

cauce

REVISTA 

REVISTA INTERNACIONAL DE
FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN
Y SUS DIDÁCTICAS

Núm. 47 / 2024

 EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

cervantes.es
 Centro Virtual Cervantes

FUNDADORES DE CAUCE

Alberto Millán Chivite, M.^a Elena Barroso Villar y Juan Manuel Vilches Vitiennes

Director: Pedro Javier Millán Barroso (Universidad Internacional de La Rioja)
Secretario: Manuel Antonio Broullón Lozano (Universidad Complutense de Madrid)

COMITÉ CIENTÍFICO

Universidad de Sevilla: Purificación Alcalá Arévalo, M.^a Elena Barroso Villar, Julio Cabero Almenara, Diego Gómez Fernández, María Francescatti, Fernando Millán Chivite, M.^a Jesús Orozco Vera, Ángel F. Sánchez Escobar, Antonio José Perea Ortega, M.^a Ángeles Perea Ortega, Antonio Pineda Cachero, Ana M.^a Tapia Poyato, Concepción Torres Begines, Rafael Utrera Macías, Manuel Ángel Vázquez Medel

Otras universidades españolas: Francisco Abad (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Manuel G. Caballero (Universidad Pablo de Olavide), Manuel Antonio Broullón Lozano (Universidad Complutense de Madrid), Luis Pascual Cordero Sánchez (Universidad de Valladolid), Arturo Delgado (Universidad de Las Palmas), José M.^a Fernández (Universidad Rovira i Virgili, Tarragona), M.^a Rosario Fernández Falero (Universidad de Extremadura), M.^a Teresa García Abad (Centro Superior de Investigaciones Científicas), José Manuel González (Universidad de Extremadura), M.^a Do Carmo Henriquez (Universidade de Vigo), M.^a Vicenta Hernández (Universidad de Salamanca), Antonio Hidalgo (Universitat de València), Rafael Jiménez (Universidad de Cádiz), Antonio Mendoza (Universidad de Barcelona), Pedro Javier Millán Barroso (Universidad Internacional de La Rioja), Salvador Montesa (Universidad de Málaga), Antonio Muñoz Cañavate (Universidad de Extremadura), M.^a Rosario Neira Piñeiro (Universidad de Oviedo), José Polo (Universidad Autónoma de Madrid), Alfredo Rodríguez (Universidade Da Coruña), Julián Rodríguez Pardo (Universidad de Extremadura), Carmen Salaregui (Universidad de Navarra), Antonio Sánchez Trigueros (Universidad de Granada), Domingo Sánchez-Mesa Martínez (Universidad de Granada), José Luis Sánchez Noriega (Universidad Complutense de Madrid), Hernán Urrutia (Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea), José Vez (Universidade de Santiago de Compostela), Santos Zunzunegui (Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea)

Universidades extranjeras: Frieda H. Blackwell (Universidad de Baylor, Waco, Texas, EE.UU.), Carlos Blanco-Aguinaga (Universidad de California, EE.UU.), Fernando Díaz Ruiz (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Robin Lefere (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Silvia Cristina Leirana Alcocer (Universidad Autónoma de Yucatán, México), Francesco Marsciani (Alma Mater Studiorum-Università di Bologna), John McRae (Universidad de Nottingham, Reino Unido), Angelina Muñiz-Huberman (Universidad Nacional Autónoma de México), Edith Mora Ordóñez (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Sophie Morand (Universidad de París II, Sorbona, Francia), Christian Puren (Universidad de Saint-Etienne, Francia), Carlos Ramírez Vuelvas (Universidad de Colima, México), Ada Aurora Sánchez Peña (Universidad de Colima, México), Claudie Terrasson (Universidad de Marne-la-Vallée, París, Francia), Angélica Tornero (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México)

COLABORADORES (no doctores)

Lidia Morales Benito (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Mario Fernández Gómez (Universidad de Sevilla), José Eduardo Fernández Razo (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México), Raquel Díaz Machado (Universidad de Extremadura)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Director (Pedro J. Millán), Secretario (Manuel Broullón), M.^a Elena Barroso Villar, Ana M.^a Tapia Poyato, Fernando Millán Chivite

Traductores del inglés: Manuel G. Caballero, Luis Pascual Cordero Sánchez, Pedro J. Millán
Traductores del francés: Manuel G. Caballero, M.^a del Rosario Neira Piñeiro, Claudie Terrasson
Traductores del italiano: Maria Francescatti, Manuel Broullón, Pedro J. Millán

CONTACTO (REDACCIÓN, SUSCRIPCIÓN Y CANJE)

www.revistacauce.es / info@revistacauce.com

La revista *Cauce* se encuentra indexada en base de datos Emerging Sources Citation Index (ESCI), de Web of Science (WoS), con una puntuación de +3.5. Desde 2021, figura en Q4 del Journal Citations Index (JCI) de WoS. Además, también se incluye en el índice en DOAJ dentro de la sección MLA (Modern Language Association Database) con una puntuación de +3. Otras bases de datos que recogen la calidad de la publicación son: Scopus, Dialnet (Q3), DULCINEA, CIRC (grupo D), LLBA, ISOC y LATINDEX (31/33 CRITERIOS, clasificación decimal universal: 81:82:37). De acuerdo con el índice español DICE, se han de destacar de nuestra publicación la trayectoria temporal (45 años, fecha inicio: 1977) y la pervivencia (+1.5).

El número 47 (2024) de *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas* ha sido editado en colaboración con el Grupo de Investigación *Literatura, Transtextualidad y Nuevas Tecnologías* (HUM-550)

Inscripción en el REP. núm. 3495, tomo 51, folio 25/1.

ISSN: 0212-0410. D.L.: SE-0739-02.

© Revista *Cauce*

Maqueta e imprime: *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*

Todos los artículos han sido sometidos a proceso de revisión por doble par ciego.

Han colaborado en este número: M.^a Eugenia Álava Carrascal (Universidad Isabel I, España), Juan Pablo Amaya González (Universidad del Bío-Bío, Chile), Ana M. Bande (Universidade de Santiago de Compostela, España), Manuel A. Broullón-Lozano (Universidad Complutense de Madrid, España), Virginia Bonatto (Universidad Nacional de La Plata, Argentina), Anna Cacciola (Universidad de Murcia, España), Ana Casal (Universidad Nacional de las Artes, Argentina), Ángeles Ezama Gil (Universidad de Zaragoza, España), Miguel Ángel Martín Hervás (Universidad Complutense de Madrid, España), María Martínez Deyros (Universidad de Valladolid, España), Beatriz Martínez López (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España), Lisa Nalbone (University of Central Florida, Estados Unidos de América).

Artículos recibidos: 11

Artículos aceptados: 5

Artículos rechazados: 6



ÍNDICE

DÍEZ DE REVENGA, FRANCISCO JAVIER
Editorial: Carmen Conde, palabras para contener un destierro.....13

1. SECCIÓN MONOGRÁFICO: MUJERES, ESCRITURAS Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN ANTE LA ESFERA PÚBLICA EN ESPAÑA Y LATINOAMÉRICA (SIGLOS XX Y XXI): ENFOQUES DIDÁCTICOS Y COMUNICACIONALES

BROULLÓN-LOZANO, MANUEL A.
Introducción al número monográfico: mujeres, escrituras y medios de comunicación ante la esfera pública.....35

HERNÁNDEZ GÓMEZ, RAQUEL
«Un mundo de basaltos encendidos»: procesos de creación literaria a partir de la correspondencia entre María Cegarra y Carmen Conde desde 1932 hasta 1935.....51

LEUCI, VERÓNICA
«Mujeres de pluma»: Redes literarias y diálogos poéticos entre Ángela Figuera y Carmen Conde.....73

MARTÍN GONZÁLEZ, MARÍA VICTORIA
«¡Andar sin cansarme!, andar el mundo!». Los textos radiofónicos de 1947 de Carmen Conde. Análisis y valoración.....97

PINTA, MARÍA FERNANDA
Escuela Serena. Formas artísticas y pedagógicas de movilizar afectos y reflexión entre la escuela, el archivo y la práctica curatorial.....115

2. SECCIÓN MISCELÁNEA

PEREIRA, ALMERINDA M.^a ROSARIO Y PAULA ALEXANDRA VALENTE COUTO
O quarto em Lessing e Matute: o lugar da liberdade imaginativa e da
identidade – uma leitura didático-pedagógica.....153

3. RESEÑAS

BARRENO GARCÍA, IRENE

De la Torre, Josefina (2024). *Al habla con Josefina de la Torre. Entrevistas, artículos y textos de una vida en la esfera pública (1931-2001)*. Ed., introducción y notas de Alejandro Coello Hernández, Fran Garcerá y Alberto García-Aguilar. Madrid: Torremozas. ISBN: 978-84-7839-927-7. 406 pp.....179

CACCIOLA, ANNA

Establier Pérez, Helena (ed.) (2023): *El corazón en llamas: cuerpo y sensualidad en la poesía española escrita por mujeres (1900-1968)*. Madrid: Iberoamericana Vervuert. 415 pp.....185

2. SECCIÓN MISCELÁNEA

O QUARTO EM LESSING E MATUTE: O LUGAR DA LIBERDADE IMAGINATIVA E DA IDENTIDADE. UMA LEITURA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

EL DORMITORIO EN LESSING Y MATUTE: EL LUGAR DE LA LIBERTAD IMAGINATIVA Y DE LA IDENTIDAD – UNA LECTURA DIDÁCTICA Y PEDAGÓGICA

THE ROOM IN LESSING AND MATUTE’S WRITING: A PLACE OF IMAGINATIVE FREEDOM AND IDENTITY – A DIDACTIC AND PEDAGOGIC READING

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2022.i47.7>

PEREIRA, ALMERINDA M.^a ROSÁRIO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS CIDADE DO ENTRONCAMENTO (PORTUGAL)

Professora do Quadro de Agrupamento

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA (PORTUGAL)

Professora Auxiliar Convidada

Código ORCID: 0000-0003-3287-0636

a00786@acentroncamento.pt

COUTO, PAULA ALEXANDRA VALENTE

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS CIDADE DO ENTRONCAMENTO (PORTUGAL)

Professora do Quadro de Agrupamento

Código ORCID: Código ORCID: 0009-0007-6264-5006

p01306@acentroncamento.pt

Resumo: Neste artigo faremos o cotejo entre os contos de duas escritoras de nacionalidades diferentes, a britânica Doris Lessing e a espanhola Ana María Matute, a partir da visão que as autoras apresentam do quarto como espaço ambivalente entre o lugar da liberdade criativa e o da reclusão imposta pelo olhar opressor do outro. Tratar-se-á de uma abordagem paralela de duas narrativas, cada uma com a sua proposta de aproximação didática e pedagógica.

Palavras-chave: Texto literário, abordagem didática e pedagógica, mulher, género, liberdade.

Resumen: En este artículo trataremos de hacer un cotejo entre los relatos de dos escritoras de diferentes nacionalidades, la británica Doris Lessing y la española Ana María Matute, a partir de la visión que las autoras tienen del dormitorio como un espacio ambivalente entre el lugar de la libertad creativa y el aislamiento impuesto por la mirada opresiva del otro. Será un abordaje paralelo de las dos narrativas, cada una con su propia propuesta de enfoque didáctico y pedagógico.

Palabras-clave: Texto literario, abordaje didáctico y pedagógico, mujer, género, libertad.

Abstract: In this article we will compare two short stories by two writers of different nationalities, the British, Doris Lessing and the Spanish Ana María Malute. Both stories are based on the idea of the bedroom as an ambivalent place of creative freedom and seclusion imposed by the others' oppressive look. There will be a parallel reading of the two texts which will introduce a didactic and pedagogic approach on them.

Key-words: Literary text, didactic and pedagogic approach, woman, gender, freedom.

1. INTRODUÇÃO

O que pode um quarto na imaginação criativa de uma mulher à procura de dar expressão à sua singularidade? Qual o preço desta necessidade de expansão de uma individualidade para além de si mesma? Que sentidos resgatar do caos da fragmentária vida quotidiana? Nas páginas que se seguem indagaremos sobre estas questões a partir do conto «To Room Nineteen» (da coletânea *A Man and Two Women*, 1963), de Doris Lessing (1919-2013), e do conto alargado «La oveja negra» (da coletânea *Tres y un sueño*, 1961), de Ana María Matute (1925-2014). Dispensar-nos-emos da apresentação da escritora espanhola, sobejamente conhecida dos leitores do espaço ibérico, para nos determos um pouco mais sobre a escritora britânica.

Embora se tratem de duas reflexões autónomas, as ideias presentes numa e noutra consubstanciam-se criando um encontro com semelhantes abordagens didático-pedagógicas em duas áreas disciplinares distintas: o ensino do Inglês e do Espanhol línguas estrangeiras, a alunos de Línguas e Humanidades do Ensino Secundário português, e o ensino da Cidadania e Desenvolvimento, área transversal ao currículo dos alunos.

1. DORIS LESSING

1.1. *To Room Nineteen*

Quando em 2007 a Academia Sueca galardoou Doris Lessing (1919-2013) com o Prémio Nobel da Literatura, na nota enviada à imprensa, anunciou Lessing como a escritora épica da «experiência feminina, que com ceticismo, fogo e poder visionário submeteu ao escrutínio uma civilização dividida»¹.

No discurso de abertura na cerimónia da atribuição do referido prémio, Per Wästberg, Presidente do Comité Nobel, afirmou a grandiosidade da obra de Lessing quando referiu que ela indubitavelmente contribuiu para a forma como nós olhamos o mundo: foi a primeira a abordar determinadas temáticas e para ela nada foi demasiado insignificante ou pouco importante, levando-nos a perceber e a compreender a realidade até aos íntimos detalhes, uma vez que nunca subscreveu a ideia de que o mundo era demasiado complicado para enunciar uma explicação clara sobre o mesmo (Wästberg, 2007).

Em 1950 enceta uma longa carreira literária com a publicação *The Grass is Singing*, o seu primeiro livro através do qual nos oferece vários enfoques sobre a vida em África, dando voz e visibilidade a quem permanecia na penumbra e nas margens de um império colonial que estava prestes a implodir. A partir daí Doris Lessing inscreveu o seu nome na história da literatura e, como salienta Margaret Drabble, (2008) é dela a autoria de alguns dos mais importantes contos escritos em língua inglesa. Os retratos ímpares que nos oferece de Inglaterra, de África ou da Europa do pós-guerra abrem novos caminhos, oferecem novas perspetivas de análise e permanecem tão atuais hoje quanto o eram à data em que foram originalmente publicados². Após o sucesso de *The Golden Notebook* (1962), com o conto «To Room Nineteen», no qual desenha o mapa da alma feminina e mostra a progressão e aparente degradação da vida de uma

¹ Texto original (tradução nossa): «that epicist of the female experience, who with scepticism, fire and visionary power has subjected a divided civilisation to scrutiny». Press release: NobelPrize.org. <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2007/press-release/>.

² A este propósito Margaret Drabble escreveu num artigo publicado no *The Guardian* (2008) online intitulado *Ahead of her Time*: «Doris Lessing's short stories, published over several decades, are among the most important in the English language. They broke new ground, and the early ones are as fresh today as when they first appeared».

mulher de meia-idade que procura recuperar a sua independência e liberdade entretanto perdidas, num texto onde nada é deixado ao acaso, onde todos os pormenores constituem detalhes importantes e as palavras adquirem um sentido ambivalente que permitem ao leitor refletir, questionar e posicionar-se em relação ao mundo que o rodeia.

Como herdeira da tradição narrativa do século XIX, na senda de Chekhov ou D.H. Lawrence (Drabble, 2008), Doris Lessing apresenta-nos Susan Rawlings, protagonista desta história, casada com Mathew Rawlings, como alguém inteligente e independente com um trabalho bem remunerado na indústria publicitária. Susan tem um casamento que todos os seus amigos reconhecem como perfeito e concordam que o casal era «well-matched»; a sua felicidade era medida através da percepção e do encantamento que os amigos tinham em relação ao seu sucesso.

Com o tempo e o natural alargamento da família, com quatro filhos, os Rawlings mudam-se de Londres para Richmond. Consequentemente, Susan abandona o seu emprego, dedica-se, de bom grado, à maternidade e abraça os estereótipos sociais da época: torna-se a esposa e mãe perfeitas, a dona de casa insubstituível sobre quem recaem todas as responsabilidades. Sente-se feliz e é ao lado de Mathew que quer envelhecer. Porém, as vivências do casal Rawlings, tal como as contradições sentidas por Susan, em particular, estão muito para além das aparências socialmente convencionadas, sabiamente descritas por Lessing. Na primeira frase do texto, o narrador onisciente põe em causa a imagem de estabilidade e felicidade que nos quer apresentar, quando afirma: «This is a story, I suppose, about a failure in intelligence: the Rawlings' marriage was grounded in intelligence» (Lessing, 1988: 150) o que indicia que a vida deste casal está longe da perfeição. As palavras *failure* e *intelligence* aparentemente contraditórias e conflitantes entre si, juntas deixam antever uma realidade que se opõe à aparência de felicidade e sucesso. A inteligência, i.e. a capacidade do casal entender, pensar e racionalizar os acontecimentos da sua vida, sempre lhes permitiu preservar e proteger o seu núcleo familiar e modo de vida.

No entanto, quando num dado momento, Mathew confessa que teve um caso com uma jovem mulher que conhecera numa festa de trabalho, Susan, fazendo uso da sua inteligência, autoconvenceu-se de que essa era uma não questão, algo pouco importante que testou os alicerces da relação, mas que aparentemente não a desvaneceu, pois, as pessoas inteligentes e

sensíveis perante estas situações «put the thing behind them' and consciously' [...] moved forward into a different phase of their marriage» (Lessing, 1988: 154). Presa a um casamento ideal e a uma vida meramente convencional, é nesta fase que Susan começa a questionar os fundamentos do seu casamento com algum ressentimento³ e inicia a sua luta pela emancipação.

Quando os dois filhos gémeos iniciam o percurso escolar, Susan verifica que os seus dias se tornam mais longos e intermináveis. Se inicialmente ela tenta manter-se ocupada com os afazeres domésticos, gradualmente a irritação apodera-se de si e Susan procura cada vez mais isolar-se e sente-se irracionalmente desligada da sua família. Quando procura conforto no jardim, num momento delirante, ela julga ver o diabo que a persegue e quer apoderar-se de si e não a deixa voltar ao seu «eu normal»⁴. No processo de se reencontrar a si própria, convencida de que *simplesmente* necessitava de aprender a ser ela própria outra vez, Susan embarca em várias experiências infrutíferas de busca pela paz e isolamento. Começa por ocupar um quarto vago da casa, um espaço onde à partida ninguém a procuraria. Durante as férias escolares das crianças, todos concordam que a mãe tem direito à sua privacidade, e, na porta do quarto, as crianças penduram um cartaz colorido pintado a giz: «PRIVATE! DO NOT DISTURB!» (Lessing, 1988: 162), pois este é o quarto da mãe. No entanto, este espaço não preenche as suas necessidades e deixa-a profundamente angustiada devido à proximidade dos que a rodeiam, não conseguindo abstrair-se e desligar-se da realidade.

Um dia sai de casa sob o pretexto de ir almoçar com uma amiga de escola. Apanha o comboio, chega a Victoria Station e dirige-se a um hotel, paga um quarto vulgar e anónimo, mas, contra todas as expectativas, não consegue os seus intentos. Trava conversa com Miss Townsend, uma senhora solitária, dona do hotel que a faz sentir derrotada, porque na realidade Susan tem tudo: uma família, uma casa, uma boa vida; o que procura? Ela só poderia estar louca: «She knew quite well she was mad.

³ O narrador refere: «for both knew of the hidden resentments and deprivations of the woman who has lived her own life and above all, has earned her own living and is now dependent on a husband for outside interests and money» (Lessing, 1988: 152).

⁴ Kun Zhao advoga que a simbologia, usada pela a escritora britânica para descrever o diabo presente nos delírios de Susan, representa os valores opostos aos da sociedade na qual a personagem está inserida. Segundo ele, a figura do demónio representa uma saída de um estilo de vida restrito e preso aos ditames convencionais da sociedade da época.

Yes, she was mad» (Lessing, 1988: 166). Quando confessa a Mathew que não se sente bem, o marido sugere-lhe um período de férias; parte para o País de Gales, mas o seu distanciamento físico da família e da sua casa também não funciona, passa o tempo ao telefone como quem dirige uma casa e uma família à distância. Quando regressa, Susan sente-se ainda mais vazia e cada vez mais desejosa da sua liberdade. Convence Mathew a contratar uma *au pair* para acompanhar os miúdos. Apesar da estranheza que a situação lhe causa, o marido anui a este pedido sem imaginar os seus reais intentos. Quando Sophie Traub, uma jovem rapariga alemã, integra a família, Susan fica livre para as suas viagens semanais ao quarto 19, no Fred's Hotel em Paddington.

Susan passa uma parte substancial do seu tempo sozinha,⁵ incógnita, sentada com os seus pensamentos, num quarto de hotel, simples, hediondo, com uma janela e uma lareira a gás, pintado de verde, um lugar longe de tudo e de todos, onde verdadeiramente reencontra o seu «eu» e se sente livre, onde não era mais:

Susan Rawlings, mother of four, wife of Matthew, employer of Mrs. Parkes and of Sophie Traub; with these and those relations with friends, school-teachers, tradesmen. She no longer was mistress. of the big white house and garden, owning clothes suitable for this and that activity or occasion. [...] and she was alone, and she had no past and no future (Lessing, 1988: 171).

Mathew, desconfiado das ausências repetidas e inexplicáveis de Susan, contrata um detetive e deduz que ela tem um amante, confronta-a com essa eventualidade, chegando mesmo a questioná-la sobre um possível divórcio, afinal uma saída airosa para um casamento alicerçado na inteligência, pois ele também tem uma amante, um caso de longa duração. Perante o choque de mais uma infidelidade e, sobretudo, perante a irracionalidade do seu comportamento, inexplicável aos olhos dos outros, e dada a impossibilidade de expor as suas motivações e verdadeiros sentimentos, Susan confirma ter um relacionamento, ainda que fictício, com Michael Plant, um amante por si inventado.⁶ Na sequência destes

⁵ A este propósito o narrador refere que Susan visita o quarto 19, três vezes por semana e sente que este quarto se tornou o seu espaço: «more her own than the house she lived in.» (Lessing, 1988: 171)

⁶ O narrador omnisciente, relator dos pensamentos íntimos da personagem, menciona: «So now she was saddled with a lover, and he had a mistress! How ordinary, how reassuring,

acontecimentos, Susan verifica que Mathew não tem capacidade para entender os seus desígnios e cada vez mais se sente deslocada e afastada da sua família; inclusivamente, chega a pensar que Mathew poderá casar de novo no futuro, com a amante ou até mesmo com Sophie, que nesta altura dos acontecimentos já se tornara uma mãe para os seus filhos. Resolve voltar uma última vez ao quarto 19, verifica que ele se mantém intacto, livre de demónios, um lugar onde ela persegue e almeja a sua liberdade. Fecha a janela, coloca o tapete a tapar as frinchas da porta e liga o gás da lareira. Nesta fase ela estava satisfeita por estar ali a ouvir o apito leve do gás que invadia o quarto, entrava nos seus pulmões, no seu cérebro, enquanto ela finalmente percorria o seu caminho rumo à liberdade.

To Room Nineteen expõe as incongruências e as contradições de uma mulher que tenta definir o seu caminho, encontrar a sua voz e lutar pela sua emancipação à procura de liberdade num mundo em redefinição. Quando foi publicado em 1963, o movimento feminista estava no seu auge. É neste contexto que Lessing explora as consequências trágicas das limitações impostas às mulheres por uma sociedade, até então, marcadamente patriarcal e masculina. Susan sente-se oprimida e esmagada entre um casamento ideal e a realidade que vive, pois Mathew, apesar de tolerante, não é diferente dos homens da sua época, como sublinha Kun Zhao, «Men just wanted their wives to be typical good wives and caring mothers, who were gentle, decent and docile, and just like angels in the house [...]» (Zhao, 2012: 1654).

A solução para Susan foi prosseguir o seu caminho e encontrar o seu espaço de liberdade no quarto 19. Qualquer semelhança com o ensaio ficcionado de Virginia Woolf, *A Room of One's Own*, (1928) poderá não ser coincidência. Para Woolf uma mulher que pretenda escrever ficção «must have money and a room of her own». (Woolf, 2004: 4) Esta realidade não é muito diferente das vivências das mulheres que querem afirmar a sua individualidade no espaço público, seja qual for a sua profissão e/ou status social. Também Susan depende da anuência financeira do marido para

how Jolly!» (Lessing, 1988: 178), o que nos leva a inferir que para Susan seria menos degradante e penoso ver o seu casamento desmoronar-se, devido a infidelidades mútuas, a ser uma mulher independente e livre. As tensões entre Susan e as convenções sociais do início dos anos 60 do século XX são habilmente exploradas por Lessing. A mulher inteligente que sempre fez uso da sua racionalidade e inteligência, que se recusa a ser comum «ordinary», prefere o suicídio a expor-se ao julgamento dos outros.

contratualizar a sua estadia no quarto 19, o que para uma mulher que já teve independência financeira é algo de profundamente humilhante. Neste sentido, a luta de Susan não é inócua ou isenta de sofrimento, bem pelo contrário, ela só alcança a liberdade através do suicídio. Em *To Room Nineteen*, em particular, Lessing afirma a condição feminina, mas mais do que exaltar a luta das mulheres pelo seu lugar no espaço público e privado através da condenação explícita do género masculino, faz um relato da depressão da qual Susan é vítima. A saúde mental da personagem degrada-se consideravelmente ao longo da narrativa. São várias as referências que ela faz relativamente a esta questão. Margaret Drabble afirma que: «Lessing interprets this tale differently, not in terms of the doom of gender, but as an account of depression» (Drabble, 2008: s.p.). A autora alarga o espectro de análise e aborda temáticas nunca ou pouco consideradas, não demonizando qualquer um dos lados da questão. Este é um dos pormenores onde reside a atualidade do texto e distingue Lessing do movimento feminista que nas décadas de sessenta e setenta tanto a exaltou e do qual ela se afastou. Numa entrevista a Barbara Ellen, publicada no *Observer*, em 2001, Doris Lessing esclarece a sua posição relativamente a este assunto:

«I have nothing in common with feminists because of their inflexibility», she commented in 1994. [...] To me, she adds: «The problem is that certain women, polemical, highly verbalised women, only notice men when they are not behaving well. They don't notice men if they behave well, because of course, only women behave well» (Ellen, 2001: s/p).

A escrita de Doris Lessing, e este conto em particular, fornece várias perspetivas de estudo/análise que não devem estar afastadas da sala de aula de língua inglesa, como língua estrangeira, ou mesmo da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento⁷ no Ensino Secundário, pois o objetivo fundamental do primado da educação é a formação integral do aluno como cidadão do mundo.⁸ Assim, apresentaremos várias abordagens didáticas do

⁷ No enquadramento das Aprendizagens Essenciais desta disciplina pode ler-se: «No desiderato de contribuir para uma plena formação humanística dos alunos, na Cidadania e Desenvolvimento (CeD), os professores têm como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos.» (Aprendizagens Essenciais, 2017: 2).

⁸ A este propósito evocamos aqui um outro trabalho nosso, o capítulo IV, da tese de mestrado «*We're not Jews*» e «*My Son the Fanatic*» de Hanif Kureishi. *O Texto Literário*

conto *To Room Nineteen* como pistas para um trabalho mais profícuo em sala de aula, quer no ensino da língua inglesa, quer no tratamento temático de questões no âmbito da área de Cidadania e Desenvolvimento.

1.2. *To Room Nineteen* uma abordagem Linguística, Literária e Intercultural nas aulas de Inglês como Língua estrangeira

Neste domínio, há que considerar o texto literário como material didático-pedagógico fundamental para a apreensão linguística da língua, pois a literatura é uma forma de arte que, por um lado, faz uso da palavra de um modo criativo e, por outro, oferece vários enfoques temáticos e interculturais na abordagem de diferentes temáticas.

O conto, pela sua economia narrativa, subentende vários níveis de significados que exigem uma participação ativa do leitor, a quem cabe descobrir e desvendar os mistérios do texto, estimulando a curiosidade e o envolvimento dos alunos.

Neste contexto, refira-se as várias metodologias baseadas no *learn by doing* (Alan Durant), que levam os alunos a analisar, a questionar e a tirar conclusões. Em sala de aula, o aluno tem que ser proativo e construir o seu próprio conhecimento, o professor deve desempenhar o papel de mediador, aquele que propõe a realização de tarefas.

Tendo em conta o texto de Doris Lessing, por nós analisado, há que considerar o desenvolvimento de tarefas/atividades em três momentos fundamentais: pré-leitura, leitura e pós-leitura do texto. Relativamente a esta questão, é nossa convicção que o texto literário deve ser encarado como mais um recurso pedagógico. Numa abordagem comunicativa da língua-alvo, o texto literário poderá ser usado como introdução e motivação temática, objeto de análise e indutor da escrita (Couto, 2008). Nas tarefas propostas pelo professor, a título exemplificativo, dever-se-á destacar as seguintes:

- 1) trabalhos de grupo ou de pares que favoreçam a troca de opiniões e a interações entre pares;

no Processo de Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa como Língua Estrangeira, sobre o ensino da língua inglesa através do texto literário (Couto, 2008).

2) adoção de várias estratégias e metodologias de trabalho que evidenciem o papel do aluno como sujeito ativo da aprendizagem através de:

- associação de ideias ao assunto de um texto a partir de gravuras, títulos, palavras-chave, capa e/ou contracapa;
- especulação de sentidos/significados e aquisição/reforço de vocabulário através de extratos de texto, audição de texto e escrita livre;
- pesquisa de informação sobre o autor, o tema e o contexto;
- difusão de opiniões sobre o assunto do texto;
- confirmação de hipóteses formuladas e/ou expectativas iniciais através da identificação do seguinte: assunto / ideia principal, personagens, contexto espaço-temporal;
- utilização do texto como pretexto para criações diversas: textos paralelos, dramatizações, simulações, representações gráficas, *mini-lectures*, composições plásticas, instalações artísticas, entre outras;
- associação do texto literário a outros materiais pedagógicos, como por exemplo, gravuras, fotografias, músicas, filmes, vídeos, para a exploração temática e linguística.

1.3. *To Room Nineteen* uma abordagem cívica nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento

As exigências do mundo contemporâneo e complexidade das sociedades atuais colocam à escola novos desafios na formação dos jovens que importam aqui refletir. A escola desempenha um papel fulcral na construção de práticas de cidadania, e este é princípio basilar no qual se alicerçam as Aprendizagens Essenciais (AE) da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Numa disciplina organizada por áreas transversais e longitudinais, propõe-se nas AE a abordagem de temáticas estruturadas em três grupos de conteúdos, a serem trabalhados de modo diferenciado por cada escola, de acordo com a sua realidade. No primeiro grupo temático, aquele que nos parece fundamental analisar, as temáticas a considerar são as seguintes: Direitos Humanos, Igualdade de Género, Interculturalidade e

Saúde. É a partir da análise dos textos propostos que os alunos têm oportunidade de se focalizar em temáticas, que por circunstâncias diversas, são geralmente deficientemente abordadas em contexto escolar: questões relacionadas com a diferença, a igualdade, a justiça social, o respeito e a saúde, nomeadamente a saúde mental. As estratégias/metodologias de trabalho, anteriormente apontadas, para o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira podem ser igualmente aplicadas de modo diverso e adaptadas para o trabalho interdisciplinar/transversal da área de Cidadania e Desenvolvimento.

A nosso ver, aos professores cabe o papel de propor determinados temas para reflexão, utilizar recursos, metodologias e estratégias diversificadas, porque a escola tem uma função mobilizadora de saberes e, como tal, deve oferecer aos alunos o conhecimento a que eles por norma não têm acesso. Neste sentido os professores têm de ser criativos e flexíveis, mas também têm de ter a consciência que em educação já muito se criou com sucesso, por essa razão, o trabalho não tem de ser original; inovar, muitas vezes, significa reciclar e adaptar, como salienta, Elaine Showalter:

Teaching [...] in the twenty first century will demand more flexibility [...]. One of the best aspects of the work of teaching is that [...] it does not have to be original to be good. We can borrow ideas and methods from our colleagues and our predecessors, dead or alive; we can imitate, copy and plunder in the confidence that our students will benefit from every good teaching technique we can put into action in our own classroom [...]» (Showalter, 2005: 9).

2. ANA MARÍA MATUTE

2.1. A ovelha negra

Numa história de contornos oníricos de grande densidade, Ana Maria Matute apresenta-nos o périplo de uma menina na descoberta de um mundo de fantasia fora da esfera burguesa e convencional na qual vive. O ritmo a que as veredas que percorre se transfiguram é assegurado por um realismo mágico de inusitados cotejos e de uma exuberância plástica que não deixa o estudante indiferente. As possibilidades de caminho a seguir apresentam-se em toda a sua multiplicidade, transportam, arrebatam e matam às vezes. A personagem, levada nesta espiral de acontecimentos marcados pela

estranheza, torna-se, no breve tempo da leitura do conto, numa mulher madura que continua a perceber-se como uma criança. Não há elipse que possa, com verosimilhança, explicar a passagem da infância à idade madura da personagem, como se uma qualquer realidade quântica sem tempo e sem lugar ocupasse todo o cenário. Mas quem é esta pobre menina rica que foge às convenções, mal-amada pela mãe e pela avó, que semeia inadvertidamente o mal por onde passa e que, no fim, é objeto da espionagem das crianças que brincam a matá-la todos os dias? Trata-se da «ovelha negra», a que não aceita ser obediente como os irmãos, a que procura o que há no bosque para lá do som dos requintados serviços de louça da casa e dos anéis frágos da avó, a que tem como única certeza a de que o mundo está dividido em dois: ela e os outros.

É seguindo esta personagem do conto *La oveja negra* que constatamos, à luz de uma leitura para lá da epiderme textual, que ser mulher, com uma voz própria, é ainda um labor de grande dificuldade para as escritoras, na época em que este conto sai a lume. Mas se Ana María Matute conquista o seu lugar na prosa espanhola do pós-guerra, a fábula que aqui temos em apreço mostra-nos que ter uma voz singular pode constituir ainda hoje uma dificuldade para quem se separe da multidão, qualquer que seja o seu âmbito de atuação. A questão é desde logo colocada aos estudantes adolescentes a quem se pede um esforço de reflexão sobre o peso do olhar do outro na sua maneira de estar na vida. O final do conto encaminha-nos para outra reflexão sobre a exclusão social, no contexto do assédio de que é vítima a protagonista, novamente isolada no seu quarto. O debate, como veremos adiante, animará o que pode chamar-se de aula de Educação Cívica, no seio da aula Língua Estrangeira, dado que contemplará outras questões prementes dos nossos dias como a igualdade de género e a saúde mental.

É no espaço do quarto que começa e termina o conto. Primeiro, a menina é encerrada nele pela mãe e pela avó, por a julgarem doente e mesmo endemoniada; depois, aparentemente já adulta, é a esse espaço inabitado que volta, como se de um cárcere de loucura se tratasse. Diz-nos José Luis Polanco que «con frecuencia la escritora ha referido su infancia como un tiempo de pesadumbre, y ha hablado de una niñez triste en el seno de una familia acomodada, en una sociedad anodina y autoritaria» (Polanco, 2014: 37). Efetivamente, é esse profundo desamparo que se vê plasmado desde as primeiras páginas do conto, ao mesmo tempo que se desenha uma

ânsia de viver uma vida com outro colorido, outras texturas e outros afetos, longe do deserto de desafetos do quotidiano. Qual uma Bertha Mason de *Jane Eyre*, a nossa protagonista encarna perfeitamente o conceito de *madwoman in the attic*, pela exuberância do seu espírito continuamente recalçado por quem a rodeia.

As aprendizagens que se pretendem levar a cabo com a introdução deste conto nas aulas Espanhol LE organizam-se em duas frentes: a nível linguístico e literário, por um lado, e a nível intercultural e cívico, por outro, pelo que apresentamos em seguida uma proposta de abordagem didáctica do conto ao longo de um semestre escolar.

2.2. Propostas de abordagem metodológica

2.2.1. Abordagem do conto do ponto de vista linguístico e literário

Em relação às primeiras aprendizagens acima referidas, evocamos aqui um outro trabalho nosso sobre o uso do texto literário nas aulas de língua estrangeira (Pereira, 2023), no qual delineámos três momentos da sua abordagem, que definimos como estratégias de *indagação*, estratégias de *imersão* e estratégias de *apropriação*.

No que ao primeiro grupo de estratégias diz respeito —as de *indagação*— parece-nos importante que a aproximação ao texto se faça primeiramente «do lado de fora», convidando o aluno a fazer suposições sobre o seu conteúdo a partir do título e dos seus subtítulos. Desde logo, a expressão «ovelha negra», estando ancorada no discurso quotidiano, coloca o aluno perante a possibilidade de falar sem dificuldade sobre o assunto. O que é ser-se ovelha negra? É ser «estranho» ou é «ser «mau», ou é ser os dois em simultâneo? É ser apenas uma perceção dos outros, o objeto do seu julgamento? Por que motivo a personagem da história será uma ovelha negra? Que relação terão entre si os subtítulos das sete partes que constituem o conto? Nesta fase, a abordagem lúdica é importante para a criação de um vínculo suscetível de agudizar a curiosidade dos alunos. Realizar o jogo das perguntas às cegas desafia-os a imaginar um contexto para uma frase do texto escolhida ao acaso pelo professor, como o ilustram os seguintes exemplos:

- a) «Las mujeres empezaron a gritar todas a un tiempo, y los niños a llorar (Matute, 1961: 95)». À pergunta «porquê?», várias respostas são passíveis de se apresentar: porque aconteceu uma catástrofe natural, porque ocorreu um ataque, porque os homens partem para a guerra, porque estão numa representação teatral.
- b) «Cuando se agachó a su lado sintió un gran respeto y no se atrevió a tocarlo (ídem: 103)». À pergunta «tocar quem?», outra série de respostas pode ter lugar: um animal feroz, um cadáver, um anjo, um amor antigo.
- O gesto especulativo partilhado permite avivar o diálogo professor/alunos, mas, sobretudo, fazer o aluno participe do texto sem ainda o ter lido, e, quando a leitura acontece, o que se produz é um reencontro com a frase apresentada previamente às cegas. A chamada estética da receção, teorizada por Wolfgang Iser e Norman Holland, entre outros, começa a desenhar-se nestas atividades introdutórias que ganham na dialética do jogo um dinamismo importante para o grupo.

É no momento da *imersão* no texto que o aluno experimenta «a parte de dentro», através da leitura realizada por camadas: primeiro, individualmente e em silêncio pelos alunos, ou em alternativa, a alta voz pelo professor; depois, a alta voz, de forma expressiva, por cada elemento da turma, perante o grupo. Reservamos esta última leitura para um momento em que o aluno já esteja familiarizado com o sentido do texto, para que as suas preocupações de ordem técnica (articulação e pronúncia das palavras, respeito pela pontuação, projeção de voz) não sejam o único elemento a ter em consideração aquando da leitura, mas antes que aconteçam mecanicamente, estando o aluno concentrado na transmissão (e diríamos também na fruição) do conteúdo. Como o verificou François Le Goff, num trabalho sobre a leitura a alta voz, «uma leitura conseguida a alta voz seria [para o aluno] antes de tudo uma operação física, fonológica e normativa, cujo carácter técnico evacuará a subjetividade e a criatividade do leitor» (Le Goff, 2016: s.p.) e acrescenta: «a relação com a oralidade literária [...] está fundamentalmente marcada por um distanciamento da subjetividade, em benefício de uma conceção física e normativa da atividade» (*ibidem.*). Ora, parece-nos ser esta uma lacuna também dos nossos estudantes na hora de ler para o outro, pelo que consideramos fundamental fazer apelo ao gesto

interpretativo do aluno, às suas emoções, à sua subjetividade, para que a leitura se faça matéria palpável do real, daí que as camadas de leitura, até chegar a esta leitura que se hasteia sem obstáculos, sejam fundamentais. Esta leitura a que chamamos «por camadas» propicia essa construção de sentidos, porque, como diz Barthes referindo-se à releitura, «solo ella salva el texto de la repetición «...» lo multiplica en su diversidad» (Barthes, 2004: 11).

Mas voltemos a *La oveja negra*, cuja leitura atenta aos detalhes sugerimos ao leitor, para pensar a interpretação colaborativa como um modo de operacionalizar a dissecação das situações marcadas pelo fantástico e de procurar entre elas o fio condutor da história, enfim, a revelação. O recurso à aplicação do esquema actancial de Greimas⁹ facilitará o movimento de análise dos estudantes ao serem colocadas as seguintes questões:

- a) quem é a protagonista da história? (Sujeito);
- b) qual é o seu objetivo? (Objeto);
- c) que personagens vão ajudá-la? (Adjuvante);
- d) que personagens vão prejudicá-la? (Opositores).

A resposta a estas questões poderá variar consoante o enfoque escolhido. Se se optar por uma visão mais geral, poder-se-á responder o seguinte: a) a menina inadaptada ao seu meio; b) expandir-se fora do seu meio opressor; c) ninguém; d) a família e todos os que a vão abandonando ou escarnecendo dela. Partindo de um olhar mais restrito, seria aceitável substituir a resposta b) por «encontrar Tombuctú» (isto é, «não deixar que matem a criança que há dentro dela»), e a resposta c) pelo «homem do realejo», sendo, também, interessante acrescentar o Destinador, como sendo a capacidade da protagonista em abrir as portas das múltiplas realidades, e o Destinatário possivelmente como os rapazes que se recreiam com a protagonista.

⁹ Algirdas Greimas coloca no centro do seu esquema actancial o Sujeito que realiza uma ação para cumprir um objetivo. Esse objetivo, ou Objeto, faz parte da mesma posição central ocupada pelo Sujeito. Ao motivo ou à força interna ou ex terna que move o Sujeito a desejar o Objeto, Greimas dá o nome de Destinador, sendo o Destinatário aquele que beneficia da ação do Sujeito. Sujeito e Destinatário podem coincidir. Os Adjuvantes colaboram com o Sujeito para conseguir o Objeto, enquanto que os Oponentes obstaculizam a ação do Sujeito (*cf.* Greimas, 1987).

A realização de atividades em grupo de modo a trabalhar conteúdos separadamente pode constituir uma interessante estratégia de imersão no texto concebido como um prisma que mostra outras faces para além das conhecidas categorias da narrativa, ou mesmo dentro delas. Seguir o rasto de uma personagem, analisar do ponto de vista dos cinco sentidos a pintura dos espaços cambiantes, apresentar uma interpretação simbólica de objetos como Tombuctú, o sapato, o teatro de marionetas, a medalha, as espadas de lírios, etc., constituem atividades estimulantes na medida em que se trata de tarefas em aberto, onde não há verdadeiro nem falso, e, por isso, passíveis de alimentar o debate final.

Finalmente, as estratégias de *apropriação*, permitem uma relação ainda mais profunda com a obra literária, porque são as que convidam o «aluno a apossar-se do texto, como recetor ativo que é, em cumplicidade com o objeto de estudo» (Pereira, 2023: 206). De entre as estratégias normalmente trabalhadas em sala de aula consideramos ser as dramatizações, as composições plásticas ou instalações artísticas e o diálogo interdisciplinar as que melhor veiculam essa comunhão com o texto analisado. Para cada um destes exemplos de atividades, propomos os seguintes fragmentos textuais como motes do trabalho:

a) Dramatizações

—No crece —decía la abuela, midiéndola con el bastón.

[...]

A todos les marcaban la estatura en la pared blanca, con un lápiz.

[...]

Pero la madre se empeñaba en preguntar, con fría voz sin sentimiento alguno:

—¿Qué te pasa? Dime, ¿qué pasa?

[...]

—Déjala por mi cuenta.

Le miró los dientes, el blanco de los ojos, y aseguró que estaba falta de cal.

—Pues come muy bien —dijo la madre—. Come más que ninguno de los otros, y anda todo el día por ahí, como un animalito (Matute, 1961: 72-73).

b) Composições plásticas

Por dentro, el carro era como una casa pequeña, con mesa, cocina, cortinas en las ventanas y la cama cubierta por una cocha amarilla (*idem.*: 83).

Y entonces apareció un caballo negro. El niño se volvió a mirarla, con los ojos brillantes, y levantó la mano.

—Adiós, madre, adiós (ídem.: 119).

Los perros la rodearon, en círculo, como una muralla, y en el suelo sus sombras se adelgazaban como la de los chopos (ídem.: 129).

c) Instalações artísticas

O quarto no início do conto, como lugar da imaginação:

Al atardecer (...) despertaban las flores pintadas en papel, y les brotaba un pájaro. Volaba dos veces por la habitación. Alrededor de su cabeza, y empezaban a llegar de nuevo sus amigos: entraban por la ventana, salían de bajo de los muebles, trepaban la colcha y hacían los cotidianos recorridos (ídem.: 75).

O quarto no final do conto, como lugar da exclusão:

La depositaron con cuidado en el centro de la habitación, sobre la alfombra apollillada, mojada por las lluvias y las nieves de todos aquellos inviernos sin puertas ni ventanas. Por las mil rendijas y grietas del techo, la luz del anochecer goteaba como un líquido de oro (ídem.: 134).

e) Outras intertextualidades

A recriação dos leitores/alunos opera-se também no diálogo com outros discursos artísticos sejam eles textos literários, filmes, composições musicais, etc. Embora o diálogo seja inevitável com toda a obra da escritora, repleta de correspondências entre as personagens e os temas de uma obra para outra, os alunos desta faixa etária, para quem o espanhol não é a língua materna, não estão em condições de realizar de um trabalho com esta abrangência. Cabe ao professor alimentar o seu imaginário, dando-lhes a conhecer fragmentos de outras referências e criar assim um reportório de discursos capazes de criar leituras em rede. Se Julia Kristeva (1968) fala de «intertextualidade» referindo-se às relações possíveis entre um texto e outros, Genette (1982) refere-se antes ao termo «transtextualidade», sendo esta designação mais inclusiva por envolver «tudo» o que possa estar em relação com um texto.

Apresentamos possíveis linhas de pesquisa, para grupos de alunos situados em níveis de proficiência linguística e literária mais destacados, em redor do tema do quarto:

1. Cotejo entre o conto em apreço e fragmentos do romance *El cuarto de atrás* (1978), de Carmen Martín Gaité, com as seguintes linhas orientadoras:

- a) A convivência entre o real e o imaginário.
- b) O quarto como espaço de reflexão sobre o processo criador.
- c) A literatura como refúgio.
- d) A literatura como mistério.

2. Cotejo entre o conto em apreço e fragmentos do ensaio *A room of one's own* (1929), de Virginia Woolf:

- a) A contemplação da natureza como veículo do espírito imaginativo.
- b) A rejeição dos outros/ a expulsão dos espaços.
- c) O gato sem rabo e os cães tristes/ questionamento do universo.
- d) A condição do escritor no feminino.

2.2.2. Abordagem do conto do ponto de vista intercultural e cívico

Chegados a este ponto da nossa proposta didática, torna-se imperativo dedicar um olhar às aprendizagens interculturais e cívicas que se podem depreender das leituras realizadas. Para tal, e apoiando-nos na ideia do quarto como ponto de partida e de chegada do conto, compreenderemos esse espaço dos seguintes modos:

- a) Como rito de passagem da infância à idade adulta.
- b) Como refúgio para o sonho e a imaginação criativa.
- c) Como abrigo do *eu* em relação ao *outro*.
- d) Como exílio em tempos de ditadura.
- e) Como espaço de liberalização da mulher.

Num primeiro momento, consideramos ser benéfico um diálogo sobre estes tópicos onde possa ser feito um apelo à própria vivência dos estudantes, partindo de uma base de questões em torno do espaço do quarto, nos moldes que passamos a exemplificar:

- a) Em que período da tua vida mais te refugiaste no teu quarto?
- b) Em que momentos sentes necessidade de estar sozinho?
- c) A que atividades te dedicas quando estás no teu quarto?
- d) Dedicas tempo à escrita (diário, poesia, contos, letras de músicas, outros)?
- e) Sentes que os outros respeitam a tua privacidade quando estás no quarto?
- f) Sentes-te seguro aí?
- g) Se tens irmãos de outro sexo, quem se refugia mais no quarto: tu ou ele(a)?

Num segundo momento, parece-nos importante a realização de trabalhos de pesquisa ou entrevistas/inquéritos. Tais trabalhos versariam sobre os seguintes assuntos, a relacionar posteriormente com o espaço simbólico do quarto:

- a) A Espanha franquista/ paralelo com a ditadura portuguesa/ exemplificação da ainda falta de liberdade em determinados pontos do mundo.
- b) Primeiros movimentos feministas em Espanha/ exemplificação de situações atuais de falta de igualdade homem vs mulher.
- c) A diferença discriminada —exemplos de rejeição no contexto escolar (*bullying*).
- d) Condições para a realização do trabalho intelectual.

É através da grande metáfora veiculada por um texto focado no tratamento da diferença, onde se concebe a voz singular como loucura e maldade, que os alunos se encontram com a possibilidade de ser críticos e de se colocar no papel do outro, interpretando outras realidades da época atual a partir do espelho da matéria literária.

3. CONCLUSÃO

Ao possibilitarem um tratamento do ponto de vista da Cidadania e Desenvolvimento, os contos de Lessing e Matute visam a formação integral do aluno como cidadão pleno das suas capacidades e responsabilidades. O desafio para os professores passa por proporcionar aos alunos uma formação eclética que lhes permita olhar o outro e adquirir um conhecimento crítico relativamente a problemáticas com as quais se confrontam no seu dia-a-dia. É neste sentido que o texto literário pode ganhar uma centralidade fundamental na sala de aula, uma vez que oferece pontos de vista únicos e divergentes relativamente a diferentes temáticas. A ele cabe contar as histórias que o discurso histórico factual e documental não comporta. A este propósito, lembre-se a teoria dialógica de Bakhtin, a polifonia de vozes, que implica manifestações e dinâmicas diversas que se contrapõem aos discursos oficiais. Devido à sua singularidade, o texto literário é a única forma de arte que nos fornece ideias para pensar, que não doutrina, que fomenta a contra-argumentação, que é capaz de criticar, de incentivar o questionamento e o autoquestionamento, como refere John Carey:

It is that literature gives you ideas to think with. It stocks your mind. It does not indoctrinate, because diversity, counter argument, reappraisal and qualification are its essence. But it supplies the material for thought. Also, because it is the only art capable of criticism, it encourages questioning and self-questioning (Carey, 2005: 208).

Convém-nos ainda, na reta final deste artigo, colocar, uma vez mais, frente a frente estas duas autoras, tal como as suas personagens e a época que lhes coube viver, para ver nelas a mesma necessidade de liberdade no acesso a um mundo reservado aos homens, não obstante a distância das geografias. O território do final da Ditadura em que vive Matute é já o da abertura do universo das Letras a mulheres que também ousam desenhar a sua singularidade na escrita, como Carmen Martín Gaité ou Carmen Laforet, feministas, diríamos, que conquistaram o seu lugar e que fizeram das suas personagens mulheres de carne e osso, com vontade própria. Este caminho já tinha sido aberto por todas as mulheres que se destacaram na Geração de 27, tais como María Zambrano, María Teresa León, Josefina de la Torre, ou Rosa Chacel para referir apenas alguns exemplos. Doris Lessing, por seu turno, vai palmear um caminho anteriormente aberto por Virginia Woolf, já

para não mencionar todas as precursoras que deram vida aos romances do século XIX, como Jane Austen ou Charlotte e Emily Brontë. De acordo com Margaret Atwood, num artigo do jornal «The guardian», Lessing é um modelo para todos os escritores que «vêm do fundo do além»; ela é fundamental para se compreender um tempo onde a disparidade entre sexos estava a ceder e as mulheres eram confrontadas com as maiores liberdades e escolhas. Esse era o grande desafio.

REFERÊNCIAS

- «Aprendizagens Essenciais: Ensino Básico e Secundário, Cidadania e Desenvolvimento». Accesible en: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf [Acceso: 10/04/2024].
- Atwood, Margaret (2013). «Doris Lessing: a model for every writer coming from the back of beyond», *The Guardian*. Accesible en: <https://www.theguardian.com/books/2013/nov/17/doris-lessing-death-margaret-atwood-tribute> [Acceso: 26/11/2024].
- Bakhtin, Mijail (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- (1934-35). «Discourse in the Novel», en Julie Rivkin e Michael Ryan (eds.) (2001), *Literary Theory an Anthology*, Part I, Art.6. Oxford: Blackwell Publications, pp. 32-44. Accesible en: <https://books.openedition.org/pun/4838> [Acceso: 30/11/2024].
- Barthes, Roland (2004). *S/Z*. Trad. de Nicolás Rosa. Argentina: Siglo XXI editores. Accesible en: http://medicinayarte.com/img/barthes_roland_s-z.pdf [Acceso: 05/04/2024].
- Carey, John (2005). *What Good Are The Arts?* London: Faber and Faber.
- Couto, Pula Alexandra Valente (2008). «We're not Jews» e «My Son the Fanatic» de Hanif Kureishi. *O Texto Literário no Processo de Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa como Língua Estrangeira*. Lisboa, Universidade de Lisboa Faculdade de Letras. Accesible en: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/418/1/19823_ulfl061172_tm.pdf [Acceso: 30/11/2024].

- Durant, Alan (1999). «Designing groupworks activities: a case study», en Ronald Carter y John McRae (eds.), *Language, Literature and the Learner: Creative Classroom Practice*. London: Longman, pp. 65-88.
- Drabble, Margaret (2008). «Ahead of her Time», *The Guardian*. Accesible en: <https://www.theguardian.com/books/2008/dec/06/margaret-drabble-doris-lessing> [Acceso: 03/04/2024].
- Ellen, Barbara (2001). «I have nothing in common with feminists. They never seem to think that one might enjoy men», *The Observer*. Accesible en: <https://www.theguardian.com/books/2001/sep/09/fiction.dorislessing> [Acceso: 03/04/2024].
- Genette, Gérard (1982). *Palimpseste: la littérature au second degré*. Paris: Éditions du Seuil.
- Greimas, Algirdas Julien (1987). *Semántica Estructural*. Madrid: Gredos.
- Kristeva, Julia (1968). *Théorie d'ensemble*. Paris: Seuil.
- Le Goff, François (2016). «La lecture à haute voix et le rapport à une oralité littéraire chez les collégiens: éléments d'enquête», en Nathalie Buillant-Rannou, Christine Boutevin y Magali Brunel (dirs.), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes. De la poésie patrimoniale au numérique*, Collection Diptyque, 32. Presses Universitaires de Namur, 2016, pp. 157-172. Accesible en: <https://books.openedition.org/pun/4943> [Acceso: 06/04/2024].
- Lessing, Doris (1988). «To Room Nineteen», en Malcom Bradbury (ed.), *The Penguin Book of Modern British Short Stories*. London: Penguin Books, pp. 150-180.
- Matute, Ana María (1961). «La oveja negra», en *Tres y un sueño*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Pereira, Almerinda (2023). «A literatura estrangeira nas aulas de língua — um reforço à formação humanística», en Juan Aznar Juan *et al.* (eds.), *Formação inicial de professores — Flexibilidade e avaliação educativas: da teoria à prática*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 197-216.
- Reid, Ian (1977). *The Short Story*. London: Methuen.
- Showalter, Elaine (2005). *Teaching Literature*. Malden: Blackwell Publishing.
- Wästberg, Per (2007). «Award ceremony speech», NobelPrize.org. Nobel Prize Outreach AB 2024. Accesible en:

<https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2007/ceremony-speech>
[Acceso: 10/04/2024].

Zhao, Kun (2012). «An Analysis of Three Images In Doris Lessing's To Room Nineteen», *Theory and Practice in Language Studies* 2(8): 1651-1655.