desenvolvido como uma prática de pesquisa de campo realizado no grupo social escolhido para estudo. Ana Luiza C. da Rocha e Cornelia Eckert definam a pesquisa etnográfica como

o exercício do olhar (ver) e do escutar (ouvir) [que] impõe ao pesquisador ou a pesquisadora um deslocamento de sua própria cultura para se situar no interior do fenômeno por ele ou ela observado através da sua participação efetiva nas formas de sociabilidade por meio das quais a realidade investigada se lhe apresenta (Rocha, Eckert, 2008, s/p).

Percebemos que a prática etnográfica tem como base a observação, a vivência direta do pesquisador com o seu objeto de pesquisa. No entanto, para um trabalho efetivo, o/a pesquisador/a deve deslocar sua cultura para compreender a do outro. Essas especificidades provocaram atração a outros campos das Ciências Humanas e da Educação, que passaram a utilizar a técnica adaptada a cada campo. No caso de pesquisas no campo educacional, o interesse é focado no processo educativo. Ao utilizar técnicas da etnografia, como a observação participante, as entrevistas e análises de documentos, estamos fazendo uma pesquisa de tipo etnográfico.

No presente caso, a metodologia utilizada para aplicar e descrever as sequências didáticas construídas, é uma metodologia de caráter qualitativo⁴¹, de abordagem etnográfica, com foco na observação participante. É importante discutirmos o que significa a observação participante. Segundo Marli Eliza D. A. de André, “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (André, 2012, p. 28). A observação, portanto, é um tipo de técnica que pode oferecer benefícios à prática educativa e a interação entre professor-aluno. Um ponto a ser posto em relevância é que o pesquisador também é afetado nesse processo de pesquisa, algo que deve ser bem recebido a todo professor e toda professora que deseja refletir sobre suas práticas.

Assim, a escolha da metodologia proporciona analisar as práticas de ensino em sala de aula, ou seja, como a professora ou professor conduz aquilo que foi planejado para ser ensinado em sala? E como os e as estudantes respondem não só ao planejamento como também ao conteúdo? E igualmente importante, o que trazem esses alunos e alunas, o que

⁴¹ Segundo a autora Marli Eliza D. A. de André, a abordagem qualitativa de pesquisa começa a ser gestada nos finais do século XIX e com os estudiosos Weber e Dilthey, que passam a questionar o método de investigação das ciências físicas e naturais. Uma abordagem qualitativa é aquela que “não envolve manipulação de variáveis nem tratamento experimental [...] e que se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa [...] defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (André, 2012, p. 16-17).

conhecem, o que pensam sobre os diversos temas e conteúdos que a professora e professor de História vivenciam durante o ano letivo? O que está em relevância na descrição das sequências é o processo, o que ocorre durante esse processo; o mais importante não são os resultados finais.

Para fazer o registro de campo, foram utilizadas o diário de campo e gravações em áudio das aulas. A divisão entre um e outro ocorreu pela própria dinâmica da sala de aula e da pesquisa. As primeiras aulas registradas em ambas as turmas escolhidas foram registradas no diário de campo. No entanto, o fato de a pesquisadora/professora ser a docente responsável pelas turmas, que tinha que continuar a lecionar em outras turmas até o fim do horário letivo (12h20), dificultou o preenchimento do diário de campo. Aplicar as sequências, explicá-las, interagir com as turmas, guiar o processo e ainda fazer o registro de questionamentos, impressões e do próprio ambiente da sala de aula, fez com que decidíssemos pelas gravações, que só ocorreram com o consentimento das turmas.

Apesar das gravações terem facilitado a dinâmica de aplicação das aulas, também ocorreram problemas no processo de escuta destas. O barulho externo, por vezes, atrapalhou ouvir com clareza as perguntas e comentários dos alunos e alunas; a interrupção das aulas por avisos ou atividades que não estavam no calendário ou não haviam sido avisadas aos e às estudantes e professores e professoras; e minutos de conversas e debates que não versavam sobre o tema das sequências aplicadas. Desse modo, a transcrição tanto do diário de campo quanto das gravações foram reconstruídos a partir das compreensões da pesquisadora do que foi anotado e ouvido como também da transcrição literal de algumas frases que foram claramente compreendidas no processo de escuta dos áudios. Quando as frases são literais, foram utilizadas aspas para identificá-las.

É importante ressaltar que a pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, com situação **Aprovada**, sob número de parecer 7.240.621. No mais, o processo de aplicação foi dinâmico, com modificações sendo feitas quando necessário, como demanda o processo de ensino. Segue as descrições de ambas as sequências didáticas.

3.1. Análise da aplicação da sequência didática *Sob o Olho Dele: o ideal de mulher no Brasil Colonial e a bruxa*.

As aulas descritas a seguir ocorreram em um total distribuídos em dois períodos distintos: quatro aulas concentradas na mesma semana e as duas últimas realizadas na semana seguinte. A sequência foi aplicada em uma turma de 2º ano do Ensino Médio, de ensino

técnico, em conformidade com o *Currículo do Novo Ensino Médio do estado da Paraíba*, Capítulo 4: Itinerários de formação técnica e profissional. É importante mencionar isso, pois a disciplina de História, nesta turma técnica, só possui 1 hora/aula por semana. A realização da sequência em duas semanas foi possível graças à colaboração de colegas que cederam aulas, garantindo a continuidade da atividade sem grandes intervalos, o que poderia prejudicar o desenvolvimento da discussão. Vale também mencionar que a sequência foi construída para ser aplicada em 5 (cinco) aulas. No entanto, pela própria fluidez da sala de aula, a sequência foi aplicada em 7 (sete) aulas de 50 (cinquenta) minutos.

Aula 1 (etapa 1): Apresentação da sequência e da obra *O Conto da Aia*.

Iniciei a aula explicando o porquê que faríamos aquela atividade: que é resultado de um trabalho de dissertação para alcançar o título de Mestre. Segui explicando especificamente do que se tratava a sequência, seus objetivos e o que faríamos naquela primeira aula. A turma, que possui 29 estudantes frequentando, escutou atenta e, inicialmente, pareceu curiosa para saber mais sobre o livro. Para seguir com a apresentação da obra entreguei aos alunos e alunas material que continha o resumo da obra e a estrutura social de Gilead (ambos já apresentados na estrutura da sequência, no tópico 2.2). Antes de iniciar a leitura, expus quem era a autora, quando esta escreveu o livro e um pouco sobre a série de 2017 de mesmo nome, e alguns alunos e alunas demonstraram que conheciam a série. Também levei o livro e o fiz circular na sala de aula e pedi que lessem a orelha do livro, que prestassem atenção na capa, para que houvesse uma maior interação com a discussão proposta.

Esse primeiro contato com o livro foi um misto de desinteresse – alguns estudantes apenas olharam superficialmente e logo passaram o livro adiante – outros e outras se detiveram por mais tempo na observação do livro, leram a orelha e fizeram comentários com os colegas. Em seguida, iniciei a leitura do resumo da obra. Ao finalizar a leitura, questionei se havia algum termo/palavra que eles/elas não sabiam o significado. Os termos “distopia”, “fundamentalista religioso” e “ditatorial teocrático” foram os mencionados. Após as explicações do significado dos termos, segui com a leitura do quadro que apresenta a estrutura social de Gilead.

Iniciei com os Comandantes e a devida explicação de quem são e suas funções. Segui com a leitura do grupo das Esposas e, aqui, já houveram algumas perguntas: elas já eram esposas dos comandantes antes do regime ser instaurado? Respondi que sim, e que, inclusive, estas auxiliaram na instauração do regime. Algumas alunas comentaram como algumas

mulheres “aceitam aquilo”. Dei continuidade à leitura com o grupo das Aias. No fim da leitura, ocorreram alguns questionamentos, tais como: Como se testava a fertilidade das Aias? (pergunta exata de uma aluna); porquê elas aceitaram isso? Tiveram outra opção?; e, por fim, o regime acabou?, ao que uma aluna seguiu comentando: “Diga que acabou, professora, porque isso é ruim demais”. Foi observado que as alunas se incomodaram mais do que os alunos. Observei também como todos e todas tiveram dificuldade de perceber como um sistema fundamentalista religioso ditatorial vai minando todas as formas de resistência, dificultando uma organização de opositores ao regime.

Um ponto interessante foi que, durante as respostas aos questionamentos dos alunos e alunas, dois deles buscaram informações sobre a obra na internet nos seus celulares e encontraram automaticamente imagens da série baseada em *O Conto da Aia*. Eles ficaram impressionados com as roupas apresentadas, o que gerou um momento espontâneo de curiosidade e engajamento visual com os temas da obra. Quando eu ia iniciar a leitura do grupo das Marthas, o sinal que anuncia o fim da aula tocou. Portanto, não foi possível terminar em uma única aula a primeira etapa da sequência como planejado, mas muito disso foi devido ao interesse dos/das estudantes, que questionaram, demonstraram curiosidade, o que fez com que eu tivesse que redirecionar algumas vezes a discussão.

Aula 2 (etapa 1): Continuação da apresentação da sequência e da obra *O Conto da Aia*.

Na segunda aula, continuamos a etapa 1 (um). Então, fiz uma revisão rápida do que havíamos discutido (a aula havia ocorrido no dia anterior) e segui com a leitura do quadro que apresentava a estrutura social de Gilead. Os alunos e alunas pegaram o material que havia sido entregue e seguimos. Fiz a leitura do texto que apresentava as Marthas, quem eram essas mulheres e quais as suas funções. Como não ocorreu nenhum questionamento imediato, segui com a leitura sobre o grupo das Tias, bem como de quem eram e quais as suas funções. Aqui, já houve um questionamento: Por que as tias faziam isso? Por que fazer isso com outras mulheres? Perguntei à aluna o que é que ela podia imaginar que levou um grupo de mulheres a fazer isso com outras. Ela pensou e disse: “Podem ter sido obrigadas”. Mas outra aluna disse: “Para sobreviver”. Pontuei que as duas respostas eram ótimas, que devemos levar em consideração o contexto que se vive para conseguirmos explicar algo.

Segui com a leitura sobre os grupos dos Guardiões e dos Olhos e não houve questionamentos em relação à esses grupos. Desse modo, continuei a leitura das Econoesposas e das Não-mulheres. Esse último grupo gerou bastante debate. Primeiro, porque

tive que explicar o que eram as Colônias, local para onde as Não-mulheres eram enviadas. O fato dessas mulheres serem, de forma proposital, enviadas para esses locais para trabalharem até morrer, causou certo impacto (a morte ocorria rapidamente em decorrência da radiação presente nas Colônias). Segundo, demonstraram desconforto ao terem conhecimento de quem seria classificada como Não-mulher.

Isso gerou uma série de questionamentos, tais como: alguém fugiu disso?; o que acontecia com quem conseguia fugir?; o que acontecia com as aias que não conseguiam ter filhos, iam para as Colônias também?. Expliquei que quem tentava fugir, sendo Aia e podendo ainda gerar filhos, era castigada mas devolvida para outra família. Se não fosse Aia, provavelmente, seria assassinada e exposta no Muro (lugar destinado à exposição dos cadáveres de todos/as que não se encaixavam ou discordavam do regime). E respondi que sim, aquelas que não conseguiam ter filhos, podiam se tornar Marthas ou eram enviadas para as Colônias.

O que mais me chamou atenção foi o questionamento sobre as “novas gerações”. Uma aluna queria saber o que as gerações que surgiam naquela sociedade pensavam da situação. Expliquei que a obra deixa a entender que a Aia que narra a história fazia parte da geração que vivenciou o golpe. Ou seja, os filhos da “nova geração” eram, em sua maioria, crianças ainda. E alguns alunos ficaram curiosos para saber o que ocorria quando nasciam crianças com alguma deficiência. Respondi que isso não é comentado na obra mas há a menção a Não-bebês, que são bebês natimortos ou com alguma síndrome ou doença que impossibilitava que os bebês sobrevivessem. O horário da aula finalizou e consegui concluir a discussão da obra mas não abordar sobre o Brasil Colonial. No entanto, nesta aula senti mais interesse dos alunos e das alunas em relação à obra, o que facilitará a leitura dos fragmentos, como também os debates em torno do livro e do período histórico selecionado.

Aulas 3 e 4 (etapa 2): O ideal de mulher no Brasil Colonial e *O Conto da Aia*.

Nas duas aulas passadas, finalizamos a etapa 1 (um). Neste ponto, discorreremos sobre duas etapas, a etapa 2 (dois) e a etapa 3 (três), pois tive duas aulas de 50 (cinquenta) minutos à minha disposição devido à cessão de uma aula por outro professor. Isso permitiu um maior e melhor aproveitamento das etapas e das discussões, pois não houve interrupções no processo.

A aula foi iniciada propondo aos alunos/as o que havia sido planejado, ou seja, que iríamos expor alguns pontos sobre o ideal de mulher no Brasil Colonial e comparar este tópico à fragmentos do livro *O Conto da Aia*. Preparei um slide com pontos característicos de

como deveria se comportar uma mulher no Brasil Colonial para comparar com as respostas dadas pelos alunos e pelas alunas no momento propício. Antes da utilização dos slides, fui inquirindo-os sobre o que recordavam do que haviam estudado do Brasil Colonial. Grande parte dos alunos e alunas não recordava o que havia sido estudado no ano anterior; no entanto, alguns apontaram que só haviam estudado até o período da Idade Média. Esse ponto trouxe uma nova perspectiva, pois tive que discutir, muito rapidamente, o que é o período que chamamos de Brasil Colonial, focando nas suas principais características.

O interessante foi que, à medida que os conteúdos eram apresentados, os alunos e alunas começaram a demonstrar familiaridade com alguns aspectos do período, como a escravidão e o papel da Igreja Católica. No entanto, ficou evidente que muitos ainda não associavam esses tópicos diretamente ao contexto do Brasil Colonial, o que tornou a discussão uma oportunidade para estabelecer essas conexões históricas. Ao questioná-los como imaginavam que deveria ser a vida das mulheres no período iniciado no século XVI (1501) até o século XVIII (1800), as respostas variavam entre as mulheres serem escravas e serem submissas. Questionei se o fato de dizerem que havia escravas era uma referência à escravidão pela qual passavam mulheres negras e homens negros e mulheres indígenas e homens indígenas, no que estes e estas responderam que também, mas que referiam-se à escravas associando isso ao fato das mulheres só terem afazeres domésticos e gerarem filhos.

Continuei a discussão questionando que tipo de mulheres existia no Brasil Colonial; a que grupos pertenciam. A primeira resposta foi “portuguesas”, o que é no mínimo interessante, pois nenhum deles ou delas falou das indígenas. Em seguida, iniciei o questionamento dizendo “E as portuguesas eram...?” onde nem pude finalizar a questão pois já responderam: “Branças”. Em seguida, perguntei quais as mulheres que já residiam aqui quando a colonização portuguesa foi iniciada e, nesse momento, a resposta foi quase unânime na sala: “Indígenas”. E logo em seguida, questionei que outro grupo de mulheres existiam no período, no que responderam: “mulheres africanas”. Neste momento, uma aluna questionou se as mulheres negras sofriam os que os homens negros sofriam, ou seja, se também eram obrigadas a trabalhar “pesado” como os homens. Expliquei que sim e discorri um pouco sobre as condições do homem escravizado e da mulher escravizada no Brasil Colonial.

Retomei a explicação para deixar claro as diferenças entre os grupos de mulheres existentes na Colônia, que dividi entre indígenas, negras e brancas. É importante deixar claro essa divisão para que compreendessem as diferenças de tratamento e de existência na sociedade a depender do grupo social ao qual pertenciam. Ao expor, de forma sucinta, como era a vida das mulheres indígenas e negras escravizadas no período da colonização, houve

bastante interesse dos alunos e alunas sobre o tema. Inclusive, houve um momento em que a discussão enveredou para as diferenças entre a língua portuguesa falada no Brasil e em Portugal. É comum iniciarmos com um tema planejado e, no decorrer das discussões, as alunas e alunos trazerem questionamentos e informações relacionados ao assunto mas que, aos poucos, tomam outros rumos. Considero todos esses momentos tão importantes quanto às aulas que planejamos.

Caminhando para o encerramento da discussão, foi destacado que o ideal de comportamento feminino no período colonial estava centrado, principalmente, na figura da mulher branca devido ao próprio caráter da colonização, que inferiorizava as mulheres negras e indígenas, ambas vistas como bárbaras e selvagens. Questionei como deveria ser, se comportar uma mulher no período estudado. Um aluno mencionou a vestimenta das mulheres, o que levou a uma reflexão conjunta, pois ele queria expressar que, no período colonial, esperava-se que as mulheres fossem recatadas. Em seguida, uma aluna apontou que não poderiam falar. Pedi para que a aluna elaborasse melhor a ideia. Ela respondeu que acreditava que as mulheres não podiam dizer o que queriam, já que isso passava por uma permissão dos homens.

Questionei sobre quais papéis as mulheres deveriam exercer naquela sociedade; rapidamente um aluno respondeu que de “donas de casa”, ao que seguiu, na voz de vários alunos e alunas, “reprodução”. Outros responderam “ser mães”. Nenhum dos alunos e alunas mencionou que deveriam ser casadas.

Após as contribuições dos/as estudantes, apresentei, por meio de slides, uma lista com as principais características que definiam como deveria ser o comportamento feminino no Brasil Colonial. A apresentação incluiu o que era permitido e considerado desejável para as mulheres da época, já levando em conta as especificidades e diferenças impostas às mulheres brancas, negras e indígenas, destacando as hierarquias e desigualdades presentes nesse contexto. Acrescentei às observações já feitas pelos/as estudantes, a menção ao papel reprodutivo das mulheres, voltado para a maternidade e cuidados domésticos, à submissão e obediência às figuras masculinas e às instituições, a valorização da castidade e da virtude, a prática religiosa e o fato da educação estar restrita às tarefas domésticas e de cuidado.

Depois dessa exposição, uma aluna questionou se mulheres da realeza tinham a liberdade de dizer que não queriam casar-se. Respondi que, mesmo que não quisessem, as opções e a forma como a sociedade foi construída, fazia com que não tivessem muita escolha, eram educadas desde a mais tenra infância para cumprir esse papel e que, embora fossem figuras de status elevado, suas vidas também eram moldadas por interesses políticos e

econômicos. O casamento era frequentemente utilizado como uma ferramenta para consolidar alianças e fortalecer o poder, o que limitava significativamente suas escolhas pessoais. Então, uma das alunas apontou que, algumas das características estavam presentes nos dias de hoje, principalmente em relação a ser boa esposa e que, na sua igreja, “isso é bastante comentado”. Quando esta discussão foi encerrada, entreguei um material contendo os fragmentos do livro *O Conto da Aia* para que fizéssemos as comparações.

Iniciei a leitura do primeiro fragmento, que versava sobre o papel das aias, que contém a ideia de serem “úteros de duas pernas”. Expliquei o contexto do fragmento após a leitura e questionei o que haviam achado desse primeiro fragmento, mas pareceram bastante surpresos/as. Fizeram um silêncio inicial, que não haviam feito em nenhum momento desde o início da discussão da sequência depois da leitura desse fragmento. Não comentaram nada e ouvi uma única aluna repetir “útero de duas pernas”. Percebi que a leitura causou uma reflexão substancial na turma. Segui com a leitura do segundo fragmento que dá ênfase às orações realizadas no centro de treinamento, chamadas de Beatitudes. O silêncio também foi notório após a leitura. Questionei o que haviam entendido daquele trecho. Uma aluna comentou que a Bíblia é utilizada para justificar o que se faz com as mulheres ou porque aquela sociedade é assim. Assenti que sim e comentei, em seguida, que havia uma frase que não fazia parte do texto bíblico, que é a frase “Bem-aventurados os que se calam”. Perguntei qual a intenção de se fazer isso ou se havia uma intenção. A mesma aluna disse que “a intenção é mentir para justificar o que fazem”.

Outra aluna pontuou que, como esses homens estavam no poder e eram “tão religiosos”, os outros não desafiavam o que eles diziam. É interessante a percepção de que a religiosidade era vista como algo que os autorizava e legitimava, conferindo-lhes poder e autoridade moral, de modo a desestimular qualquer tipo de contestação. Em seguida, acrescentei ao comentário a informação de que, como às Aias era proibida a prática da leitura, não havia nem como verificar se o trecho era verdadeiro ou falso, tal qual acontecia no período colonial, onde grande parte da população era analfabeta e, para completar, as missas eram proferidas em latim. Portanto, a restrição de não se educar facilitava a opressão.

Segui com a leitura do último fragmento para que fizéssemos as comparações com algumas características vistas no período colonial. O último fragmento traz uma junção de trechos que versam sobre a questão da proibição da leitura, de forma bem concreta, do uso das palavras. Pelas mulheres, obviamente. Após a leitura do fragmento, onde narra que as Aias usavam vales com desenhos dos alimentos que precisavam comprar; assim como da proibição do acesso à Bíblia ou a qualquer outro livro, questionei porque essa proibição do acesso à

educação, à informação ou a qualquer forma artística (pontuei que não havia cinema, teatro, e música só se fosse religiosa). Novamente, o silêncio. Um tempo depois, uma aluna disse que, provavelmente, seria porque se fossem educadas, tivessem acesso ao mínimo de educação, contestariam aquilo. No que outra aluna comentou “Não vou mais reclamar do Enem”. Nesse ponto, o sinal soou interrompendo nosso debate.

Aulas 5 e 6 (etapas 3 e 4): A bruxa e *O Conto da Aia* e o exercício comparativo das aulas anteriores.

As aulas se desenvolveram também em dois horários de 50 (cinquenta) minutos no mesmo dia, em uma aula que ocorreu em um horário vago (não há professor de sociologia na escola no turno da manhã e, por esse motivo, utilizei o horário que seria dessa disciplina para aplicar a aula em combinação anterior com os alunos e alunas). As duas aulas no mesmo dia auxiliaram bastante o andamento da aplicação das sequências e a aproximação do fim dela. Vamos às aulas.

Iniciei relembando o que foi discutido nas duas aulas anteriores, retomando o percurso do ideal feminino que prevalecia no Brasil Colonial e reforçado pela leitura dos fragmentos do livro *O Conto da Aia*, e segui comentando que na aula que se seguiria, debateríamos a construção da figura da bruxa. Percebi que alguns alunos e alunas que estavam dispersos já demonstraram interesse na temática, pois a figura da bruxa é bastante disseminada no imaginário popular. Inicialmente, portanto, questionei o que eles e elas pensam que é uma bruxa; o que será que uma mulher tinha que fazer para ser classificada dessa maneira.

Houve um burburinho, pois vários alunos e alunas queriam responder. Organizei o debate para que conseguisse captar o máximo de resposta que estavam pontuando em sala de aula. Uma aluna pontuou “mulheres que tinham sardinhas”, no que perguntei se ela estava se referindo a sinais no corpo, e ela disse que sim, era isso mesmo. Um aluno disse que “leu num livro que determinadas mulheres que mexiam com plantas, que faziam chás, essas coisas, eram consideradas bruxas”. Anotei no quadro como “saberes medicinais/tradicionais” para facilitar as conclusões posteriores. Outra aluna falou em tom interrogativo “Ter opinião própria?”, e um aluno complementou em tom afirmativo “se posicionar”. Outra apontou a relação das bruxas com os gatos. Pedi que desenvolvessem melhor essa ideia de “se posicionar”. Posicionar-se contra o quê, contra quem? Um deles falou “contra a Igreja” e seguiu acrescentando que era se posicionar ou viver de modo diferente do esperado.

Depois de anotado os pontos no quadro branco, questionei se aquilo que era considerado bruxaria, ou a mulher considerada bruxa, estava relacionado à influência sobrenatural de algo específico. Um único aluno – o mesmo que falou que leu em um livro – disse “o demônio”. Então, comentei sobre essa associação da mulher ao demônio construída no período. Tive que fazer isso pois poucos alunos e alunas associaram esse processo à religião. O mesmo aluno continuou pontuando que desastres naturais que ocorriam onde a dita bruxa morava eram associados à ela. Confirmei que sim e encerramos essa parte.

Pedi que pegassem o material entregue nas aulas anteriores para que fizéssemos a leitura de fragmentos retirados do livro *Malleus Maleficarum* e que, depois, iríamos debater um pouco o conteúdo dos trechos. Os fragmentos lidos foram dispostos no capítulo 2, tópico 2.2 sobre a estrutura da sequência didática. O livro foi apresentado aos alunos e alunas para que estes o folheassem e tivessem contato com a obra completa, mesmo que de forma rápida. Antes da leitura dos fragmentos, fiz uma apresentação da obra e questionei aos e às estudantes se sabiam o que era um inquisidor, responderam que não; e se sabiam o que era o Tribunal do Santo Ofício ou Inquisição, também responderam que não. Expliquei, de forma sucinta, o que foi a Inquisição, o que seriam julgamentos de crimes de fé, e do poder e aceitação que existiam também na sociedade secular.

Houve uma surpresa de se julgarem e condenarem pessoas por crimes de fé. Falei também sobre as heresias, que era a classificação dos atos considerados inapropriados, inaceitáveis pela Igreja Católica, como também, pela sociedade do período. Portanto, a bruxaria seria uma heresia. Comentei sobre que grupos eram perseguidos pela Igreja no período, e houve surpresa quando expus que os judeus faziam parte de um desses grupos. Um dos questionamentos foi o de porque perseguirem os judeus se acreditavam em Deus. Apresentaram certa dificuldade de perceber que se trata de outra religião, com outros rituais e dogmas, e que, portanto, não poderia ser aceita pela Igreja Católica, pois o catolicismo deveria ser a única religião possível. Passado esse momento, foi pontuado como eram as visitas do Santo Ofício e as inquirições à comunidade.

Foi observado que os alunos e alunas apresentaram dificuldade em compreender como as superstições e o apego ao sobrenatural poderiam gerar desconfiança mútua e, em casos extremos, práticas supersticiosas serem consideradas crimes. Provavelmente, porque esse tema em específico exige um tempo maior e um processo de imersão no tema melhor elaborado. Como o foco é esquadrihar o que sabem sobre as bruxas e porquê eram classificadas dessa maneira, a exposição do contexto foi rápida e mais descritiva, tendo em vista que o objetivo principal é trazer um entendimento sobre o ideal de mulher e se este se

perpetua até hoje em conversa com trechos da obra *O Conto da Aia*. Como professora, pensei em parar e preparar uma aula sobre Inquisição para sanar as dúvidas dos e das estudantes. No entanto, segui com o planejado, mas após o encerramento da aplicação da sequência, preparei aulas específicas para aprofundar o contexto inquisitorial.

Retomando o tema, fiz a leitura completa dos fragmentos selecionados, pausando ocasionalmente para explicar palavras ou esclarecer conceitos, além de tecer comentários ao final de alguns parágrafos. Esse processo foi muito motivado pela surpresa e indignação demonstrados por alunas e alunos. Os e as estudantes acompanharam pelo material entregue pela professora. Ocorreu muito incomôdo quando foi lido que as mulheres são mais impressionáveis, que possuem “língua traiçoeira” e são mais fracas. Parei a leitura para que comentassem isso, mas as palavras foram mais de indignação do que de incompreensão do que estava sendo lido. Segui com a leitura e tive que parar novamente quando da leitura da justificativa bíblica das mulheres serem tortas: termos sido criadas a partir da costela recurva de um homem. As alunas exprimiram risos e frases indignadas como “isso não faz nem sentido”. Segui a leitura, desta vez, até o fim.

Quando finalizei, questionei o que acharam dos trechos lidos. Uma aluna perguntou: “Isso é de verdade? Eles escreveram isso mesmo?”; outra disse que adorava Cleópatra, que era muito inteligente. Utilizei esse comentário para colocar que justamente por Cleópatra ser uma governante que não se encaixava no ideal de mulher que deveria ser seguido, ela foi utilizada como exemplo negativo, como uma mulher que não merece confiança, enganadora. E pior, utiliza os exemplos dela e de outras mulheres como universais, para afirmar que todas as mulheres são assim, que não são dignas de confiança.

Por último, discutimos sobre as parteiras. Questionei o porquê da perseguição às parteiras. Disseram que não sabiam. Expus que estava relacionado ao que o aluno havia apontado anteriormente e que estava no quadro: o saber. Eram mulheres que sabiam um ofício, e um ofício relacionado à maternidade, a auxiliar o nascimento de uma nova vida. Portanto, esse saber tinha que ser retirado das mulheres. E como fazer isso? Construir a ideia de que as parteiras eram perigosas, que roubavam ou matavam os bebês. Ou pior, que os ofereciam ao demônio, desse modo, bruxas extremamente perigosas, uma ameaça à própria vida. A discussão foi finalizada quando estava discutindo esse ponto pois o horário da aula chegou ao fim.

Ao retornar para a 3ª aula, retomei a discussão para lembrar o que estávamos discutindo e iniciei a leitura dos fragmentos do livro *O Conto da Aia*. O primeiro fragmento lido foi o 4 (quatro). Em seguida, expliquei o que seria Rezavagância – uma cerimônia

religiosa; em Gilead, todas as cerimônias misturavam-se à religião. Adiante, pontuei sobre a questão da abjuração do voto das freiras, que ou aceitava a religião daquela sociedade ou era castigada, tal qual estamos observando no período estudado e fazendo referência à figura da bruxa. Questionei o que haviam achado deste fragmento e as respostas variaram entre “achei interessante” a “que horrível que devia ser morar nesse lugar”.

Durante a leitura do fragmento 5 (cinco), houve um certo incomôdo na sala pois o fragmento descrevia castigos físicos sofridos por uma das Aias em treinamento. Ao final, os poucos comentários se concentraram na pergunta: “Porque ela apanhou?”. Expliquei que a Aia em questão havia tentado fugir e que castigos físicos serviam de exemplo como forma de prevenir novas tentativas de fuga.

Continuamos com a leitura do fragmento 6 (seis), que gerou mais burburinho entre as alunas. Durante a leitura desse fragmento, houve mais burburinho entre as alunas. Quando li que as mães entregaram as garotas para casar, ouvi o questionamento: “Garotas?”. Ao ler sobre a proibição de ter cabelos trançados, de exibir ouro ou pérolas, ouvi um “oxente” e reclamações de outras alunas. No trecho que diz que “Deus criou Adão depois Eva”, uma das reações foi: “Lá vem a religião”. Finalizada a leitura, perguntei quais as semelhanças que conseguiam perceber/visualizar com os fragmentos lidos do *O Martelo das Feiticeiras*. Houve certa hesitação mas logo foi dito por uma aluna “que as mulheres devem ser submissas aos homens”; outra disse “a ideia religiosa de Adão e Eva para justificar porque temos que obedecer”. Segui com o questionamento: “Segundo Gilead, como a mulher poderia se redimir?”, ao que prontamente responderam “tendo filhos”.

Seguimos para a conclusão onde foi pontuado que o livro também apresenta a ideia de um ideal feminino que deve ser seguido de forma radical e clara; no Brasil colonial essa ideia também estava presente e bruxa era justamente a mulher que se recusava, de certo modo, a seguir essas regras. Percebi que nesta aula houve um pouco mais de distração e de conversas entre alunos e alunas que não se referiam ao tema. O fato de ser uma aula antes do intervalo interfere um pouco nisso, pois os e as estudantes ficam ansiosos/as pela finalização das aulas e, portanto, se distraem ou perdem o interesse mais facilmente. Outro ponto que entendo como essencial que foi observado foi uma dificuldade entre conseguir conectar a figura da bruxa com os fragmentos do livro *O Conto da Aia*. A discussão sobre as bruxas provocou interesse, mas algumas alunas comentaram que não conseguiram fazer a conexão entre as mulheres classificadas como bruxas e as mulheres no livro, por exemplo.

É importante perceber também as dificuldades encontradas no percurso para a adaptação da atividade para uma melhor compreensão dos e das estudantes. No mais, foi

entregue aos alunos e alunas uma folha com uma tabela comparativa para discutirem e preencherem em grupo, com os seguintes tópicos: **O ideal de mulher e a bruxa no Brasil Colonial; O ideal de mulher em *O Conto da Aia* e Síntese dessas representações na atualidade (Esses ideais ainda persistem? Quais deles?)**. Foi pedido que se dividissem em duplas ou trios e dado o tempo de 15 (quinze) minutos para que finalizassem a atividade. Participaram da atividade 29 (vinte e nove) alunos/as, ou seja, o número completo de estudantes frequentando nesta turma.

Como a nossa intenção não é analisar cada atividade individualmente mas demonstrar e discutir como foi a aplicação de toda a sequência, apenas pontuarei de forma sucinta o teor geral das respostas dos e das estudantes. De um modo geral, no tópico “O ideal de mulher e a bruxa no Brasil Colonial”, as respostas pontuam a submissão das mulheres, a obediência e o dever de serem religiosas e as bruxas como aquelas que possuíam algum saber. No tópico “O ideal de mulher em *O Conto da Aia*”, as respostas também apontaram a submissão e a ideia das mulheres como propriedade. O interessante aqui é que a grande maioria apontou as Não-mulheres, mesmo estas não correspondendo ao esperado, dentro daquele regime, como a representação ideal das mulheres. No tópico “Síntese dessas representações na atualidade (Esses ideais ainda persistem? Quais deles?)”, as respostas apontam que a opressão às mulheres ainda existe, que as ideias de que devem ser mães e responsáveis pelos afazeres domésticos também. Em anexo, disponibilizaremos quatro dessas atividades para observação das respostas fornecidas pelos alunos e alunas.

Aula 7 (etapa 5): Atividade proposta – Reflexão sobre o ideal de mulher.

Na última etapa apresentamos a proposta pensada para que os alunos e as alunas produzissem algo a partir das discussões feitas nas aulas anteriores: um vídeo. Sugerimos que o vídeo tivesse o título “Reflexão sobre o ideal de mulher” mas pontuamos que o título também poderia ser modificado. Segui explicando que os vídeos deveriam ser de 3 (três) a 5 (cinco) minutos e escrevi no quadro branco questões disparadoras que serviriam para a discussão e montagem do roteiro de como seria a produção do vídeo (seria uma reportagem, uma conversa informal, em formato de podcast, por exemplo). As questões colocadas foram: esses ideais ou esteriótipos ainda aparecem no seu dia-a-dia? Se sim, de que maneira?; Você sente pressões sociais para seguir algum desses papéis? E como isso afeta suas escolhas e atitudes?; Em que aspectos você percebe que esses ideais ainda estão presentes na sociedade atual?

Após a explicação, pedi que se dividissem em grupos de 4 (quatro) a 5 (cinco) integrantes para desenvolverem a atividade proposta. Nesse momento, alguns expressaram que não se sentiam à vontade para gravar vídeos nos quais aparecessem. Em comum acordo, decidimos que poderiam criar outros tipos de material, como áudios simulando podcasts ou conversas informais, sem a necessidade de gravação de imagem. Foi estipulado o prazo de uma semana para a entrega da atividade, que deveria ser entregue via WhatsApp.

Formaram-se, portanto, 6 (seis) grupos. Dois grupos produziram vídeos, um deles uma conversa informal sobre o tema nos arredores da escola e o outro grupo criou um jornal no qual entrevistaram pessoas nas ruas do centro da cidade de João Pessoa, PB, a partir das perguntas sugeridas em sala de aula. E os outros quatro grupos produziram áudios, sendo um deles um podcast que nomearam de “Podcast literário”, onde o grupo preferiu discutir a obra *O Conto da Aia* e sua pertinência na atualidade. Os áudios enviados pelos grupos assumiram um formato de conversas informais nas quais os alunos e alunas se questionam e discutem o tema da sequência, conectando-o às formas como ainda é percebido nos dias atuais. Nesta última atividade, 21 dos 29 estudantes da turma participaram ativamente. Para que se tenha acesso ao material produzido, foi disponibilizado um link onde os trabalhos estão acessíveis (Anexo3).

Ao final de tudo, após as observações feitas pela professora sobre os materiais produzidos, alguns grupos realizaram ajustes, enquanto outros optaram por manter seus trabalhos como estavam. Ainda assim, a intenção da sequência foi plenamente atingida. A turma demonstrou boa participação, refletiu de forma crítica sobre o tema e os resultados foram bastante satisfatórios.

Um destaque foi o grupo que produziu um jornal e pediu para que o vídeo fosse exibido em sala de aula. A apresentação gerou mais uma rodada de discussão e recebeu elogios dos/as colegas, criando um momento de interação e reconhecimento mútuo. Notou-se também um aumento na interação durante as aulas, com os alunos e alunas sugerindo ideias sobre como as atividades poderiam ser realizadas, o que abriu espaço para que desenvolvessem suas propostas de maneira mais livre e criativa. Fazemos aqui uma observação ao tempo das aulas: a sequência foi pensada com 5 (cinco) etapas que deveriam durar 5 (cinco) aulas. Como vimos, ao iniciar a aplicação, as discussões terminaram por alongar a aplicação, como também a própria dinâmica escolar, onde raramente, utilizamos os cinquenta minutos de aula. Desse modo, foram necessárias 7 (sete) e não 5 (cinco) aulas para finalizar toda a sequência da maneira como foi planejada.

3.2. Análise da aplicação da sequência didática *Não deixe que os bastardos te reduzam às cinzas: as mulheres, o trabalho doméstico e o controle sobre o corpo.*

A segunda sequência didática foi aplicada em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, onde as aulas de História ocorrem duas vezes por semana, com 50 (cinquenta) minutos cada. Esta sequência também foi dividida em 5 (cinco) etapas, cada etapa representando uma hora/aula. Apesar do maior número de aulas disponíveis em relação ao 2º ano técnico, o desenvolvimento da sequência foi prolongado devido a questões do calendário escolar. Interrupções frequentes, como concursos públicos na escola, visitas a faculdades particulares em João Pessoa e a aplicação de provas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica da Paraíba – SIAVE, da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba – SEDUC, fizeram com que a sequência se estendesse por 5 (cinco) semanas. Isso gerou dispersão na turma e a necessidade de retomar os debates a cada aula, já que, em alguns casos, havia intervalos de uma semana entre elas.

No entanto, a sequência foi aplicada por completo, levando 9 (nove) aulas para desenvolver as 5 (cinco) etapas, ao invés de 5 (cinco) aulas, como planejado inicialmente. Segue a descrição das aulas com os devidos apontamentos e conclusões sobre elas.

Aulas 1 e 2 (etapa 1): Apresentação da sequência didática e da obra *O Conto da Aia*.

Essa etapa, que é a de apresentação da sequência e da obra escolhida, se desenvolveu em duas aulas, não seguidas, no mesmo dia. A segunda aula foi liberada gentilmente pelo professor de Geografia. Veremos que, mesmo sendo duas aulas, não foi possível finalizar toda a etapa 1, que incluía discorrer sobre a Segunda Onda do Movimento Feminista e aspectos da luta feminista no Brasil, no período dos anos 1980, década da publicação da obra. Vamos à aula.

Iniciei a aula apresentando a sequência e explicando seu funcionamento, destacando que aplicação fazia parte do trabalho de dissertação do mestrado em Ensino de História na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Também expus meus interesses na escolha de *O Conto da Aia*, o que motivou o primeiro questionamento de um aluno: porque escolher essa obra e não *1984*, de George Orwell. A pergunta surgiu enquanto justificava a escolha por ser uma obra distópica. A pergunta demonstra que o aluno, assim como outros, conhecia o conceito de distopia e a obra mais lembrada quando se fala em distopia, é *1984*, de George Orwell. Respondi explicando que a escolha se baseou no fato da obra focar nas mulheres e em

um universo onde estas são radicalmente oprimidas, usando esse ponto de partida para refletir sobre opressões e possibilidades de mudança no presente. Para aproximar ainda mais os/as estudantes da obra, levei o livro físico e o apresentei à turma.

Depois das explicações iniciais, entreguei material impresso contendo o resumo da obra e o quadro da estrutura social da República de Gilead para leitura em conjunto e acompanhamento dos e das estudantes. Iniciei a leitura do resumo. Ao finalizar, antes mesmo de explicar os termos porventura desconhecidos, uma aluna afirmou: “Prefiro me matar a viver num lugar assim”. Segui com a explicação dos termos desconhecidos, que foram, basicamente, os mesmos que expliquei na aula do 2º ano: distopia e regime fundamentalista teocrático. Com a diferença de que, um aluno pediu que se explicasse o que era utopia.

De um modo geral, essa turma sabia, mesmo que superficialmente, identificar os termos acima, tinham alguma informação que auxiliava na discussão do conceito. Isso pareceu mais claro quando, ao explicar o que é um regime fundamentalista teocrático, um aluno questionou se nos Estados Unidos e no Brasil já se vivia em um regime teocrático. Esclareci que não, mas destaquei a presença de elementos fortemente religiosos e autoritários que tentam influenciar ou efetivamente influenciam a organização da sociedade. O aluno complementou dizendo que percebe leis que, em ambos os países, parecem influenciadas por discursos religiosos, evidenciando de forma clara como tais discursos impactam diretamente as nossas vidas.

Durante a explicação do conceito de utopia, um aluno questionou se “as utopias são sempre irrealizáveis”. Ou seja, houve a compreensão de que as utopias são futuros, lugares onde se é muito difícil de realizar os ideais humanistas e igualitários como pensados nas sociedades utópicas. No entanto, a questão também propôs o questionamento: “são irrealizáveis?”. Será que nunca, em tempo algum, haverá uma sociedade onde superemos a maior parte dos problemas que nos assolam? O aluno questionou algo importante que se conectou com o fim da sequência, onde precisamos refletir sobre um futuro possível, onde superamos a distopia e perseguimos novamente, as utopias.

Após a discussão, segui com a leitura do quadro que apresenta como se organiza a República de Gilead. A leitura da estrutura não trouxe tantas questões como se esperava sobre os grupos apresentados. A primeira questão surgiu após a leitura sobre o grupo das Aias. Uma aluna perguntou “Se as esposas pudessem ter filhos, precisariam de uma Aia?”, ao que foi respondido que não, se as Esposas conseguissem ter filhos, uma Aia não seria requisitada. Comentei também que a Aia que narra a história se chamava Offred, que esse nome não era seu nome de “batismo”, que era um nome dado a partir da junção do nome do Comandante

para o qual prestariam serviço – nesse caso, Fred – e do pronome em inglês, “of”, cuja tradução é “de”. Portanto, o nome dela seria “de Fred”. Houve aqui um desconforto e o comentário de uma aluna: “elas não tinham mais seus nomes?”, no que respondi que “não”. Naquela sociedade, elas tinham uma função a cumprir e seus nomes não importavam. Preferi retormar essa discussão quando fôssemos discutir o controle sobre o corpo feminino.

Na leitura do grupo das Não-mulheres, uma aluna comentou que “fazia parte do grupo das Não-mulheres”, no que foi seguida por outras na afirmação. O interessante é que, nesse grupo, encontravam-se mulheres feministas, lésbicas e opositoras ao regime. Foi questionado também se havia normas de vestimenta, ou seja, se as mulheres tinham que se vestir de alguma maneira específica. Respondi que sim, que todas as mulheres vestiam-se unicamente com vestidos longos, e que cada grupo de mulheres usava vestidos de cores específicas, sempre: as Aias, de vermelho, as Esposas, de azul, as Marthas, de um verde que parece desbotado, as Tias, de marrom e as Econoesposas, com um vestido listrado. Uma aluna comentou que a separação de cores já era para identificar cada mulher, no que acrescentei que sim, identificá-las como grupo e não como indivíduos; e um aluno apontou que também se fez isso na Alemanha, no regime nazista.

A aula foi finalizada nessa discussão, faltando relacionar a obra com a Segunda Onda do Movimento Feminista. Também é importante pontuar que, depois dessas duas aulas, só revi a turma uma semana depois, precisamente, 8 (oito) dias depois, pelas situações já apontadas antes de iniciarmos a descrição das aulas.

Aula 3 (etapa 1): A Segunda Onda do Movimento Feminista e as lutas do feminismo no Brasil da década de 1980.

Retomada a discussão anterior, dei seguimento ao que estava planejado: uma breve apresentação das pautas da Segunda Onda do Movimento Feminista e principais características da luta feminista no Brasil, na década de 1980. Preparei slides com os tópicos que seguem para que fosse mais rápido e dinâmico:

Pautas da Segunda Onda do Movimento Feminista (1940-até início do século XXI):

- Controle sobre o corpo (sexualidade);
- Direitos reprodutivos e saúde da mulher;
- Violência doméstica;
- Valorização do trabalho doméstico e segurança no trabalho;

- Discussão interseccional (gênero, raça e classe social).

Direitos das mulheres e luta feminista no Brasil – década de 1980:

- Luta contra a Ditadura Militar (1964-1985);
- Participação no mercado de trabalho e os problemas da mulher trabalhadora;
- Educação igualitária;
- Sexualidade e corpo;
- Violência contra a mulher;
- Trabalho doméstico não remunerado.

A relação foi feita a partir da publicação da obra, em 1985. Expliquei aos e às estudantes a classificação em ondas tradicionalmente feitas do Movimento Feminista, deixando claro que a Primeira Onda faz referências ao movimento sufragista e aos direitos trabalhistas das mulheres e a Segunda Onda amplia as questões trabalhistas e amplia as questões relacionadas ao contexto histórico no qual se produz as mudanças. Cada ponto da pauta sobre a Segunda Onda do Movimento Feminista foi discutida e, quando tratei da questão do trabalho doméstico, questionei aos alunos e alunas o que entendiam por trabalho doméstico. As respostas variaram entre “exploração”, “donas de casa”, “trabalho desvalorizado”. Perguntei se a turma percebia que foi dito “donas de casa”, ou seja, que a maioria relaciona automaticamente trabalho doméstico a um trabalho de mulheres. A turma respondeu que sim, que não só eles relacionam o trabalho doméstico às mulheres, mas a maior parte da sociedade também faz isso.

Perguntei à turma se acreditavam que o trabalho doméstico, considerado desvalorizado, era visto dessa forma justamente por ser historicamente realizado majoritariamente por mulheres. A resposta foi “provavelmente, sim”. Aproveitei para comentar que o trabalho doméstico está relacionado à ideia de cuidado, e algumas profissões também se feminilizaram, ao longo do tempo, por envolverem o ato de cuidar, como ocorre com a enfermagem e a docência. Uma aluna acrescentou que a fisioterapia também possui um número maior de mulheres do que de homens. Outra aluna observou que há comentários negativos dirigidos a homens que realizam trabalho doméstico, com comentários como “não deveriam fazer isso” (a aluna citou, inclusive, o ato de lavar os pratos como exemplo) por ser “coisa de mulher”. Outra terceira aluna relatou que, em sua família, os homens não auxiliam nos afazeres domésticos, reforçando como esses padrões ainda são reproduzidos.

Um aluno pontuou que também acontecia o inverso: mulheres que desempenhavam atividades ou profissões consideradas masculinas, também sofriam julgamento. Foi pontuada

por uma aluna a ex-presidente Dilma Roussef, que sofreu uma série de ataques, principalmente em relação à sua sexualidade. Comentei que, no mundo da política, mundo ainda bastante masculinizado, há uma mudança na postura de mulheres como Dilma Roussef, justificada também por esta ter sido da luta armada na Ditadura Militar brasileira. A aluna complementou dizendo que “se masculinizam para serem ouvidas”.

Retomamos o último tópico da pauta: a interseccionalidade na discussão sobre raça, classe e gênero. Expliquei os recortes usados para abordar as diferentes realidades das mulheres, que variam de acordo com sua classe social e raça. A discussão avançou para o contexto brasileiro onde apresentei os pontos mencionados.

Contextualizei que o movimento feminista no Brasil, especialmente durante a Ditadura Militar, organizou-se em torno de lutas específicas, como a resistência ao regime autoritário. Contudo, havia também grupos de mulheres focados em melhorias relacionadas às suas vidas cotidianas, como a criação de creches para seus filhos, melhores condições de trabalho e salários dignos. Assim, grande parte da luta feminista da época girava em torno das questões trabalhistas, especialmente das mulheres trabalhadoras.

Nesse ponto, um aluno perguntou que tipo de trabalho uma mulher realizava nas fábricas. Respondi que as mulheres trabalhavam em fábricas de diversos tipos, desde fábricas de produção de roupas a fábricas de produção de vassouras, por exemplo. Deixei claro também que as mulheres que trabalhavam nas fábricas eram mulheres de classe baixa. As mulheres de classe mais alta seguiam na ideia de serem esposas e mães dedicadas e outras, no período estudado, seguiam profissões que exigiam formação superior.

Segui com os últimos pontos da pauta: educação igualitária, sexualidade e corpo, violência contra a mulher e a luta contra o trabalho doméstico não remunerado. Uma aluna, nesse ponto do trabalho doméstico não remunerado, apontou as pesquisas que demonstram que as mulheres estão sempre cuidando de alguém: dos filhos, dos pais, de algum outro parente, além de ter que prover o sustento das famílias. Concordei com a aluna e perguntei o que ela achava disso. Ela respondeu que achava injusto, porque fica claro que as mulheres desempenham mais trabalho e esse trabalho é muito importante, pois “essas mulheres cuidam das pessoas”. A aula foi finalizada nesse ponto. Mas fechamos essa etapa e as questões pareceram ser bem compreendidas e boa parte da turma demonstrou interesse pela discussão.

Aula 4 (etapa 2): O trabalho doméstico e *O Conto da Aia*.

Na quarta aula de aplicação da sequência, iniciamos a etapa 2 (dois), que se refere à leitura de cinco fragmentos do livro *O Conto da Aia*. Foi entregue material impresso para os e às estudantes contendo os fragmentos para fazermos leitura em conjunto. Antes de iniciar a leitura dos fragmentos, comuniquei que leria o fragmento 1 (um) e pararia para que fosse comentado algo pelos alunos e alunas; caso não houvesse comentários a serem feitos sobre o fragmento, seguiria a leitura e faria as observações ao final de tudo.

Iniciei a leitura do fragmento 1 (um), no qual a Aia narra a ornamentação da casa, e foca em um tapete bordado pela Esposa, e afirma que é esse tipo de arte folclórica que as mulheres podem fazer agora. Após a leitura, uma aluna perguntou: “Professora, qual o problema em bordar? Eu faço crochê”. Expliquei que não há problema algum na atividade de bordar, o ponto que a narradora expõe é que, às mulheres, essa era uma das atividades permitidas. Ou seja, a aluna podia escolher bordar ou não, no livro essa atividade era relacionada às mulheres e era isso que podiam fazer.

Segui com a leitura do segundo fragmento, onde a Aia narra o espaço da cozinha e comenta sobre as Marthas e a cor do seu vestido, que é verde desbotado. Pontuei que a ideia é percebermos os espaços destinados às mulheres – geralmente, a casa – como também, dentro da casa, os espaços em que cada grupo de mulher ocupava e desempenhava sua função. Como não ocorreram comentários após a leitura desse fragmento, segui com a leitura.

No terceiro fragmento lido, a Aia narra sobre o jardim, afirmando que os jardins são os domínios das Esposas, algo que podem ter para organizar e dar ordens. Antes de finalizar a leitura, questionei aos alunos e alunas porque a Aia diz “Olhando para fora por minha janela com vidro inquebrável”, fazendo referência direta ao vidro inquebrável. Porque o vidro era inquebrável? Todas as respostas dadas disseram a mesma coisa: para que ninguém possa se matar. Adicionei à resposta que para que ela, a Aia, não possa se suicidar. Mas ficou claro que entenderam as nuances do regime narrado no livro, porque entenderam o ambiente construído como claustrofóbico.

Uma aluna comentou que “se fosse a Aia, pegaria uma faca e se mataria na frente de todo mundo”. Falei que elas, as Aias, não tinham acesso à facas, o que gerou questionamentos de outros alunos sobre como elas comiam. Falei que comiam na cozinha, com as Marthas. E nos cafés da manhã, não se deixava nenhum alimento que necessitasse usar faca. A aluna que fez o comentário ficou bastante indignada. Finalizei a leitura do texto e não houve nenhum questionamento relacionado ao fragmento.

Iniciei a leitura do fragmento 4 (quatro), onde a Aia narra uma situação cotidiana que é das caminhadas nas quais o destino é comprar alimentos. A diferença é que não há uma lista

escrita com os nomes dos alimentos a serem comprados, e sim, alguns vales com desenhos dos alimentos, deixando claro que não é permitido que as Aias leiam. Ao finalizar a leitura, uma aluna questionou: “A vida delas se resume a isso? Fazer a feira (expressão utilizada aqui para referir-se a comprar alimentos) e ter filhos para os outros?” No que respondi que sim, era exatamente isso. A aluna ficou em silêncio. Em seguida, um aluno perguntou “o que era feito com a criança se ela nascesse com Síndrome de Down ou autismo, por exemplo?”. Respondi que a autora não faz referências a síndromes ou deficiências, mas usa a nomenclatura de Não-bebês na obra, como uma referência à bebês que não conseguem sobreviver.

Seguimos com a leitura do fragmento 5 (cinco). Neste fragmento, a narração gira em torno de um discurso de Tia Lydia para as Aias no centro de treinamento, onde afirma que, no futuro, as mulheres estarão juntas, desempenhando suas atividades determinadas, cuidando do lar de mãos dadas, cada uma com seu próprio jardim. Ao finalizar a leitura, perguntei se tinham algo para perguntar ou dizer, se algo não ficou entendido. Uma aluna disse que o trecho demonstra, mais uma vez, a afirmação de que às mulheres, só resta o cuidado com o lar, que isso é considerado a meta da vida daquelas mulheres. O comentário foi bastante acertado e esclarecedor. Nenhum outro aluno ou aluna quis acrescentar algo, então, segui com o planejado na atividade.

Partimos para a discussão sobre o conceito de trabalho doméstico. Propus algumas questões para pensarmos, a partir da leitura dos fragmentos do livro, a reflexão sobre o trabalho doméstico. A primeira questão colocada foi “A partir da leitura dos fragmentos, as mulheres desempenham alguma atividade que não se refira ao lar, ao espaço doméstico?”. Ao que responderam que não, que tudo se referia ao lar, ao cuidado. Uma aluna questionou se as Tias também estavam relacionadas ao trabalho doméstico. Respondi que, de certo modo, sim, pois atuavam na doutrinação e propagação do regime entre as Aias. A elas também é dado um papel, uma função, na engrenagem do regime. Elas também não podem desempenhar outra função que não a estabelecida a elas. Não houve mais comentários em relação à essa questão.

A segunda questão posta foi “Quais são as atividades que podem ser percebidas como realizadas por mulheres?”. As respostas a esta questão foram rápidas e assertivas. Vários alunos e alunas falaram ao mesmo tempo: “ter filhos”, “cozinhar”, “limpar a casa”, “embelezar o lar”. Como é percebido, as respostas dadas estão relacionadas ao trabalho doméstico, ao cuidado e a manutenção do lar. Em seguida, questionei se essas atividades ainda são percebidas na atualidade como especificamente femininas. A resposta, em uníssono, foi sim. E alguns alunos pontuaram que, ao realizarem essas tarefas em suas casas, já ouviram de outras pessoas, de familiares, de que “isso é coisa de mulher”. Pontuei que é perceptível a

força ainda dos papéis de gênero, que determina o que é feminino e masculino, e que, quando esses papéis passam a ser questionados, é como se cada um perdesse as características pertinentes a cada papel, ou seja, ao que é ser mulher e ao que é ser homem.

Finalizando a discussão, propus a última questão: “O que é trabalho doméstico e porque segue desvalorizado e, algumas vezes, não remunerado?”. Um aluno respondeu que trabalho doméstico é, basicamente, o cuidado do lar, é cozinhar para as pessoas da casa, manter um ambiente limpo, organizado. Perguntei se ele achava isso importante. Ele respondeu que sim, porque todos precisam disso. O mesmo aluno seguiu dizendo que o trabalho doméstico é desvalorizado porque é associado às mulheres e, ainda hoje, na sua maioria, também realizado por mulheres. Uma aluna também pontuou que é desvalorizado porque ainda se usa a justificativa de que é a “natureza da mulher”, porque “é considerado como uma obrigação feminina”. Outro aluno pontuou que é porque é considerado um trabalho menor, “de menor valor”.

Portanto, percebe-se que os alunos e alunas compreendem o que é trabalho doméstico e discordam com a sua desvalorização pois o veem como parte da existência das pessoas. No entanto, faltou direcionamento eficaz para alcançar ou se aproximar ao que discutimos sobre trabalho doméstico no capítulo 2 (dois) desta dissertação: a ideia de que o trabalho doméstico é parte integrante e essencial do trabalho assalariado, do capitalismo. A aula foi finalizada quando estávamos fazendo essa discussão, mas conseguimos encerrar o que estava proposto sobre esse ponto na sequência didática.

Aula 5 (etapa 3): O controle do corpo feminino e *O Conto da Aia*.

Nesta etapa, o foco foi a discussão do controle sobre o corpo feminino a partir dos fragmentos do livro *O Conto da Aia*. Houve um imprevisto no desenvolvimento desta aula. Quando cheguei na sala, um rapaz representante de uma faculdade particular de João Pessoa estava aplicando um teste vocacional. A aplicação já havia iniciado na aula anterior na turma, mas não foi finalizada e continuou por cerca de 15 a 20 minutos do horário da minha aula. Desse modo, a discussão programada para a aula não foi finalizada. Vamos ao que conseguimos discutir no tempo restante.

Foi entregue aos e às estudantes novamente material com os fragmentos do livro que seriam lidos em voz alta por mim. Iniciei a leitura do fragmento 6 (seis), que versa sobre a Aia lembrando quando podia sair para suas atividades cotidianas, com a roupa que escolhia. É uma espécie de digressão onde ela narra o que uma das Tias afirmava o que era liberdade

antes e depois do regime. Segui a mesma dinâmica da aula anterior: após a leitura do fragmento, perguntei se havia algum comentário a ser feito, se haviam entendido o que foi lido. Um aluno logo pontuou que ela – a Aia – estava narrando uma lembrança de um dia comum na vida dela, e comparou isso com o momento atual (o momento vivido pela Aia). Afirmei que foi um resumo perfeito.

Mas segui indagando se algo mais havia chamado a atenção de algum deles ou alguma delas. Outro aluno apontou a ironia da Tia dizer que o que viviam agora era “liberdade de”. “Liberdade de quê? – perguntou – se não podiam escolher nem a roupa que usavam?”. Respondi que era uma lógica distorcida do regime, que continha a ideia de que, agora, as mulheres tinham a liberdade de ser o que deveriam ser, exercer suas funções naturais: ser esposa e mãe. Uma espécie de retorno a algo perdido e negligenciado.

Segui com a leitura do fragmento 7 (sete), onde há outra narração da Aia sobre o treinamento no Centro Vermelho, dessa vez, centrado na responsabilização da violência contra as mulheres na forma como se vestiam e portavam. Finalizada a leitura, questionei o que a turma entendia por “coisas” mencionadas pela narradora, “coisas” que aconteciam com as mulheres e, que segundo a Tia, não aconteceriam a mulheres bem-educadas. Uma aluna respondeu que referia-se à abuso, à violência sofrida pelas mulheres. Questionei se fica claro, no trecho, do porquê essas coisas aconteciam às mulheres. Uma aluna disse que sim. Que ela justifica a violência como algo provocado pelas mulheres em razão da forma como se vestem. Outra aluna deu o exemplo de uma mulher na Síria que ficou nua como forma de protesto e foi assassinada, exemplificando o que a outra aluna tinha comentado.

Continuei com a leitura do fragmento 8 (oito), onde a Aia narra qual a função que possuem: “somos úteros de duas pernas”. De forma bastante direta, a Aia aponta qual o objetivo principal daquele grupo. Indaguei à turma se algo chamou a atenção nesse trecho. Um dos alunos questionou se as Esposas tinham acesso à perfumes, ou outras coisas consideradas supérfluas na obra. A pergunta foi feita porque, em um dos trechos, a Aia diz que não podem utilizar creme facial ou loção, e que passava manteiga no rosto por isso. Ainda informa que essa proibição foi imposta pelas Esposas, daí a pergunta dele. Respondi que sim, tinham acesso, mas também não utilizavam em demasia. Citei que uma das Esposas, inclusive, fumava, o que era proibido. Mas é informado na obra que, essa Esposa deve ser casada com um Comandante muito importante para conseguir esses cigarros de forma clandestina.

Como não houve mais perguntas, segui com a leitura do fragmento 9 (nove), que narra uma conversa entre a Aia, uma amiga chamada Moira e o marido, durante o estabelecimento

do regime, já provocando mudanças, como o congelamento das contas de todas as mulheres, e a perda dos seus empregos. Expliquei, depois da leitura, um pouco do contexto do fragmento – quem era Luke, por exemplo e quem era a amiga – para que ficasse mais claro o cenário construído pela autora da obra. E indaguei se haviam questões. Um dos alunos perguntou: “E se a mulher não tivesse marido ou parentes próximos, quem ficava com o dinheiro dela?”. Respondi que, provavelmente, o Estado, o regime ficaria com o dinheiro, com os seus bens.

Segui com a leitura do último fragmento, o fragmento 10 (dez), de forma bem apressada, pois o horário da aula já havia acabado, mas não queria deixar incompleta a leitura dos fragmentos. Desse modo, a discussão foi feita de forma apressada, atrapalhando o próprio andamento da reflexão da turma. O último fragmento versa sobre a Aia dizendo que Offred não é o seu nome verdadeiro, mas que ela guarda o nome dela para si. É um momento da narração que explora a subjetividade e a identidade da personagem. Ao finalizar, perguntei se havia algum comentário a ser feito. No entanto, nesse momento, o professor da próxima aula já se encontrava na porta, inviabilizando a discussão acerca do último fragmento.

Aula 6 (retomada e finalização da etapa 3): o controle do corpo feminino.

Como a aula anterior foi breve e não finalizei a etapa 3 (três), pedi que os alunos e alunas relesem os fragmentos 6 (seis) a 10 (dez), escolhidos para discutir o controle sobre o corpo feminino. Solicitei 5 (cinco) minutos para leitura silenciosa antes de retomarmos o debate.

Após a leitura, questionei quais fragmentos tinham chamado mais a atenção da turma e porquê. Um aluno mencionou: “fragmentos 6 e 9”. O primeiro trata das lembranças da Aia sobre sua vida antes do regime, enquanto o segundo trata sobre o confisco dos bens das mulheres. Questionei porque esses prenderam sua atenção. Ele destacou o impacto da Aia recordando o que perdeu, enquanto ouvia da Tia que agora tinham liberdade. Sobre o fragmento 9 (nove), comentou sobre a opressão explícita, apontando o confisco dos bens como um ato de roubo, usando a expressão “os vagabundos que roubaram o dinheiro delas”.

Outra aluna apontou o fragmento 7 como o mais incômodo, devido a justificativa para a violência contra as mulheres estar baseada em roupas ou comportamentos. E leu uma frase específica que a incomodou: “passando óleo no corpo como se fossem carne assada num espeto [...]”. E já foi logo completando “como se fôssemos só carne em exibição”. Um terceiro aluno também achou o fragmento 7 interessante, principalmente, o discurso da Tia Lydia que transforma coisas comuns, como vestimentas ou comportamentos públicos, em

algo ruim no contexto do regime. Na verdade, ele se mostrou interessado nas figuras das Tias, por serem mulheres que oprimiam outras mulheres. Continuou dizendo que, sem as Tias, o sucesso do regime estaria comprometido. Uma boa compreensão do aluno sobre a obra.

Após esse retorno aos fragmentos, iniciei o debate propondo a questão: “Como é exercido o controle da reprodução das mulheres n’*O Conto da Aia*? Quais são as consequências disso para as Aias?”. A turma ficou em silêncio. Então, expliquei o que seria esse controle, mencionando Silvia Federici, em especial, a sua obra *Calibã e a Bruxa*, para pontuar que ocorreu um controle na conformação do trabalho capitalista, por exemplo, para que homens e mulheres se adaptassem ao novo modo de produção. Que essas mudanças são econômicas, culturais, sociais e políticas, e que o corpo também precisa ser “domesticado”, por assim dizer. Depois disso, propus novamente a mesma questão.

Um aluno destacou que o controle era exercido por meio da divisão das mulheres em grupos, identificando quais delas eram férteis. Perguntei quem realizava esse controle que ele mencionou. Primeiro ele respondeu: os homens. Mas logo em seguida, disse: a sociedade toda. Apenas esse aluno conseguiu chegar a essa reflexão, toda a turma permaneceu em silêncio. Refiz então a pergunta: “Quais são as consequências disso para as Aias?”. Uma aluna respondeu: “a falta de liberdade”; e outro aluno logo a seguiu dizendo: “a perda de autonomia”. Outro aluno falou: “perda da identidade”. Iniciou-se um debate, nesse ponto, pois pedi que definissem melhor essa perda da identidade.

O mesmo aluno que falou da perda da autonomia, afirmou que perder a autonomia é o mesmo que perder a identidade. Respondi que nem sempre. Que são duas coisas diferentes. A identidade é construída e está associada ao grupo social, à cultura, à história e à forma como o indivíduo está inserido nesse contexto. Notei que o aluno estava confuso em relação aos dois termos. Ele entendia que a identidade estava atrelada diretamente à autonomia, ou seja, se eu não tinha autonomia de tomar decisões, de escolher, como as Aias, não podia ter uma identidade. Expliquei que não era apenas o regime e seu controle, que definiam essas mulheres; elas também construíam sua definição de si e de grupo. O aluno pareceu compreender mas ainda apontou que, se aquelas mulheres não tinham autonomia, perdiam parte de sua identidade. Nesse ponto, ele ajustou seu argumento, utilizando “parte” em vez de negar a identidade por completo, como inicialmente defendia.

Nesse ponto, argumentei que, no livro, há algo que as identifica: o fato de serem mulheres. São mulheres que carregam divisões sociais, mas ainda mulheres. Ao dizer isso, quis demonstrar para o aluno que ainda existe esta identidade que as une, de certa forma, e que, ao mesmo tempo, também as diferencia, pois cada uma faz parte de um grupo de mulher

diverso. Ele ficou em silêncio e não acrescentou algo mais. Ao ouvir a gravação desta aula e desse momento da discussão, percebi que faltou discutir melhor o conceito de autonomia e identidade. Focada em finalizar a sequência didática que já passava do prazo inicial, não dei tanta atenção a isso e preferi seguir. E quantas vezes tal não ocorre nas aulas de História cada vez mais curtas? Terminamos por ter de escolher o que não dizer.

Enfim, segui com o debate propondo outra questão: “Como a experiência de Offred (a Aia) ilustra a luta pelo controle do seu próprio corpo e vida?”. Houve um período de silêncio após a pergunta. Então, refiz a questão e pedi para que comparassem como a Aia vive com a atualidade e, depois, de que forma ela luta para manter o controle sobre seu corpo e sua vida. Uma aluna pontuou as roupas que ela usa, pensadas como algo para esconder o corpo e justificar as atitudes das mulheres. Daí, para trazer mais fluidez a discussão, perguntei se há, na atualidade, tentativas de controle sobre a reprodução, sobre o corpo feminino. A mesma aluna respondeu que sim, “o tempo inteiro”. Como a aluna não complementou, continuei apontando se esse controle era sentido em como devem se comportar, se vestir; ouvi alguns “sim” das alunas. Segui e indaguei sobre a questão reprodutiva, qual o ponto sempre muito polêmico relacionado a isso. Uma aluna respondeu: “o aborto”.

Nesse momento, um aluno interrompeu e argumentou que todos na sociedade passam por controle, todos são condicionados a se comportar de alguma maneira, não são só as mulheres. Uma aluna prontamente respondeu que ele estava desconhecendo os diferentes lugares de cada grupo, e que alguns sofrem mais do que outros. A discussão foi se acentuando e alguns alunos pontuaram que, se possuem atitudes mais progressistas, também são tratados de forma preconceituosa, são acusados por pessoas próximas de serem gays. Vários alunos começaram a falar ao mesmo tempo endossando essa afirmação. Argumentei se eles percebiam isso como algo estabelecido socialmente relacionado aos papéis de gênero, justamente o que estávamos discutindo. Os alunos continuaram falando ao mesmo tempo, e outros dispersos, fazendo comentários aleatórios. Tive que interromper e retornar ao debate proposto pela sequência.

Desse modo, fiz a terceira questão: “Como o papel das Aias é representado em contraste com outros personagens femininos na história, como as Esposas e as Marthas?”. Uma aluna apontou que o contraste se dá pelas funções desempenhadas por cada uma delas. E que, no caso das Aias, elas só servem para ter filhos. Acrescentou que, para ela, parece que justamente por isso, são mais oprimidas. A mesma aluna questionou como é que as Aias engravidavam, se era de forma artificial. Como não havia escolhido nenhum trecho que narrava a cerimônia de fertilização – digamos assim – expliquei como ocorria toda a situação: quando a Esposa não pode ter filhos, é designada uma Aia para sua casa. Uma vez por mês é

realizada uma espécie de cerimônia de fertilização, com a presença da Esposa no quarto e depois da leitura de trechos da Bíblia pelo Comandante. Espera-se que a Aia fique grávida. Se isso não ocorria, repetia-se a cerimônia. As Aias ficam na casa do Comandante por dois anos, conseguindo engravidar ou não. Depois, são enviadas para a casa de outro Comandante, se ainda estiverem em idade fértil.

Os alunos e alunas ficaram bem impressionados após a explicação dessa cerimônia, alguns soltaram: “Que absurdo” ou disseram que iam ler o livro. Retomei a discussão e refiz a pergunta. Uma aluna disse que nenhuma delas – Aias, Esposas e Marthas – era respeitada. Um aluno pontuou que o maior contraste percebido era em relação às Esposas, que pareciam ter poder sobre as outras mas que, na verdade, não tinham. Era um poder ilusório, pois “por mais poder que tivessem, estavam muito abaixo dos homens naquele contexto.” Acrescentei que, esse poder ilusório apontado pelo aluno, era geralmente o poder para oprimir outras mulheres, como as Aias, por exemplo.

Segui com a quarta questão: “Na narrativa, o corpo feminino é objetificado e desumanizado na sociedade de Gilead?”. As alunas responderam que sim. Um aluno, o mesmo que havia levantado a questão sobre identidade e autonomia, comentou que achava a palavra “desumanizar”, estranha nesse contexto. Pedi que explicasse melhor o que queria dizer, mas antes que ele respondesse, uma aluna interrompeu dizendo que as mulheres na obra são desumanizadas para que possam ser tratadas dessa forma e para que outras pessoas aceitem isso.

O aluno então afirmou que apenas achou a palavra estranha e não queria elaborar mais, mas em seguida, explicou que desumanizar significa afirmar que algo não é humano. Confirmei e ressaltai que, geralmente, esse conceito é usado para legitimar ações contra determinados grupos humanos. Ele então, trouxe o exemplo do escravizado, como alguém que foi desumanizado para tornar aceitável sua escravização. Aproveitei a deixa para explicar que, na escravidão moderna, foi construído um discurso de selvageria e barbárie atribuído à vários povos ao longo da História, com o objetivo de justificar a violência sistemática perpetrada contra esses povos.

Como não houve mais nada a ser acrescentado, segui com a última pergunta proposta: “De que maneira a obra provoca uma reflexão sobre os direitos das mulheres, autonomia e liberdade?”. Uma aluna pontuou que as mulheres descritas na obra não possuíam mais nenhum dos elementos mencionados na pergunta: direitos, autonomia e liberdade. Outra aluna comentou que a impressão que fica é a de que precisamos lutar constantemente para manter

os direitos conquistados, e não apenas no caso das mulheres. Ela também observou que o mundo construído pela autora é assustador.

Um aluno trouxe a questão da perda do nome da Aia que, para ele, simbolizava uma forma de desumanização. Ele destacou que a personagem tenta manter seu nome vivo na memória como forma de não esquecer quem é. Ele repetiu que isso chamou bastante a atenção dele: não se ter um nome. Argumentei que na obra, as Aias tinham um nome antes do regime, mas este o subtraía de suas identidades ao impor nomes que as subordinavam a um homem e à função que desempenhavam. O aluno complementou dizendo que era um ataque à subjetividade da Aia, um impedimento de ser quem ela é ou de escolher o que quer ser. Ele acrescentou que, ao lembrar quem foi antes do regime, a personagem resistia. Como não houve mais comentários, encerrei a aula, elogiando a reflexão do aluno que conseguiu aprofundar a análise e ainda instigar a turma a pensar sobre o tema.

Aula 7 (etapa 4): Atividade comparativa entre a obra e a atualidade, com foco no trabalho doméstico e controle do corpo feminino.

Nesta etapa, o planejado era distribuir para os e as estudantes uma folha de atividade criada especialmente para refletirem e registrarem suas compreensões a partir das leituras e discussões de *O Conto da Aia*. Curiosamente, o layout da folha foi desenhado por um dos alunos da turma, conferindo um toque de colaboração ao material. A atividade era simples e estruturada em duas divisões temporais: o ano de publicação do livro, 1985, e o presente, 2024. Em cada período, dois temas discutidos ao longo da sequência deveriam ser abordados: trabalho doméstico e controle do corpo feminino.

Foi entregue uma folha de atividade para cada aluno e aluna. Contudo, um ponto significativo a registrar, foi o número reduzido de estudantes em sala. No dia anterior, a turma havia participado de uma atividade extra-classe, uma imersão cultural no Território Macuxi, no município do Conde (PB), com o objetivo de ter contato direto com a natureza e as tradições indígenas. Por conta disso, metade da turma (composta por 26 estudantes frequentando) não compareceu à escola, restando apenas 13 (treze) estudantes. Mesmo assim, decidi seguir com a aplicação por dois motivos: primeiro, os presentes eram justamente os que mais participaram das discussões; segundo, o calendário escolar dos 3º anos raramente segue como planejado devido a atividades inesperadas frequentemente avisadas na mesma semana.

Após uma breve explicação sobre a proposta e como preencher as folhas, os estudantes começaram a trabalhar. Notei que, apesar do conteúdo reflexivo, não tiveram muitas dificuldades. O ambiente em sala foi participativo, com debates espontâneos e comentários orais antes de transcreverem suas ideias para a folha. Houve troca de opiniões, comparações e ponderações coletivas, tornando a atividade dinâmica e colaborativa.

Embora a proposta da dissertação não incluía a análise detalhada das respostas, destaquei quatro atividades para anexar ao trabalho como exemplos. De forma geral, as respostas associaram o trabalho doméstico na obra às Marthas, enquanto na atualidade reconheceram que a maior parte desse trabalho ainda recai sobre as mulheres.

Quanto ao controle do corpo feminino, a maioria destacou que, em Gilead, as mulheres não possuíam nenhum controle sobre seu corpo. Na comparação com o Brasil contemporâneo, apontaram que, embora o controle não seja tão extremo, ainda existem violências e interferências. Algumas alunas mencionaram questões como o aborto, ressaltando como decisões femininas continuam sendo alvo de julgamentos e restrições. A atividade, que durou cerca de 30 a 40 minutos, foi avaliada como produtiva. Apesar do número reduzido de participantes, o engajamento demonstrado e a qualidade das reflexões, confirmaram que o objetivo foi alcançado.

Aulas 8 e 9 (etapa 5): Montagem do varal “Um futuro possível”.

Nessa etapa, a última da sequência didática, foram necessárias duas aulas para montarmos a proposta final que consistiu na montagem de um varal com frases dos alunos e das alunas após reflexão sobre o que foi debatido em sala de aula. A proposta foi explicada e apresentei a ideia a partir do conceito de distopia exposto juntamente com a obra literária. Ou seja, deveríamos usar a distopia para pensar uma utopia, um futuro possível, de mudanças, e o varal seria o espaço onde os e às estudantes deveriam depositar suas esperanças para esse futuro.

Na primeira aula, foi pedido que pensassem sobre as frases e, ao mesmo tempo, com o material necessário fornecido pela professora, cortamos as cartolinas para exposição. A segunda aula ocorreu pois não foi possível terminarmos as anotações das frases e a montagem do varal na sala de aula. Também escolhemos pensar e escrever as frases em sala para evitar que os alunos e alunas pesquisassem as frases na internet.

Participaram da atividade 14 (catorze) alunos e alunas, que perguntaram se podiam desenhar nas cartolinas, além de colocar as frases. Todos e todas ficaram bem à vontade para

fazer a atividade. Inicialmente, houve bastante dificuldade para que escrevessem as frases: alguns diziam não saber o que escrever, outros e outras diziam não saber o que esperar do futuro e um dos alunos apontou que acredita que o futuro será pessimista (esse aluno escreveu no cartaz a frase “Por um futuro com menos saudades”. Frase bastante poética e reflexiva). Desse modo, foram produzidas 13 (treze) frases e um desenho (pois um dos alunos gosta de desenhar e perguntou se podia fazer um desenho para homenagear as mulheres).

As frases destacadas pelos alunos e alunas foram: 1. “Que o futuro seja sinônimo de justiça e que os direitos sejam sinônimos de efetividade.” 2. “Autonomia das mulheres sobre seus corpos.” 3. “Inclusão, igualdade e liberdade para viver sem medo.” 4. “O futuro pertence àqueles que acreditam nos sonhos.” 5. “Que as mulheres possam finalmente conquistar a segurança e o direito, e ter as escolhas sobre o próprio corpo.” 6. “No futuro, a igualdade será lei. As mulheres terão o direito de mandarem no seu próprio corpo, ocupando cargos políticos em todo mundo. Espera-se que isso possa se tornar real!” 7. “Direito de abortar.” 8. “Por um futuro com menos saudades.” 9. “Com almas leves, corpos livres, sorrisos sinceros, numa realidade distante de mazelas.” 10. “Melhorias de leis que garantam a segurança da mulher.” 11. “Estabelecimento com redes de apoio educacional para os homens.” 12. “Reconhecimento e valorização do trabalho de cuidado e doméstico.” 13. Futuro possível... Igualdade para as mulheres/Uma das milhares das mulheres, depois de mais uma desigualdade humana/A lágrima que mais dói é aquela que não cai/ Na vida, temos duas escolhas: esperar acontecer ou fazer com que aconteça.”

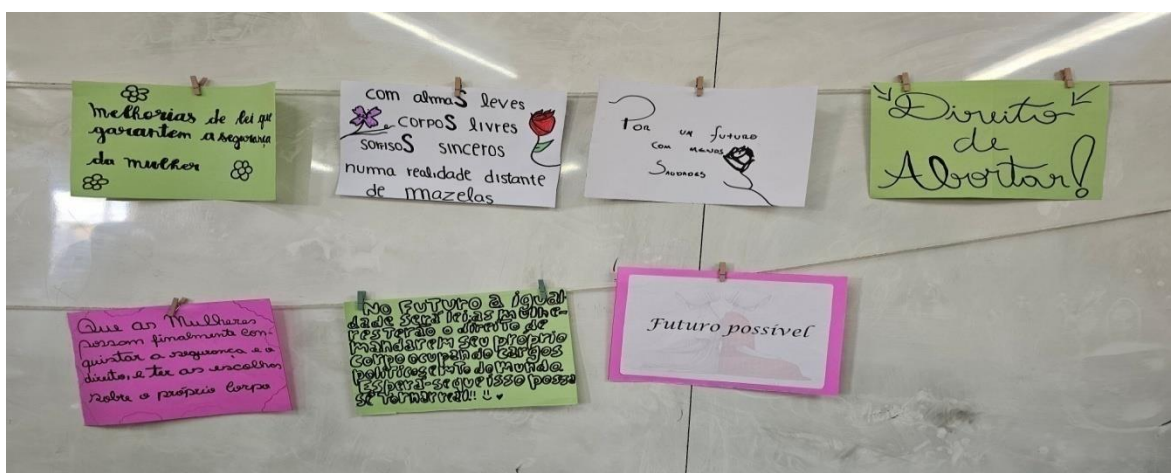
Observa-se que, no seu conjunto, elas apontam para um futuro esperançoso, onde anseiam por equidade de gênero, demonstrando as reflexões possíveis trazidas pela sequência didática. Abaixo segue fotografias do varal depois de pronto. Os e as estudantes também fizeram desenhos no quadro branco relacionados ao tema.



Varal de ideias. Fonte: acervo pessoal.



Varal de ideias. Fonte: acervo pessoal



Varal de ideias. Fonte: acervo pessoal



Varal de ideias. Fonte: acervo pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por um futuro com menos saudades.
Kauan Wagner, aluno do 3º do Ensino Médio

A epígrafe acima pertence a um dos alunos participantes da aplicação da sequência didática. A frase cunhada por ele reflete a discussão em sala de aula, demonstrando, de forma poética, o que se espera do futuro. Chama atenção o quanto a frase conecta as discussões realizadas no presente trabalho. A História e a Literatura como pontes para refletir o presente e sonhar (porque não?) com o futuro.

Durante o processo de feitura desse trabalho, redescobri algo que havia esquecido: a beleza de ensinar. A beleza que reside em uma sala de aula, repleta de dúvidas, certezas e conhecimento, que são expostos, debatidos e, por vezes, transformados pelo processo de aprendizado. Conforme visto no decorrer do trabalho, propomos o uso profícuo entre a História e a Literatura, com suas possibilidades e limites, desenvolvendo sequências didáticas utilizando a obra *O Conto da Aia* como fonte para alcançar esse objetivo central da pesquisa.

Como não podia deixar de ser, foi essencial pensar a obra analisando também o seu caráter distópico. Gênero que ganha projeção no século XX, a distopia segue produzindo e reverberando também no século XXI. Sua proposta de narrativa em lugares outros no futuro com situações sombrias, de guerras constantes, opressão, desigualdade, vigilância, projeta uma realidade exagerada, mas que não está dissociada de tudo da realidade já vivenciada e presente. No caso da obra *O Conto da Aia*, as mulheres ali representadas, vivenciam situações já ocorridas na História ou que ainda ocorrem na atualidade: não podem estudar, não podem desenvolver qualquer outro tipo de trabalho que não seja o doméstico, não possuem controle sobre os seus corpos e são expostas a abusos constantes. Cabe a questão: a autora descreve o futuro ou está descrevendo o passado e o presente e proporcionando visualizarmos, com lentes de aumento, o que o futuro nos espera se não houver mudanças substanciais no presente?

Propomos, assim, que a distopia é capaz de realizar esse duplo movimento, de rejeição de um futuro sombrio a partir de sua visualização em uma narrativa distópica, e reflita sobre mudanças necessárias a serem realizadas no presente. A intenção ao aplicar as sequências didáticas nas duas turmas do Ensino Médio, foi também esta. Apesar dos atropelos e percalços do caminho, as aplicações foram realizadas a contento, com ampla participação dos e das estudantes.

Retomemos a frase do aluno. Penso que esse duplo movimento foi realizado. Um futuro com menos saudades é aquele distante do futuro projetado pelo livro, é a rejeição de um futuro onde a vida seria constantemente horrível para todos e todas, que só poderiam sentir saudade de um passado onde a vida não apresentava-se daquela maneira. E, ao mesmo tempo, foi importante para que pensassem que, para alguns grupos da nossa sociedade, o presente já é distópico, de certo modo. A pobreza e a violência que assolam as pessoas no nosso país, apresenta um cenário distópico longe de ser ficção.

Portanto, a Literatura presente em *O Conto da Aia* pode ser esse ponto disruptivo que, a parecer que está descrevendo outros lugares, outras pessoas, está nos descrevendo, está possibilitando que pensemos sobre a nossa sociedade. Em auxílio à montagem das sequências e na reflexão quando da aplicação das aulas, nos valem de Paulo Freire e Peter Lee, articulando literacia histórica e letramento como fundamentais no processo de reflexão sobre os temas propostos, a saber: o ideal de mulher no Brasil Colonial e o trabalho doméstico e o controle sobre o corpo feminino.

O resultado foi um trabalho de tipo etnográfico, com a descrição das aulas aplicadas. Resultado esse que só faz sentido se servir para repensar a prática de ensino. Como professores, estamos cientes que é necessário repensar constantemente os nossos saberes, visando a reconstrução das nossas práticas. Isso ocorre pelo próprio caráter do nosso trabalho: estamos inseridos em um espaço com seres humanos, repletos dos seus próprios problemas e dúvidas. Desse modo, haverão contradições no nosso fazer, existirão dificuldades em ensinar e debater alguns conteúdos, a depender do que ocorre historicamente e socialmente ao nosso redor. Daí, a importância de reconhecer quando algo não está dando certo, quando é necessário tomar outros caminhos para que o que foi planejado seja conseguido.

Esse processo foi extremamente importante para a pesquisadora e professora em questão, pois me refez alerta e atenta para as múltiplas formas nas quais o ensino de História pode se desenvolver. E mais: proporcionou olhar para as minhas próprias práticas, olhar para mim como professora; questionar minhas ações e se estou de fato aberta à mudanças, a adaptações e a admitir quando o caminho escolhido não está produzindo os resultados esperados. Provavelmente o momento mais duro de todos: reconhecer quando é preciso se reinventar. Como postula Cecília Meireles, “a vida só é possível reinventada”, assim também ocorre com o ensino de História.

É preciso, às vezes, reconhecer que, por mais planejamento que se tenha feito, mais conhecimento que se tenha sobre algum conteúdo, às vezes, a turma não vai responder/reagir como esperado. Os cenários podem variar e fazem parte da prática escolar, o que faz com que

estejamos preparadas/os para agir ante essas mudanças. Não quer dizer que acertaremos sempre, de forma alguma. Até porque, o nosso fazer está associado a uma série de outros componentes que compõem o ambiente escolar e que podem facilitar ou dificultar o nosso trabalho – geralmente, dificultar é o que está na ordem do dia.

No entanto, meu interesse estava em perceber como está ocorrendo a aplicação das aulas, observar com mais cuidado como trabalhar alguns conteúdos em sala de aula, com o senso crítico de me reinventar sempre que necessário. Portanto, buscamos oferecer a descrição das situações vividas em sala de aula, tentando preservar uma dinâmica natural, não como um exemplo a ser seguido, mas como um material que pode servir para acrescentar à prática escolar do leitor e leitora, (re)pensando também a própria prática.

No mais, tenhamos em mente a frase que se torna uma espécie de lembrete de resistência e esperança para a Aia: *Não deixe que os bastados te reduzam às cinzas.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado** (ensaios de teoria da história). 1. ed. Curitiba: Ed. Appris, 2019.

AMARAL, Lara Luiza Oliveira. *The Handmaid's Tale*, de Margaret Atwood: a metaficção historiográfica entre as linhas da ficção. **Revista Memento**. V. 08, n. 2, p. 1-21, julho-dezembro de 2017.

ANDRADE, Ana Carolina da Silva. **A invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos de História: desafios para uma pedagogia decolonial**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Série Prática Pedagógica).

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tichi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019.

ATWOOD, Margaret. Maldita profecia. **El País Semanal**. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/12/eps/1494603374_701338.html. Acesso em: 30 jan. 2024.

ATWOOD, Margaret. **O Conto da Aia**. Tradução de Ana Deiró. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

BARCA, Isabel. Educação histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da história. In: ALVES, Luís Alberto Marques; GAGO, Marília. (Coord.). **Diálogo(s), epistemologia(s) e educação histórica: um primeiro olhar**. Ed. Porto: CITCEM, 2021, p. 59-69.

BARROS, José D'Assunção. (2012). História Cultural: um panorama teórico e historiográfico. *T.E.X.T.O.S DE H.I.S.T.Ó.R.I.A.* **Revista Do Programa De Pós-graduação Em História Da UnB.**, v. 11, n. 1-2, p. 145–172. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/27855>.

BARROS, José D'Assunção. Imaginário, Mentalidades e Psico-História – uma discussão historiográfica. In: **Revista Labirinto**, UNIR, v. 7, dez. 2005, p. 1-28.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3. ed., v. 1, 2016.

BENTIVOGLIO, Julio. **História & distopia: a imaginação histórica no alvorecer do século 21**. 2. ed. rev. Vitória: Editora Milfontes, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental).

BLANCH, Joan Pagès. As fontes literárias no ensino de História. **OPSIS**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 33–42, 2013. DOI: 10.5216/o.v13i1.19966. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/Opsis/article/view/19966>. Acesso em: 7 jun. 2024.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Tecnologias de gênero, dispositivo de infantilidade, antecipação da alfabetização: conflitos na produção de corpos generificados. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 3, p. 755-772, jul./set. 2016.

CANTIDIO, Ocilene Monteiro. **As representações das mulheres no livro didático: um estudo no livro História Global de Gilberto Cotrim (2ª série do Ensino Médio)**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, 2022.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DE BAGGIS, Cecilia; JIMÉNEZ NAHARRO, Magdalena; PALLINI, Susanna. Identity and justice for Argentinean-identified grandchildren: DNA-testing as a turning point. *Journal of Human Rights and Social Work*, v. 8, p. 398-411, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s41134-023-00266-z>. Acesso em: 22 jan. 2025.

DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo: condição feminina, maternidade e mentalidades no Brasil Colônia**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DEL PRIORE, Mary. Magia e medicina na Colônia: o corpo feminino. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 78-114.

DEL PRIORE, Mary. **Mulheres no Brasil Colonial**. São Paulo: Contexto, 2000.

DIAS, Crislaine Matias Tavares. (2021) **A (in)visibilidade das mulheres no ensino de História do Brasil: o jogo como recurso pedagógico para a História das Mulheres**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2021.

DIAS, Robson Santos. O avanço do fundamentalismo nas igrejas protestantes históricas do Brasil. In: **Le Monde Diplomatique Brasil**. 1 out. 2018. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-avanco-do-fundamentalismo-nas-igrejas-protestantes-historicas-do-brasil/>. Acesso em: 17 mai. 2024.

ECKERT, Cornelia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. Etnografia: Saberes e Práticas. **ILUMINURAS**, Porto Alegre, v. 9, n. 21, 2008. DOI: 10.22456/1984-1191.9301. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9301>. Acesso em: 26 jan. 2025.

ECO, Umberto. **O nome da rosa**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini, Homero Freitas de Andrade. 14ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. Lisboa: Ed. Presença, 1985.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Tradução: coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FEDERICI, Silvia. Sobre o significado de *gossip*. In: FEDERICI, Silvia. **Mulheres e caça às bruxas**: da Idade Média aos dias atuais. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 75-84.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. Tradução de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019.

FERREIRA, Antonio Celso. A fonte fecunda. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (orgs.). **O historiador e suas fontes**. 1. ed. 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

FICO, Carlos. Quem escreve a História: a qualificação do historiador. PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime (orgs.). In: **Novos combates pela história**: desafios-ensino. São Paulo: Contexto, 2021, p. 25-47.

FIGUEIREDO, Monica. Portugal *num a fresco*: introdução. In: QUEIRÓS, Eça de. **Os Maiais**: episódios da vida romântica. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018,- p. 05-08.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Movimentos Feministas. HIRATA, Helena ... [et al.] (orgs.). In: **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 144-149.

FRANÇA, Fabiane Freire; FELIPE, Delton Aparecido. Os impactos dos feminismos e dos estudos de gênero no currículo educacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 550-562, abr./jun. 2017.

FRASER, Nancy. Feminismo, capitalismo e a astúcia da história. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 25-46.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Andréia Almeida de. **O lugar das mulheres no Ensino de História: entre conquistas e silenciamentos**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2023.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias. **Sequências didáticas para o ensino de História** [livro eletrônico]. Ananindeua, PA: Cabana, 2022.

GERMINARI, Geyso D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de Madeira: Nove Reflexões sobre a Distância**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HILÁRIO, Leomir Cardoso. Teoria Crítica e Literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade. **Anuário de Literatura**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 201–215, 2013. DOI: 10.5007/2175-7917.2013v18n2p201. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2013v18n2p201>.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Introdução. In: ARRUDA, Angela... [et al.]; HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 9-20.

KRAEMER, Heinrich; SPRENGER, James. **O martelo das feiticeiras** (Malleus Maleficarum). 28ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

LACERDA, Marina Basso. **O Novo Conservadorismo Brasileiro: de Reagan a Bolsonaro**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2019.

LEE, Peter. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, Isabel. **Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África: Actas das sétimas jornadas internacionais de Educação Histórica**. Braga: Uminho, 2008, p. 11-32.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Revista Educar**. Dossiê Educação Histórica, Curitiba, 2006.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, abr./jun. 2016, p. 107-146.

LIEBEL, Silvia. Utopias: entre a ideia e o gênero literário. LIEBEL, Silvia (Org.). In: **Das utopias modernas às distopias contemporâneas: conceito, prática e representação**. 2. Ed. Ebook. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021, p. 11-22.

LIEBEL, Vinícius. Distopias – um gênero na história. LIEBEL, Silvia (Org.). In: **Das utopias modernas às distopias contemporâneas: conceito, prática e representação**. 2. Ed. Ebook. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021, p. 189-217.

M.A.P. **Mulheres na América Portuguesa**. Catálogo: Ana Caetana de Jesus. Disponível em: <http://map.prp.usp.br/Catalogo/MAP=Fichas.xml>. Acesso em: 21 abr. 2024.

MATOS, Auxiliadora Aparecida de. & LOPES, Maria de Fátima. Corpo e gênero: uma análise da revista *TRIP Para Mulher*. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 1, p. 61-76, 2008.

MATOS, Maria Izilda Santos de. Delineando corpos: as representações do feminino e do masculino no discurso médico. In: MATOS, Maria Izilda Santos de, SOIHET, Rachel. **O corpo feminino em debate**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 107-127.

MOTA, Camilla Veras. Por que Brasil tem caído em ranking global de desigualdade de gênero. **BBC News Brasil**. 06 mar. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c4nljwj0nno>. Acesso em: 13 jul. 2024.

MORALEDA, Alba. Silvia Federici: “O feminismo não é uma escada para a mulher melhorar sua posição.” **El País Brasil**. 25 set. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/20/cultura/1553071085_109576.html. Acesso em: 26 jan. 2025.

NAÇÕES UNIDAS. Metade das mulheres sem autonomia sobre próprio corpo, diz estudo feito em 57 países. **ONU News**: perspectiva global reportagens humanas. 14 abr. 2021. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2021/04/1747592>. Acesso em: 08 dez. 2024.

NASCIMENTO, Monique Batista do. O Conto da Aia: uma análise sobre a divisão sexual do trabalho como base material das relações de gênero. In: **Revista Idealogando**: Revista de Ciências Sociais da UFPE. V. 3, n. 2, p. z-w, 2019.

NICOCELI, Arthur. Brasil registra 1.463 feminicídios em 2023, alta de 1,6% em relação a 2022. **G1**. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/03/07/brasil-femicidios-em-2023.ghtml>. Acesso em: 13 jul 2024.

PAIS, Ana. Margaret Atwood, autora de ‘O Conto da Aia’: ‘Se os EUA tivessem uma ditadura, seria religiosa’. In: **BBC News Brasil**. 9 fev. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51365712#:~:text=Ela%20escreveu%20cerca%20de%2060,e%20dois%20Globos%20de%20Ouro>. Acesso em: 31 mai. 2024.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Novo Ensino Médio da Paraíba**, 2023. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/arquivos/pdfs/PropostaCurricularDoEnsinoMdiodaParabaPCEMPB23.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

PEDRO, Joana Maria. Corpo, prazer e trabalho: o feminismo de “Segunda Onda”. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs.). **Nova história das mulheres**. 1. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2023, p. 238-259.

PEREIRA, Nilton Mullet & SEFFNER, Fernando. **O que pode o ensino de História?** Sobre o uso de fontes na sala de aula. Anos 90, v.15, n. 28, p. 113-128, 2008.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução: Viviane Ribeiro. São Paulo: EDUSC, 2005.

PERROT, Michelle. Os silêncios do corpo da mulher. In: MATOS, Maria Izilda Santos de, SOIHET, Rachel. **O corpo feminino em debate**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 13-28.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo como texto: leituras da história e da literatura. **Revista História Da Educação**. V. 7, n. 14, p. 31–45, jul./dez. 2003. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30220>.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

REIS, José Carlos. **A história, entre a Filosofia e a Ciência**. 4. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

REIS, José Carlos. **História & teoria**: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa**: O tempo narrado. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, Vol. 3, 2010.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; CINTRA, Rafael. Aproximações etnográficas da escola: entrada furtiva em um pomar ou mergulho em significados partilhados? In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2d. [e-book]. São Leopoldo: OIKOS, 2021, p. 183-202.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Aula de História: evento, ideia e escrita. **História & Ensino**. Londrina, v. 21, n. 2, jul./dez., 2015, p. 83-103.

RODRÍGUEZ, Aloma. A nova era dourada das distopias. In: **El País Brasil**. 07 out. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/06/cultura/1507305334_572081.html. Acesso em: 18 mai. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PEDRO, Joana Maria; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **Nova História das mulheres no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2023. p. 333-359.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul.-dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, 2009, p. 09-22.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Hüsen e sua contribuição para a didática da História. **Intelligere**, v. 3, nº 2, out. 2017, p. 60-76. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9020.intelligere.2017.127291>.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 49-80.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Ed. Unesp, 2011, p. 65-98.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Revista Educação Unisinos**, Vale dos Sinos, v. 20, nº 1, pp. 48-57, janeiro/abril de 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2016.201.9284>.

SILVA, Carolina Rocha. **O sabá do sertão: feitiçarias, demônios e jesuítas no Piauí colonial (1750-58)**. 2013. 222 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Niterói, 2013.

SILVA, Mateus Roque da; VELLOSO, Andrezza Alves. Um passado, múltiplas formas de leitura: tensões e intersecções entre história e literatura. In: CAMPOS, Daniela de et al. **História e Literatura: uma relação possível**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 14-39.

SOIHET, Rachel. PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 27, nº 54, 2007, p. 281-300.

SOUZA, Laura de Mello e. **O diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

ZANEZI, Juliana C. **O Conto da Aia, de Margaret Atwood (1985): Antiutopia, ovários e uma história social do tempo**. Epígrafe. São Paulo, v. 6, n. 6, 2018, p. 305-334.

ZIRBEL, Ilze. Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas. Ondas do feminismo. **Mulheres na Filosofia**. V. 7, N. 2, 2021, p. 10-31. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/ondas-do-feminismo/>. Acesso em: 30 jan. 2024.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos das mulheres**. Tradução de Andreia Reis do Carmo. São Paulo: Edipro, 2015.

Apêndice A - Sequência didática *Sob o Olho Dele: o ideal de mulher no Brasil Colonial e a bruxa*⁴².

Tema: O ideal de mulher no Brasil Colonial.

Conteúdo: Brasil Colônia (XVI-XIX).

Objetivo geral: Refletir sobre as representações do ideal de mulher no Brasil Colonial e da figura da bruxa mobilizando a obra *O Conto da Aia*, promovendo o conhecimento crítico sobre as opressões de gênero e suas repercussões ao longo da história.

Objetivos específicos:

- a) estudar o ideal de mulher construído ao longo do período colonial brasileiro;
- b) identificar as características e estigmas associadas à figura da bruxa, utilizando fragmentos do livro *O Martelo das Feiticeiras (Malleus Maleficarum)*;
- c) examinar fragmentos da obra *O Conto da Aia* relacionando-os ao ideal de mulher e a figura da bruxa percebendo como essas representações ainda ressoam na sociedade contemporânea.

Público alvo: 2º ano do Ensino Médio

Recursos didáticos: Quadro branco, notebook, data show (opcional), lápis para quadro branco, papel A4.

Duração: 5 (cinco) aulas de 50 minutos.

Propomos uma sequência didática em etapas que pode ser modificada/adaptada levando em consideração a autonomia que o docente possui e as diversas e específicas realidades escolares. A sequência didática pretende incentivar a reflexão sobre como uma ideia de mulher voltada à família e aos afazeres do lar construídas ao longo do período colonial brasileiro pode ressoar na sociedade atual. Para tanto, utilizamos a obra *O Conto da Aia* buscando, através da ficção, promover uma compreensão crítica da realidade.

Etapa 1 – Nessa etapa, que tem duração de uma aula, sugerimos que o/a professor/a apresente aos alunos a proposta da sequência didática, quais serão os principais temas e conceitos abordados e a duração da proposta de trabalho. Como fragmentos de uma obra literária serão utilizados, faz-se necessário apresentar de forma resumida qual a narrativa do livro e a estrutura social presente na narrativa. Sugerimos o resumo e o quadro abaixo, produzidos pela autora da dissertação a partir da obra *O Conto da Aia*. A/o docente pode

⁴² As discussões das fontes utilizadas para construir os tópicos e os conceitos que serão apresentados na sequência, assim como a discussão sobre a escolha dos fragmentos da obra literária encontram-se no capítulo 2 da dissertação. O/a professor/a pode consultar se sentir necessidade.

imprimir esse resumo e quadro e entregar as/aos estudantes ou preparar uma aula em slide para apresentar esses pontos. O que for mais indicado aos recursos aos quais tenha acesso.

O Conto da Aia (The Handmaid's Tale), obra literária distópica escrita em 1985, pela escritora canadense Margaret Atwood, nos apresenta uma sociedade na qual um golpe de estado de um grupo fundamentalista religioso denominado Filhos de Jacó, nos Estados Unidos, consegue ser bem sucedido instituindo-se um regime de caráter ditatorial teocrático, que se aproveita das divisões econômicas, sociais e de gênero já existentes e as aprofunda. A história é narrada pela aia Offred, que serve ao regime como reprodutora. O pano de fundo da ficção seria desastres ambientais que acometem a sociedade, elevando os índices de esterilidade da população provocando, portanto, queda nas taxas de natalidade. Esse fato é utilizado para construir a República de Gilead, com forte caráter religioso, onde as mulheres perdem todos os direitos conquistados e são radicalmente divididas em castas com funções relacionadas ao seu papel social.

Resumo desenvolvido pela autora da dissertação com base na obra *O Conto da Aia*.

Estrutura Social de Gilead em *O Conto da Aia*

Classe/Grupo	Descrição	Função/Responsabilidade
Comandantes	Homens que lideram e organizam a sociedade.	Governam Gilead, tomam decisões políticas e sociais.
Esposas	Mulheres dos Comandantes, de alta posição social.	Supervisionam as casas, não têm direitos de trabalho ou autonomia.
Aias	Mulheres férteis designadas para reprodução.	Servem aos Comandantes para fins reprodutivos, sem direitos ou autonomia.
Marthas	Mulheres inférteis, geralmente mais velhas.	Realizam trabalhos domésticos e culinários.
Tias	Mulheres encarregadas de treinar e doutrinar as Aias.	Mantêm a ordem e a disciplina, ensinam submissão às Aias.
Guardiões	Homens jovens ou de baixa patente.	Realizam tarefas de segurança e serviços auxiliares.
Olhos	Agentes da polícia secreta.	Monitoram e espionam os cidadãos para garantir a lealdade ao regime.
Econoesposas	Esposas de homens de baixa classe econômica.	Realizam todas as tarefas domésticas, incluindo

		reprodução, sem auxílio de Aias ou Marthas.
Não-mulheres (Unwomen)	Mulheres estéreis, solteiras, algumas viúvas, feministas, lésbicas (traidoras de gênero) e que são politicamente dissidentes.	Enviadas para as Colônias para trabalhar e morrer lentamente devido à exposição a resíduos tóxicos.

Sugere-se que, após a apresentação do livro, o/a professor/a explique o período que será estudado, o Brasil Colonial (séculos XVI-XVIII), expondo um pouco sobre essa periodização.

Etapas 2 – Nessa etapa, sugerimos que o/a professor/a inicie com perguntas mobilizadoras para sondar o que os/as alunos/as sabem sobre como era a vida das mulheres, quem eram essas mulheres, como essas mulheres deveriam se comportar no período colonial no Brasil, ou seja, o que era aceitável e esperado no comportamento feminino entre os séculos XVI, XVII e XVIII? Que ideal de mulher deveria ser atingido? Quais papéis as mulheres poderiam exercer nessa sociedade? Depois desses questionamentos, as respostas que os/as alunos/as apresentarem devem ser registradas no quadro branco para serem utilizadas como comparação aos fragmentos escolhidos do livro para exemplificar e ampliar a discussão.

Após a discussão e a coleta de respostas, o/a professor/a pode também trazer elementos para corroborar o que foi apontado e para acrescentar ao que não foi pontuado pelos/as estudantes. Sugerem-se os seguintes pontos para serem apresentados: o papel reprodutivo das mulheres, voltado para a maternidade e os cuidados domésticos; a submissão e obediência que deveriam ter às figuras masculinas e às instituições, como Igreja e Estado; a valorização da castidade e da virtude; a prática religiosa, que também reforçava valores morais da época e o acesso restrito à educação, priorizando-se habilidades domésticas. Faz-se importante acentuar que esse ideal variava conforme a classe social e a etnia. Mulheres brancas da elite tinham mais oportunidades, enquanto as mulheres negras e indígenas enfrentavam discriminações e limitações severas.

Dando seguimento às discussões, deve-se fazer a leitura dos fragmentos da obra que se relacionam com os pontos elencados acima. Fica a critério do professor/a como os/as alunos/as terão acesso aos fragmentos. Abaixo, segue os fragmentos escolhidos para a discussão:

Fragmento 1

“Vocês têm que ingerir suas vitaminas e minerais, dizia Tia Lydia recatadamente. Têm de ser receptáculos dignos, adequados. [...] Esfrego a manteiga sobre meu rosto, espalho na pele de minhas mãos. Não há mais nenhum tipo de loção ou creme facial, não para nós. Essas coisas são consideradas vaidades. Somos receptáculos, somente as entranhas de nossos corpos é que são consideradas importantes. O exterior pode se tornar duro e enrugado, pouco lhes importa, como a casca de uma noz. Isso foi um decreto das Esposas, essa ausência de loção para as mãos. Não querem que sejamos atraentes. Para elas as coisas já estão bastante ruins como estão. [...] Somos úteros de duas pernas, apenas isso: receptáculos sagrados, cálices ambulantes.”

Atwood, 2017, p. 81; 118; 165.

No fragmento 1 (um) trazemos a referência das mulheres como responsáveis pela reprodução e manutenção da família. Na obra, esse ideal é intensificado pois as Aias são forçadas a ter filhos para a elite no comando. Há, portanto, a objetificação da mulher, nos dois contextos, como instrumentos de reprodução.

Fragmento 2

“Na hora do almoço eram as Beatitudes. Bem-aventurado isso bem-aventurado aquilo. Elas punham para tocar uma gravação em disco, a voz era de um homem. *Bem-aventurados os pobres de espírito, porque deles é o reino dos Céus. Bem-aventurados os misericordiosos. Bem-aventurados os mansos. Bem-aventurados os que se calam.* Eu sabia que este último eles tinham inventado, sabia que estava errado, e que tinham excluído partes também, mas não havia nenhuma maneira de verificar. Bem-aventurados os que choram, porque eles serão consolados.

Ninguém disse quando.”

Atwood, 2017, p. 109.

No fragmento 2 (dois) a Aia (Offred) está narrando as orações que tinham que fazer durante o tempo que estavam em treinamento no Centro Vermelho, local onde eram doutrinadas para tornarem-se Aias. O fragmento pode ser utilizado para refletir sobre como a religião também é essencial para moldar um ideal de mulher, tal qual no período colonial brasileiro. Na obra, a religião é usada para justificar a opressão das mulheres.

Fragmento 3

“Pego [a Aia] os vales de alimentos da mão estendida de Rita. Os vales têm diferentes ilustrações, das coisas pelas quais podem ser trocados: doze ovos, um pedaço de queijo, uma coisa marrom que deveria ser um bife. [...] Nossa primeira parada é uma loja com outras figuras desenhadas na madeira: três ovos, uma abelha, uma vaca. Leite e Mel. [...] A Bíblia é mantida trancada, da mesma maneira como as pessoas antigamente trancavam o chá, para que os criados não o roubassem. É um instrumento incendiário: quem sabe o que faríamos com ela, se puséssemos nossas mãos nela? Podemos ouvi-la lida em voz alta, por ele, mas não podemos ler.”

Atwood, 2017, p. 20; 36; 107.

No fragmento 3 (três) é demonstrado uma das atividades realizadas pelas Aias nas suas caminhadas diárias, feitas em dupla com outra Aia: fazer as compras diárias. O mais interessante é que as mulheres não podem mais ler e, conseqüentemente, não mais estudam. Isso fica claro ao serem entregues cartões com desenhos dos alimentos que devem ser comprados e na afirmação de Offred quando narra que o Comandante está lendo trechos da Bíblia e que elas (mulheres) não podem ler. Neste trecho, podemos observar a proibição do acesso à uma educação formal, básica, que impede que as mulheres sequer possam ler, algo que também pode ser observado na sociedade colonial. Essa etapa é finalizada com o/a professor/a fazendo as devidas comparações entre os trechos da obra e os tópicos elencados sobre os papéis desempenhados pelas mulheres na sociedade colonial brasileira.

Etapa 3 – Na etapa 3 será apresentada a figura da mulher que não se encaixava, que era temida: a bruxa. O interesse nessa etapa é refletir sobre o que caracterizava uma bruxa – e, conseqüentemente, o que passava a ser característica das mulheres, em geral – e comparar com fragmentos da obra *O Conto da Aia*, a partir da perspectiva de mulheres que não se enquadravam nas normas sociais.

Utilizaremos, primeiro, fragmentos do livro *Malleus Maleficarum*, traduzido como *O Martelo das Feiticeiras*, e escrito em 1484 por dois monges dominicanos, Heinrich Kraemer e James Sprenger, que foram nomeados inquisidores por bula papal de Inocêncio VIII. O livro era utilizado como manual de instrução para, grosso modo, identificar, julgar e punir bruxas. A obra terminou por reafirmar uma concepção negativa de mulher e intensificar sua perseguição. Segue os fragmentos selecionados:

Fragmentos do livro *Malleus Maleficarum* (O Martelo das Feiticeiras)

“é um fato que maior número de praticantes de bruxaria é encontrado no sexo feminino. Fútil é contradizê-lo: afirmamo-lo com respaldo na experiência real, no testemunho verbal de pessoas merecedoras de crédito. [...]

[...] Outros ainda têm proposto muitas outras razões para explicar o maior número de mulheres supersticiosas do que de homens. E a primeira está em sua maior credulidade; e, já que o principal objetivo do Diabo é corromper a fé, prefere então atacá-las. [...]

A segunda razão é que as mulheres são, por natureza, mais impressionáveis e mais propensas a receber a influência do espírito descorporificado; [...].

A terceira razão é que, possuidoras de língua traiçoeira, não se abstêm de contar às suas amigas tudo o que aprendem através das artes do mal; e por serem fracas, encontram modo fácil e secreto de se justificarem através da bruxaria.

[...] como nos nossos tempos essa perfídia é mais encontrada em mulheres do que em homens, conforme nos ensina a experiência, para os ainda mais curiosos a respeito da razão do fenômeno, acrescentamos o que já foi mencionado: por serem mais fracas na mente e no corpo, não surpreende que se entreguem com mais frequência aos atos de bruxaria. [...]

Mas a razão natural está em que a mulher é mais carnal do que o homem, o que se evidencia pelas suas muitas abominações carnis. E convém observar que houve uma falha na formação da primeira mulher, por ter sido ela criada a partir de uma costela recurva, ou seja, uma costela do peito, cuja curvatura é, por assim dizer, contrária à retidão do homem. E como, em virtude dessa falha, a mulher é animal imperfeito, sempre decepçiona e mente.

[...] As mulheres possuem também memória fraca; e nelas a indisciplina é um vício natural: limitam-se a seguir seus impulsos sem qualquer senso do que é devido; e sua instrução segue a medida da sua indisciplina, pois muito pouco lhes é dado guardar na memória.

[...] Se perquirirmos devidamente, vamos descobrir que quase todos os reinos do mundo foram derrubados por mulheres. Troia, cidade próspera, foi, pelo rapto de uma mulher, Helena, destruída e, assim, assassinados milhares de gregos. O reino dos judeus padeceu de muitos flagelos e de muita destruição por causa de Jezebel, a maldita, e de sua filha Atália, rainha de Judá, que causou a morte dos filhos de seu filho para que pudesse reinar; e cada um deles foi assassinado. O Império Romano sofreu penosamente nas mãos de Cleópatra, a rainha do Egito, a pior de todas as mulheres. E assim com muitas outras. Portanto, não admira que hoje o mundo padeça em sofrimentos pela malícia das mulheres.

[...] Cumpre aditar que as bruxas parteiras são as que maiores males nos trazem, pelo que nos contam outras bruxas penitentes: ‘Não há quem mais malefícios causem à Fé Católica do que as parteiras’. Pois quando não matam as crianças, para atenderem a outros propósitos tiram-nas do recinto em que se encontram, elevam-nas nos braços e oferecem-nas aos Demônios.”

Kraemer, Sprenger, 2017, p. 91-97.

Ao finalizar a leitura dos fragmentos, o/a professor/a deve questionar o que os/as alunos/as acharam do texto, se o compreenderam, que pontos não ficaram bem compreendidos e fazer as devidas interações. Em seguida, deve informar que lerá trechos da obra *O Conto da Aia* e que esses trechos serão discutidos em consonância com o que foi lido n’*O Martelo das Feiticeiras*.

Fragmento 4

“As Rezavagâncias de mulheres são para casamentos coletivos como este, em geral. Estas são as coisas com as quais devemos nos regozijar, respectivamente. Por vezes, contudo, nas das mulheres, elas são para uma freira que abjura os votos. [...] As velhas eles mandam para as Colônias imediatamente, mas as jovens e férteis eles tentam converter e, quando conseguem, todas nós nos reunimos aqui para vê-las passar pela cerimônia, renunciar ao celibato, sacrificar-se pelo bem comum. Elas se ajoelham e o Comandante reza e então elas tomam o véu vermelho, como o resto de nós fez. Contudo, não lhes é permitido tornarem-se Esposas; são consideradas, ainda, perigosas demais para posições de tanto poder. Há certa reputação de bruxa que as envolve, algo misterioso e exótico; permanece a despeito dos banhos com esfregão e dos vergões em seus pés e do tempo que passaram em confinamento Solitário. [...]”

Atwood, 2017, p. 261-262.

No fragmento 4 (quatro) Offred narra uma Rezavagância, espécie de celebração de temas específicos realizada para homens e mulheres. Ela descreve uma em que freiras abjuram seus votos. Em Gilead, apenas uma doutrina é permitida, chamada de “Filhos de Jacó”. Qualquer outra religião é duramente reprimida. A cerimônia descrita demonstra a

obediência da ex-freira perante o Comandante e, ao mesmo tempo, a desconfiança que ainda paira sobre ela, ao compará-la com uma bruxa e, portanto, não podendo tornar-se uma Esposa, apenas uma Aia, que é extremamente vigiada.

Fragmento 5

“Elas [as Tias] a levaram para a sala que costumava ser o Laboratório de Ciência. Era uma sala onde nenhuma de nós entrava voluntariamente. Depois ela ficou sem poder andar durante uma semana, seus pés não entravam nos sapatos, estavam inchados demais. Eram nos pés que batiam, em caso de primeira ofensa. Usavam cabos de fios de aço, com as pontas distorcidas. Depois disso, eram as mãos. Elas não se importavam com o que fizessem com seus pés e mãos, mesmo se fosse permanente. Lembrem-se, dizia Tia Lydia. Para nossos objetivos seus pés e suas mãos não são essenciais.”

Atwood, 2017, p. 112.

No fragmento 5 (cinco) vemos o castigo imputado à Moira, amiga de Offred antes do regime de Gilead ser instaurado. Ambas encontram-se em treinamento para servirem como Aias, mas a personagem de Moira constantemente se impõe contra o regime. No trecho exposto, o castigo é perpetrado pois Moira tenta fugir do Centro Vermelho fingindo estar doente e é descoberta. A violência física atesta que o regime não tolera desobediências. Neste ponto, pode-se comparar com a figura das parteiras descritas nos fragmentos d’*O Martelo das Feiticeiras*. As mulheres que eram consideradas desobedientes, que possuíam algum conhecimento (como as parteiras), passavam a ser alvo da desconfiança e perseguição. As transgressoras devem ser devidamente punidas, em ambos os contextos.

Fragmento 6

“As mães deixaram as garotas de véus brancos em posição e retornaram a suas cadeiras. Há um pouco de choro entre elas, algumas trocas de palmadinhas confortadoras e de mãos segurando mãos, o uso ostentoso de lenços. O Comandante dá continuidade ao serviço:

- Ordeno que estas mulheres se adornem com vestes modestas – diz ele –, com pudor e sobriedade; sem cabelos trançados ou ouro, ou pérolas ou vestimentas caras.

“Mas (conforme são apropriadas às mulheres que professam a meiguice) com boas obras.

“Que a mulher aprenda em silêncio com toda a sujeição.” Aqui ele lança um olhar para nós. – Toda – repete ele.

- Mas não tolerarei que uma mulher ensine, nem que usurpe a autoridade do homem, apenas que se mantenha em silêncio.

“Pois primeiro Deus criou Adão, depois Eva.

“E Adão não foi enganado, mas a mulher ao ser enganada cometeu a transgressão.

“Não obstante isso ela será salva pela concepção, se continuar na fé e caridade e santidade com sobriedade.”

Atwood, 2017, p. 262.

No fragmento 6 (seis) há a descrição de um Comandante fazendo a oração parte de uma cerimônia de casamento coletivo. Percebe-se, na fala do Comandante, que a mulher deve silenciar-se e sujeitar-se à autoridade masculina. Podemos ser salvas apenas pela concepção, já que fomos enganadas no evento da narrativa bíblica do livro do Gênesis, pecado que é imputado a mulher desde sua origem segundo o Cristianismo. Portanto, fáceis de serem enganadas, as mulheres causam desconfiança, tal como também foi visto nos fragmentos do livro *O Martelo das Feiticeiras*. Ao finalizar a leitura deste fragmento e realizada as devidas discussões, a etapa será finalizada.

Etapa 4 – Após as apresentações, leituras e discussões propostas nas etapas anteriores, o/a professor/a entregará a/aos estudantes uma folha de atividade que encontra-se no fim da sequência. Sugere-se que os/as alunos/as sejam divididos em grupos de 3 (três) e que retomem as discussões anteriores para preencherem a atividade. A atividade apresenta uma tabela comparativa com os seguintes pontos: O ideal de mulher no Brasil Colonial e a bruxa; o ideal de mulher em *O Conto da Aia* e a síntese dessas representações na atualidade.

Etapa 5 – Na última etapa da sequência didática, partimos da perspectiva das discussões e reflexões realizadas sobre a obra e o presente nas etapas anteriores para sugerirmos uma atividade em vídeo intitulada “Reflexão sobre o ideal de mulher”. Propõe-se aos/as estudantes que gravem vídeos de 3 a 5 minutos refletindo sobre como os ideais de mulher discutidos nas aulas se relacionam ou não com a sua vida cotidiana. A ideia, portanto, é que relatem situações já vivenciadas relacionadas ao tema discutido ou de outras pessoas próximas e de como percebem o impacto disso nos seus comportamentos e nas suas visões de mundo.

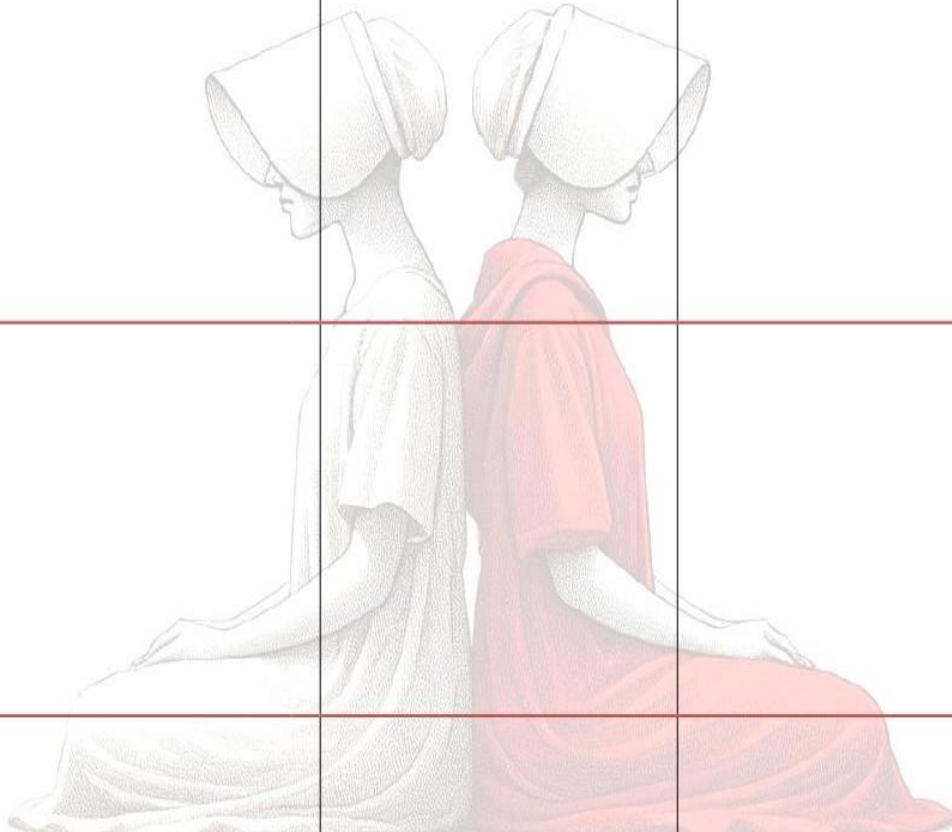
Para auxiliar neste processo, pensamos em algumas questões que podem guiar a reflexão e produção do vídeo: esses ideais ou esteriótipos ainda aparecem no seu dia-a-dia? Se sim, de que maneira?; Você sente pressões sociais para seguir algum desses papéis? E como isso afeta suas escolhas e atitudes?; Em que aspectos você percebe que esses ideais ainda estão presentes na sociedade atual? Postas as questões, divida os alunos em grupos de 3 (três) para que possam discutir esses pontos e montar o roteiro da atividade, de como vão fazê-la. Os/as alunos/as podem iniciar as gravações na sala de aula e em outros espaços da escola ou onde se sintam mais confortáveis para isso. A atividade deve ser entregue via whatsapp para o/a professor/a em data estabelecida por este/a.

Os estudantes também podem refletir sobre esses pontos a partir da sua convivência com as mulheres, sendo estas alunas, mães, irmãs, refletindo como isto as afeta e os afeta, percebendo como estes também estão inseridos nessa conjuntura. A apresentação dos vídeos também pode ser feita em sala de aula se os/as alunos/as concordarem.

Essa proposta didática visa, portanto, ser um material de apoio para trabalhar questões que são poucos vislumbradas no Ensino Médio mas que se relacionam com o processo de aprendizagem e conhecimento, além da formação de sujeitas e sujeitos críticos que refletem sobre a sua realidade e possibilidades de mudanças.

Atividade: Tabela comparativa.

Preencham a tabela abaixo a partir das discussões realizadas em sala de aula.

O ideal de mulher e a bruxa no Brasil Colonial	O ideal de mulher em <i>O Conto da Aia</i>	Síntese dessas representações na atualidade (Esses ideais ainda persistem? Quais deles?)
		
1985		2024

Apêndice B - Sequência didática *Não deixe que os bastardos te reduzam às cinzas: as mulheres, o trabalho doméstico e o controle sobre o corpo*⁴³.

Tema: Conceitos de trabalho doméstico e controle do corpo feminino.

Conteúdo: Movimento Feminista.

Objetivo geral: Refletir sobre a situação das mulheres tomando como ponto de partida a Segunda Onda do Movimento Feminista, com foco no trabalho doméstico e no controle sobre o corpo, utilizando trechos da obra literária *O Conto da Aia*, priorizando as mudanças que podem ser observadas a partir da mobilização da obra em comparação com o tempo presente.

Objetivos específicos:

- a) analisar trechos d'*O Conto da Aia* para discutir o trabalho doméstico e o controle sobre o corpo;
- b) relacionar as questões anteriores às pautas da Segunda Onda do Movimento Feminista;
- c) debater a temporalidade histórica (passado, presente e futuro) das questões feministas.

Público alvo: 3º ano do Ensino Médio.

Recursos didáticos: Quadro branco, notebook, data show (opcional), lápis para quadro branco, papel A4, cartolinas, barbante e clipes.

Duração: 5 (cinco) aulas de 50 minutos.

Propomos uma sequência didática em etapas que pode ser modificada/adaptada levando em consideração a autonomia que o docente possui e as diversas e específicas realidades escolares. Portanto, é uma sugestão de como trabalhar com fragmentos do livro citado e tópicos da Segunda Onda do Movimento Feminista.

Etapas – Nessa etapa, que tem duração de uma aula, sugerimos que o/a professor/a apresente aos alunos a proposta da sequência didática, quais serão os principais temas e conceitos abordados e a duração da proposta de trabalho. Como fragmentos de uma obra literária serão utilizados, faz-se necessário apresentar de forma resumida qual a narrativa do livro e a estrutura social presente na narrativa. Sugerimos o resumo e o quadro abaixo, produzidos pela autora da dissertação a partir da obra *O Conto da Aia*. A/o docente pode imprimir esse resumo e quadro e entregar as/aos estudantes ou preparar uma aula em slide para apresentar esses pontos. O que for mais indicado aos recursos aos quais tenha acesso.

⁴³ As discussões das fontes utilizadas para construir os tópicos e os conceitos que serão apresentados na sequência, assim como a discussão sobre a escolha dos fragmentos da obra literária encontram-se no capítulo 2 da dissertação. O/a professor/a pode consultar se sentir necessidade.

O Conto da Aia (The Handmaid's Tale), obra literária distópica escrita em 1985, pela escritora canadense Margaret Atwood, nos apresenta uma sociedade na qual um golpe de estado de um grupo fundamentalista religioso denominado Filhos de Jacó, nos Estados Unidos, consegue ser bem sucedido instituindo-se um regime de caráter ditatorial teocrático, que se aproveita das divisões econômicas, sociais e de gênero já existentes e as aprofunda. A história é narrada pela aia Offred, que serve ao regime como reprodutora. O pano de fundo da ficção seria desastres ambientais que acometem a sociedade, elevando os índices de esterilidade da população provocando, portanto, queda nas taxas de natalidade. Esse fato é utilizado para construir a República de Gilead, com forte caráter religioso, onde as mulheres perdem todos os direitos conquistados e são radicalmente divididas em castas com funções relacionadas ao seu papel social.

Resumo desenvolvido pela autora da dissertação com base na obra *O Conto da Aia*.

Estrutura Social de Gilead em *O Conto da Aia*

Classe/Grupo	Descrição	Função/Responsabilidade
Comandantes	Homens que lideram e organizam a sociedade.	Governam Gilead, tomam decisões políticas e sociais.
Esposas	Mulheres dos Comandantes, de alta posição social.	Supervisionam as casas, não têm direitos de trabalho ou autonomia.
Aias	Mulheres férteis designadas para reprodução.	Servem aos Comandantes para fins reprodutivos, sem direitos ou autonomia.
Marthas	Mulheres inférteis, geralmente mais velhas.	Realizam trabalhos domésticos e culinários.
Tias	Mulheres encarregadas de treinar e doutrinar as Aias.	Mantêm a ordem e a disciplina, ensinam submissão às Aias.
Guardiões	Homens jovens ou de baixa patente.	Realizam tarefas de segurança e serviços auxiliares.
Olhos	Agentes da polícia secreta.	Monitoram e espionam os cidadãos para garantir a lealdade ao regime.
Econoesposas	Esposas de homens de baixa classe econômica.	Realizam todas as tarefas domésticas, incluindo reprodução, sem auxílio de Aias ou Marthas.
Não-mulheres (Unwomen)	Mulheres estéreis, solteiras, algumas viúvas, feministas, traidoras de gênero, religiosas e mulheres politicamente dissidentes em Gilead.	Enviadas para as Colônias para trabalhar e morrer lentamente devido à exposição a resíduos tóxicos.

Após esse momento, sugere-se que a obra seja apresentada a partir do recorte histórico, ou seja, como foi publicada em 1985, a encaixamos na Segunda Onda do Movimento Feminista e das suas principais pautas, pois compreendemos a obra como alerta, como aviso que as transformações são frutos de lutas constantes e podem ser modificadas, apesar dos direitos já conquistados pelas mulheres no período em que a obra foi escrita. Para tanto, é importante apresentar as principais pautas da Segunda Onda do Movimento Feminista e a situação dos direitos das mulheres e da luta feminista na década de 1980 no Brasil. Propomos uma apresentação rápida desses pontos em forma de tópicos, escritos no quadro branco ou em slides.

Pautas da Segunda Onda do Movimento Feminista (1940-até início do século XXI):

- Controle sobre o corpo (sexualidade);
- Direitos reprodutivos e saúde da mulher;
- Violência doméstica;
- Valorização do trabalho doméstico e segurança no trabalho;
- Discussão interseccional (gênero, raça e classe social).

Direitos das mulheres e luta feminista no Brasil – década de 1980:

- Luta contra a Ditadura Militar (1964-1985);
- Participação no mercado de trabalho e os problemas da mulher trabalhadora;
- Educação igualitária;
- Sexualidade e corpo;
- Violência contra a mulher;
- Trabalho doméstico não remunerado.

Etapa 2 – Nessa aula serão apresentados às/aos estudantes trechos selecionados da obra *O Conto da Aia* que focam no trabalho doméstico e no controle do corpo feminino, pontos de discussão e análise propostos pela sequência. Nesse ponto, a sugestão é fazer a leitura dos fragmentos para as/os estudantes. Fica a critério do professor/a como os/as alunos/as terão acesso aos fragmentos. Abaixo, segue os fragmentos escolhidos para discutir o que vem a ser trabalho doméstico e sua caracterização como um trabalho especificamente feminino.

Fragmento 1

“Há um tapete no chão, oval, feito de retalhos trançados. Esse é o tipo de detalhe de que eles gostam: arte folclórica, arcaica, feita por mulheres, em suas horas livres, de coisas que não têm mais utilidade. Um retorno aos valores tradicionais.”

Atwood, 2017, p. 15.

No fragmento 1 (um) é apresentada a narração da Aia sobre a casa e já se pode abordar o que é próprio das atividades femininas: bordar. E como esta atividade é pouco ou nada valorizada porque é feita por mulheres.

Fragmento 2

“Sigo caminhando pelo vestíbulo, passo pela porta da sala de estar e pela porta que dá para a sala de jantar, e abro a porta ao final do vestíbulo e entro na cozinha. [...] Rita está aqui dentro, de pé diante da mesa da cozinha, que tem um tampo branco esmaltado lascado. Ela está com seu vestido habitual de Martha, que é verde desbotado como um traje cirúrgico dos tempos anteriores.”

Atwood, 2017, p. 18.

No fragmento 2 (dois) a Aia segue na narração da casa na qual ela está servindo e apresenta a cozinha, universo das Marthas, que são as mulheres que desempenham tarefas domésticas, como cozinhar e limpar.

Fragmento 3

“O jardim é o domínio da Esposa do Comandante. Olhando para fora por minha janela com vidro inquebrável, com frequência a vejo nele, os joelhos sobre uma almofada, um véu azul atirado sobre as abas largas do chapéu de jardineiro, uma cesta ao lado com podadeiras e pedaços de barbante para amarrar as flores no lugar [...]. Muitas das Esposas têm jardins desse tipo, é alguma coisa para organizarem e manter e cuidar, dar as ordens.”

Atwood, 2017, p. 21.

No fragmento 3 (três) é apresentada uma das atividades realizadas pelas Esposas, que é cuidar do jardim. Nesse ponto, já podem ser retomadas as divisões das mulheres em grupos por classes e funções a serem desempenhadas, aspecto que foi apresentado na primeira etapa.

Fragmento 4

“Pego [a Aia] os vales de alimentos da mão estendida de Rita. Os vales têm diferentes ilustrações, das coisas pelas quais podem ser trocados: doze ovos, um pedaço de queijo, uma coisa marrom que deveria ser um bife. [...] Nossa primeira parada é uma loja com outras figuras desenhadas na madeira: três ovos, uma abelha, uma vaca. Leite e Mel. [...] Aquelas que chegam ao balcão entregam seus vales aos dois homens com uniformes de Guardiões, postados do outro lado. Ninguém fala muito, embora haja um farfalhar, e as cabeças das mulheres se movam furtivamente de um lado para o outro; aqui, fazendo compras, é onde você pode ver alguém que conhece, alguém que conheceu no tempo de antes, ou no Centro Vermelho. [...] Em seguida entramos no Toda a Carne, que é identificado por uma grande costeleta de porco de madeira pendurada em duas correntes.”

Atwood, 2017, p. 20-39.

No fragmento 4 (quatro) é demonstrado uma das atividades realizadas pelas Aias nas suas caminhadas diárias, feitas em dupla com outra Aia: fazer as compras diárias. O mais interessante é que as mulheres não podem mais ler e, conseqüentemente, não mais estudam.

Isso fica claro ao serem entregues cartões com desenhos dos alimentos que devem ser comprados.

Fragmento 5

“Para as gerações que vierem depois, dizia Tia Lydia, será tão melhor. As mulheres viverão juntas em harmonia, todas numa única família; vocês serão como filhas para elas, e quando o nível da população voltar a subir de acordo com as expectativas, não precisaremos transferir vocês de uma casa para outra porque haverá mulheres suficientes. Poderão existir verdadeiros laços de afeto, dizia ela, piscando para nós de maneira insinuante, sob condições como essas. Mulheres unidas para um fim comum! Ajudar umas às outras em suas tarefas cotidianas enquanto percorrem o caminho da vida juntas, cada uma desempenhando sua tarefa determinada. Por que esperar que uma mulher desempenhe todas as funções necessárias à administração serena de um lar? Não é razoável nem humano. Suas filhas terão maior liberdade. Estamos trabalhando para atingir a meta de um pequeno jardim para cada uma, cada uma de vocês – as mãos unidas com os dedos cruzados de novo, a voz suspirante –, e essa é apenas uma, por exemplo.

Atwood, 2017, p. 195.

No fragmento 5 (cinco) há um discurso de Tia Lydia, mulher que faz parte dos grupos das Tias, onde pontua que as tarefas das mulheres estão todas voltadas ao bom desempenho do lar. Portanto, os 5 (cinco) fragmentos do livro visam demonstrar o encerramento das mulheres às funções domésticas, a aquilo que também chamamos de trabalho doméstico que justamente por ser realizado por mulheres, é desvalorizado e não remunerado.

Depois das leituras dos fragmentos e das devidas considerações sugeridas, partimos para a discussão sobre trabalho doméstico com as/os estudantes, a partir das questões que apontamos abaixo:

- A partir da leitura dos fragmentos, as mulheres desempenham alguma atividade que não se refira ao lar, ao espaço doméstico?
- Quais são as atividades que podem ser percebidas como realizadas por mulheres?
- Essas atividades ainda são percebidas na atualidade como especificamente femininas?
- O que é trabalho doméstico e por que segue desvalorizado e, algumas vezes, não remunerado?

Sugerimos que as respostas dos/as alunos/as sejam coletadas no quadro branco para que se construa o conceito de trabalho doméstico pelos/as próprios/as estudantes.

Etapa 3 – Na etapa 3 o enfoque será dado na discussão sobre controle do corpo feminino. Similar ao que foi realizado na etapa anterior, serão apresentados fragmentos da obra que podem ser utilizados para debater este ponto. Segue os fragmentos:

Fragmento 6

“Penso a respeito de lavanderias de autoatendimento. O que eu vestia para ir a elas, shorts, jeans, calças de malha de corrida. O que eu punha nas máquinas: minhas próprias roupas, meu próprio sabão, meu próprio dinheiro, dinheiro que eu mesma ganhava. Penso sobre ter tanto controle.

Agora andamos pela mesma rua, aos pares de vermelho, e homem nenhum grita obscenidades para nós, fala conosco, toca em nós. Ninguém assobia.

Existe mais de um tipo de liberdade, dizia Tia Lydia. Liberdade para, a faculdade de fazer ou não fazer qualquer coisa, e liberdade de, que significa estar livre de alguma coisa. Nos tempos da anarquia, era liberdade para. Agora a vocês está concedida a liberdade de. Não a subestimem.”

Atwood, 2017, p. 35-36.

No fragmento 6 (seis), a Aia lembra quando ela podia escolher, quando tinha controle sobre atividades cotidianas, simples, como lavar roupa e até quando possuía seu próprio dinheiro. Essa lembrança entra em choque com parte do treinamento realizado para transformar algumas mulheres em Aias, onde Tia Lydia apresenta a ideia de liberdade construída nesse regime. Nesse ponto é interessante observar que as mulheres perderam a liberdade e são estritamente controladas e cerceadas neste regime.

Fragmento 7

“Os vestidos de verão estão fora da mala e pendurados no armário, dois deles, de puro algodão, o que é melhor que os de tecidos sintéticos como os mais baratos, mesmo assim quando está quente e úmido, em julho e agosto, você sua dentro delas. Contudo não precisa se preocupar com queimaduras de sol, dizia Tia Lydia. A maneira deplorável e exibida com que as mulheres costumavam se comportar. Passando óleo no corpo como se fossem carne assada num espeto, e de costas e ombros nus, na rua, em público, e as pernas, sem nem sequer meias finas a cobri-las, não é de admirar que aquelas coisas costumassem acontecer. *Coisas*, a palavra que ela usava quando não importa o que quer que fosse que substituísse era desagradável ou ofensivo ou obsceno ou horrível demais para passar por seus lábios. [...] *Coisas* daquele tipo não acontecem com mulheres bem-educadas.”

Atwood, 2017, p. 69.

No fragmento 7 (sete) observa-se a Aia narrando mais um dos treinamentos realizados pelas Tias e, neste caso, a fala responsabiliza as mulheres pela violência que sofriam às próprias mulheres, a maneira que se comportavam e se vestiam. Fragmento importante para discutir que o controle do corpo feminino é uma forma de violência.

Fragmento 8

“Vocês têm que ingerir suas vitaminas e minerais, dizia Tia Lydia recatadamente. Têm de ser receptáculos dignos, adequados. [...] Esfrego a manteiga sobre meu rosto, espalho na pele de minhas mãos. Não há mais nenhum tipo de loção ou creme facial, não para nós. Essas coisas são consideradas vaidades. Somos receptáculos, somente as entranhas de nossos corpos é que são consideradas importantes. O exterior pode se tornar duro e enrugado, pouco lhes importa, como a casca de uma noz. Isso foi um decreto das Esposas, essa ausência de loção para as mãos. Não querem que sejamos atraentes. Para elas as coisas já estão bastante ruins como estão. [...] Somos úteros de duas pernas, apenas isso: receptáculos sagrados, cálices ambulantes.”

Atwood, 2017, p. 81; 118; 165.

O fragmento 8 (oito) apresenta a principal função das Aias: gerir. Reproduzir seres humanos. Nessa sociedade, eram levadas a acreditar que era o dever mais sagrado que poderiam possuir.

Fragmento 9

“Eles congelaram as contas, disse ela. [...] Qualquer conta com um F em vez de um M. [...] Estamos deserdadas. Confiscaram tudo. [...] Mulheres não podem mais possuir bens, disse ela. É uma nova lei. [...] Luke pode usar sua Compuconta para você, disse ela. Vão transferir seu número para ele, ou pelo menos é o que dizem. Marido ou parente mais próximo do sexo masculino. [...] Eles tinham que fazer desse jeito, as Compucontas e os empregos, ambos ao mesmo tempo. [...] Não querem que a gente vá para lugar nenhum, pode apostar nisso.”

Atwood, 2017, p. 213-214.

O fragmento 9 (nove) demonstra a Aia narrando um diálogo com a amiga Moira antes do regime de Gilead se estabelecer. Na situação, Moira informa que é retirado o direito das mulheres possuírem bens.

Fragmento 10

“Meu nome não é Offred, tenho outro nome que ninguém usa porque é proibido. Digo a mim mesma que isso não tem importância, seu nome é como o número de seu telefone, útil apenas para os outros; mas o que digo a mim mesma está errado, tem importância sim. Mantenho o conhecimento desse nome como algo escondido, algum tesouro que voltarei para escavar e buscar, algum dia. Penso nesse nome como enterrado. Esse nome tem uma aura ao seu redor, como um amuleto, um encantamento qualquer que sobreviveu de um passado inimaginavelmente distante”

Atwood, 2017, p. 103.

Neste último fragmento, temos a Aia refletindo sobre sua própria identidade. No regime de Gilead, as Aias são designadas pelo nome do Comandante que vão servir por um tempo. Offred é a junção de “of” em inglês, que significa “de” e “Fred”, que é o nome do Comandante. Vê-se que o controle se dá de diversas formas, inclusive retirando o nome da mulher, ela não existe mais, passa a existir em função do que está determinado para a sua existência.

Todos os fragmentos auxiliam para refletir e discutir o controle do corpo feminino, nas suas mais diversas formas: o encerramento da mulher no espaço privado e a vigilância constante, o controle sobre as vestimentas e comportamentos, a criação de grupos de mulheres que se opõem, até a perda da própria identidade. Para o debate com os/as alunos/as, sugerimos as seguintes questões:

- Como é exercido o controle da reprodução das mulheres n’*O Conto da Aia*?
Quais são as consequências disso para as Aias?

- Como a experiência de Offred (a Aia) ilustra a luta pelo controle sobre seu próprio corpo e vida?
- Como o papel das aias é representado em contraste com outros personagens femininos na história, como as Esposas e as Marthas?
- Na narrativa, o corpo feminino é objetificado e desumanizado na sociedade de Gilead?
- De que maneira a obra provoca uma reflexão sobre os direitos das mulheres, autonomia e liberdade?

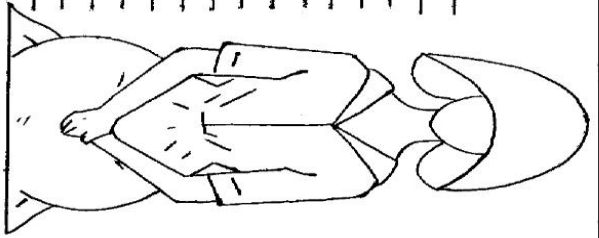
Etapas 4 – Após as apresentações e discussões propostas nas etapas anteriores, o/a professor/a entregará as/aos estudantes uma folha de atividade que encontra-se no fim da sequência. Sugere-se que os/as alunos/as sejam divididos em grupos de 3 (três) e que retomem as discussões anteriores para preencherem a atividade. A atividade consta de uma folha com um desenho que remonta à obra e espaços onde devem ser registrados características do trabalho doméstico e controle sobre o corpo na obra, comparando esses tópicos com o presente, que está demarcado com o ano de 2024.

Etapas 5 – Na última etapa da sequência didática, partimos da perspectiva das discussões e reflexões realizadas sobre a obra e o presente nas etapas anteriores para construirmos um varal de ideias sobre um futuro possível. Portanto, entre a apresentação de um futuro pessimista apresentado na obra e um presente que se relaciona com este, os/as alunos/as devem sugerir práticas para alcançarmos um futuro mais otimista, novos futuros pensados e representados através de palavras, frases. Para auxiliar neste processo, pensamos em uma questão disparadora: Se *O Conto da Aia* fosse reescrito para refletir um futuro mais positivo, como seriam as relações de gênero, de trabalho e nossa relação com o mundo? Estas palavras e frases estarão dispostas em pedaços de cartolina e colocados em um varal para serem expostos na sala de aula ou em algum outro espaço da escola.

Essa proposta didática visa, portanto, ser um material de apoio para trabalhar questões que são poucos vislumbradas no Ensino Médio mas que se relacionam com o processo de aprendizagem e conhecimento, além da formação de sujeitas e sujeitos críticos que refletem sobre a sua realidade e possibilidades de mudanças.

CONTROLE DO CORPO

1985

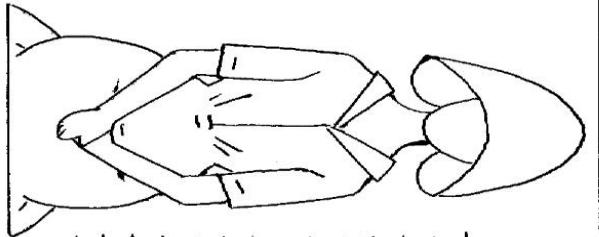


TRABALHO DOMÉSTICO

Handwriting practice lines for the year 1985, consisting of 15 horizontal lines.

TRABALHO DOMÉSTICO

2024



CONTROLE DO CORPO

Handwriting practice lines for the year 2024, consisting of 15 horizontal lines.

ANEXO 1
ATIVIDADES DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

Atividade: Tabela comparativa.

Preencham a tabela abaixo a partir das discussões realizadas em sala de aula.

O ideal de mulher e a bruxa no Brasil Colonial	O ideal de mulher em O Conto da Aia	Síntese dessas representações na atualidade (Esses ideais ainda persistem? Quais deles?)
• Submissão • Maternidade • Cumprir papel religioso • Ligada a afazeres domésticos • Boa esposa	// • Ligada apenas a concepção.	• Ligada a afazeres domésticos • Maternidade • Conservadorismo • Delicada, organizada
Bruxa: • Feiticiano • Parteiras • Homossexualidade • Opinião própria • Oposição religiosa	Não Mulheres: • Inférteis • Solteiras • Homossexualidade • Viúvas • Feministas	

Nome: [redacted] [redacted] [redacted] md

Atividade: Tabela comparativa.

Preencham a tabela abaixo a partir das discussões realizadas em sala de aula.

O ideal de mulher e a bruxa no Brasil Colonial	O ideal de mulher em <i>O Conto da Aia</i>	Síntese dessas representações na atualidade (Esses ideais ainda persistem? Quais deles?)
Submissão	Devoção religiosa	figura materna
obediência	Reprodutora	competência das afazeres de casa
uma mulher branca	Sem direitos	comportamento

Atividade: Tabela comparativa.

Preencham a tabela abaixo a partir das discussões realizadas em sala de aula.

O ideal de mulher e a bruxa no Brasil Colonial	O ideal de mulher em <i>O Conto da Aia</i>	Síntese dessas representações na atualidade (Esses ideais ainda persistem? Quais deles?)
Submissão e obediência	propriedade e submissão	Persistência do controle sobre o corpo feminino
Religiosidade e pureza	controle da maternidade	Expectativa de submissão e papéis tradicionais
Repressão e suspeita sobre as bruxas	Repressão e vigilância extrema	Resistência ao empoderamento feminino.

Atividade: Tabela comparativa.

Preencham a tabela abaixo a partir das discussões realizadas em sala de aula.

2ª A ADM

O ideal de mulher e a bruxa no Brasil Colonial	O ideal de mulher em O Conto da Aia	Síntese dessas representações na atualidade (Esses ideais ainda persistem? Quais deles?)
• Adquirir conhecimentos • Sinais no corpo	• Submissa • Ser fértil	• A falta de igualdade • Opressão com mulheres feministas
Não ter a liberdade de • Ser solteira • Respeitar os valores da sociedade • Religiosa	• Respeitar as novas regras da sociedade • O fato das não-mulheres, que são	• O respeito com as mulheres LGBTQIAPN+
• Adquirir conhecimentos de ervas medicinais • Tratamentos • Cirurgias	Mulheres estereótipos, Solteiras, algumas cingidas, Comunistas, Traidoras de gênero, religiosas	Desrespeito com idosos, (principalmente com Mulheres) mais

ANEXO 2
ATIVIDADES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

CONTROLE DO CORPO

1985

Na casa, o corpo era visto como objeto de reprodução. Era controlado, não eram permitidas as suas liberdades e existiam regras a serem seguidas. O corpo era visto como um objeto de controle. Exemplos disso são: a mulher não podia sair de casa sem o corpo controlado, que controlava a cabeça não podia.



TRABALHO DOMÉSTICO

Na época, não havia uma hierarquia social, em que divide as funções de cada mulher. As mulheres eram as que desempenhavam esse papel, pois eram mulheres indígenas ou índias, que na época eram vistas como subalternas e estavam abaixo das brancas e das europeias. Devido a isso, as mulheres não tinham a mesma importância e cuidado da mulher branca. Elas estavam sempre sob grande supervisão, tinham que realizar seu trabalho sempre com disciplina e ordem.

TRABALHO DOMÉSTICO

2024

Na atualidade, o trabalho doméstico é considerado uma tarefa masculina, por isso, ainda existe a divisão de trabalho. É que esse trabalho é dividido com o trabalho que vem sendo desenvolvido para de casa, em volta da família. Por conta disso, muitas mulheres não recebem remuneração e em muitos casos, não recebem umidade em seu salário.



CONTROLE DO CORPO

Na atualidade, o controle do corpo para as mulheres ainda existe, mas de maneira diferente. Exemplos disso são: as mulheres não podem sair de casa sem o corpo controlado, em que, em muitos países, a mulher não pode sair de casa sem o corpo controlado. Além disso, há uma divisão de trabalho entre as mulheres, a qual é feita por meio da divisão de trabalho. Isso significa que as mulheres não podem sair de casa sem o corpo controlado, em que, em muitos países, a mulher não pode sair de casa sem o corpo controlado.

CONTROLE DO CORPO

1985

Na época, as mulheres não tinham liberdade e não podiam sair de casa sem o corpo controlado. Elas estavam sempre sob grande supervisão, tinham que realizar seu trabalho sempre com disciplina e ordem.



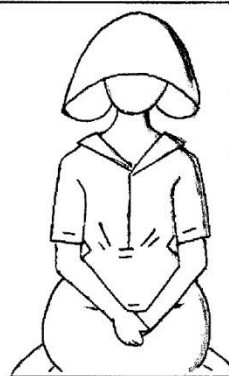
TRABALHO DOMÉSTICO

Na época, as mulheres não tinham liberdade e não podiam sair de casa sem o corpo controlado. Elas estavam sempre sob grande supervisão, tinham que realizar seu trabalho sempre com disciplina e ordem.

TRABALHO DOMÉSTICO

2024

Na época, as mulheres não tinham liberdade e não podiam sair de casa sem o corpo controlado. Elas estavam sempre sob grande supervisão, tinham que realizar seu trabalho sempre com disciplina e ordem.



CONTROLE DO CORPO

Na época, as mulheres não tinham liberdade e não podiam sair de casa sem o corpo controlado. Elas estavam sempre sob grande supervisão, tinham que realizar seu trabalho sempre com disciplina e ordem.

ANEXO 3

**LINK DE ACESSO ÀS ATIVIDADES PRODUZIDAS PELO 2º ANO DO
ENSINO MÉDIO:**

https://drive.google.com/drive/folders/1llwlTnyHgG0Z7bV3GOM1PS6ZmvDgCslQ?usp=drive_link.