

Do Literário ao Literal: o Poder da Leitura Subjetiva na Sensibilização e na Formação de Leitores Críticos Frente à Abordagem da Violência de Gênero

From Literary to Literal: the Power of Subjective Reading in Raising Awareness and Training Critical Readers Regarding the Approach of Gender-Based Violence

Leônia Souza de Paula^a; Epaminondas de Matos Magalhães^{*a}

^aInstituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Ensino. MT, Brasil.

*E-mail: epaminondas.magalhaes@ifmt.edu.br

Resumo

Este artigo traz um recorte da minha dissertação de mestrado “Leitores em (trans)formação: a crítica ao patriarcado em contos de Marina Colasanti”, em que se investigou a contribuição do ensino de literatura e suas interfaces frente à cultura do patriarcado, visando à formação do leitor crítico, por meio da recepção e análise de contos colasantianos. No presente texto, objetivou-se explorar dentro desse viés investigativo a relevância da leitura literária para a sensibilização e para a formação crítica, visando o desenvolvimento de habilidades leitoras de interpretação e de reflexão sobre a representação da violência contra a mulher. Teve como público, estudantes do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola pública do município de Campo Verde-MT, no período de setembro de 2022, por meio da aplicação de uma Sequência Básica proposta por Cosson (2006). Em suma, observou-se que a leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa promove o exercício da imaginação e da subjetividade, ao mesmo tempo que valoriza a experiência estética. Dessa forma, fica evidente que práticas educativas com o gênero conto fornece subsídios essenciais para questionar as relações de poder reforçadas por uma cultura machista e patriarcal, bem como ampliar as possibilidades interpretativas que favoreçam a descoberta prazerosa na leitura.

Palavras-chave: Ensino. Letramento Literário. Compreensão Leitora. Experiência Estética. Patriarcado.

Abstract

This article presents an excerpt from my master's thesis “Readers in (trans)formation: the critique of patriarchy in stories by Marina Colasanti”, in which the contribution of teaching literature and its interfaces to the culture of patriarchy was investigated, aiming at the development of critical readers, through the reception and analysis of Colasantian short stories. In this text, the aim was to explore within this investigative framework the relevance of literary reading for raising awareness and developing critical thinking, aiming to develop reading skills of interpretation and reflection on the representation of violence against women. The audience were students in the first year of high school, from a public school in the city of Campo Verde-MT, in September 2022, through the application of a Basic Sequence proposed by Cosson (2006). In short, it was observed that literary reading in Portuguese language classes promotes the exercise of imagination and subjectivity, while valuing the aesthetic experience. In this way, it is evident that educational practices with the short story genre provide essential support for questioning the relations of power reinforced by a sexist and patriarchal culture, as well as expanding the interpretative possibilities that favor pleasurable discovery in reading.

Keywords: Teaching. Literary Literacy. Reading Comprehension. Aesthetic Experience. Patriarchy.

1 Introdução

Em sua dimensão estética literária, a palavra, signo linguístico, é uma forma representativa do mundo social e cultural, dos sentimentos, dos pensamentos, das inquietações, das fantasias, uma vez que dialoga com a realidade, confirmando o momento presente ou propondo situações verossímeis de reconstrução do passado e invenção do futuro, projetadas pelo filtro do olhar do autor e de suas proposições sobre uma determinada época, tempo e lugar.

Nesse sentido, a literatura, no seu modo privilegiado de expressar as sensibilidades motivadoras dos comportamentos e dos desejos implícitos do ser humano, emerge carregada de subjetividade, potencialidade e de conteúdos ideológicos presentes no texto (Bakhtin, 1992).

Desta feita, a linguagem literária na qualidade de criação do imaginário pode contribuir para descortinar

as intencionalidades subjacentes dos modelos simbólicos produzidos pelo discurso e relações de poder (Foucault, 2001) e projetar diferentes episódios fictícios que reflexionem a pluralidade social, questionando as formas com que alguns grupos têm sido historicamente representados. Para que isso ocorra, o texto literário, como unidade de trabalho no âmbito escolar, precisa estar no centro da atividade educativa, pois, entende-se que ele é o lugar da interação dos interlocutores, sujeitos ativos no processo de construção dos significados (Koch; Elias, 2011).

Outrossim, o ato de ler não está restrito à decifração de códigos, configura-se, assim, como uma descoberta processual e contínua. Apresenta-se, pois, como uma forma de conexão do indivíduo com o próprio mundo, oferecendo uma oportunidade única para explorar novas ideias, culturas, sonhos e perspectivas (Lajolo, 2004). Ademais, a leitura

perpassa as dimensões sociais, históricas, culturais, cognitivas e emocionais do indivíduo e seu uso leva à expansão do conhecimento e um maior engajamento social.

No que concerne à leitura literária, considera-se que se trata de uma ação poderosa na tradução das formas de ser e de viver em sociedade. Por sua vez, ela abre caminhos para a sensibilidade das impressões sensoriais, por meio do contato com uma pluralidade de significações da língua, de forma que não se esgota no texto, mas altera e amplia os limites de horizonte de expectativas do sujeito-leitor (Bordini; Aguiar, 1993). Por isso, é de suma relevância que a escola busque atender às necessidades e expectativas relacionadas ao ensino de literatura, a fim de subsidiar o efetivo letramento literário, enquanto prática social de leitura e de sua interpretação (Cosson, 2006).

Partindo dessa concepção, a formação do leitor de literatura pressupõe, sobretudo especificidades metodológicas que, prioritariamente, contemple momentos de efetiva leitura do texto, trabalhado em sua plenitude de carga significativa, de modo a integrar a fruição e a análise das escolhas estéticas às questões latentes na sociedade que se fazem presentes na obra. No sentido de buscar (re)significação de novos conhecimentos para a formação do leitor no âmbito escolar, considerou-se o gênero conto como um instrumento relevante no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que permite ao leitor uma experiência rica e evocativa em poucas páginas, concentrando-se em um episódio breve e conciso, não menos intenso e significativo.

À vista disso, o objetivo geral deste estudo foi analisar como a leitura literária contribui para a sensibilização e para a formação crítica, visando o desenvolvimento de habilidades leitoras de interpretação e de reflexão sobre a representação da violência contra a mulher nos contos de Marina Colasanti, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola pública do município de Campo Verde-MT. Desse modo, justificase a escolha da obra de Colasanti (1986) para a proposta de trabalho, pois é dotada de valor estético e, ao desempenhar um verdadeiro trabalho de ourives com as palavras, a escritora consegue com maestria conectá-las em um diálogo intertextual e provocativo, que conota, pela via do maravilhoso, situações

de violência física e psicológica vivenciada por mulheres.

2 Material e Métodos

Metodologicamente, este artigo se configura como pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, efetivada por meio da aplicação de uma Sequência Básica (SB), no período de setembro de 2022, para análise de dados. Diante do exposto, buscou-se como aportes teóricos, as contribuições de Bordini e Aguiar (1993), Bourdieu (2002), Candido (2004), Cosson (2006), Freire (2019), Lajolo (2004), Petit, (2008), Rouxel (2012), Saffioti (2004), dentre outros. Vale ressaltar que esse artigo se constitui em um recorte de uma dissertação de mestrado defendida em março de 2024 pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso em ampla associação entre Universidade de Cuiabá.

2.1 Tipo de Pesquisa

Esse artigo apresenta os resultados de uma Pesquisa-Ação (PA), descritiva, com abordagem qualitativa que, segundo Thiollent (1988), é um método investigativo focado em uma situação social, voltada à promoção de ações participativas para a produção de conhecimento e mudanças coletivas e responsáveis. Salienta-se que para a coleta de dados, utilizou-se o diário de bordo, a técnica de observação participante e o Google Classroom. Este serviu para promover um momento assíncrono à prática leitora em sala de aula quanto ao registro das interpretações escritas.

No que tange ao procedimento de análise de dados, empregou-se a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), a qual valida o conhecimento científico por meio das fases de preparação, exploração, processamento e interpretação dos resultados. Essa abordagem proporciona uma metodologia estruturada para compreender as nuances e significados dos textos literários estudados, bem como facilita a categorização e identificação temática estabelecida após as oficinas literárias. Para melhor compreensão da SB realizada, propôs-se o Quadro 1.

Quadro 1 – Descrição da Oficina Síncrona e Assíncrona da Sequência Básica

Etapas	Procedimentos	Material
1º Oficina: Síncrona - Motivação	<ul style="list-style-type: none"> - Expor a proposta do encontro; - Verificar o conhecimento prévio acerca do tema no Mentimeter; - Assistir o vídeo; - Realizar a leitura do Poema de Cordel. - Tecer comentários sobre o poema; - Fazer questionamentos sobre os tipos de violência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mentimeter; - Vídeos: A Lei Maria da Penha em Cordel - https://youtu.be/8G9Ddgw8HaQ - Slides.
Introdução	<ul style="list-style-type: none"> - Assistir ao vídeo da entrevista da autora; - Disponibilizar o contato com o livro físico; - Distribuir folderes para leitura da biografia da autora e ficha técnica do livro “Contos de Amor Rasgados”; - Socializar sobre as impressões de leitura a partir de informações panorâmicas sobre a obra e autora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo: Marina Colasanti, 80 anos: - https://youtu.be/-iOg3WLEWkk - Livros “Contos de Amor Rasgados”. - Folderes;
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar o ambiente para a leitura; - Distribuir o texto do conto literário “De água nem tão doce”; - Proferir leitura em voz alta do texto; - Compartilhar opiniões sobre o texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Textos impressos; - Livros “Contos de Amor Rasgados” (1ª e 2ª edição).

Continua...

Interpretação	- Promover roda de conversa para a construção do sentido do texto; - Discutir sobre a temática da narrativa e seus elementos composicionais.	- Slides.
Momentos	Atividade planejada	Material
1º Oficina: Assíncrona - Leitura e interpretação	- Assistir ao vídeo-dança: intertextualidade com a narrativa; - Fazer um acróstico a partir de uma palavra que defina melhor a temática abordada pela narrativa.	- Google Sala de Aula; - Vídeo: De água nem tão doce - https://youtu.be/onQTuFaVIsM

Fonte: dados da pesquisa.

Tendo em vista o Quadro 1, os momentos da SB foram planejados e desenvolvidos a partir da proposta de Cosson (2006). Para essa investigação, os participantes foram denominados de E1, E2, E3, E4... e assim sucessivamente, até E12, com fito de garantir o anonimato e preservar suas identidades.

2.2 Público-alvo

Para esta abordagem, foi eleito um público de 12 estudantes do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola pública do município de Campo Verde - MT. Todos matriculados no período matutino, numa faixa etária entre 15 e 16 anos, sendo 7 meninas e 5 meninos. Esta produção científica foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e cadastrada na Plataforma Brasil em junho de 2022, com CAEE: 59444522.9.0000.5165 e parecer número: 5.499.306.

Aos estudantes que se mostraram interessados, foram disponibilizados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), solicitando aos responsáveis a permissão para participação, visto que são menores de idade, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), assinado pelo participante, bem como Autorização de uso de imagem, som e voz, dados e informações coletadas.

2.3 Do texto à análise: uma proposta de letramento literário

No sentido de ampliar a possibilidade interpretativa do texto ficcional com a extensão de mundo do estudante, assim como expandir seus horizontes cognitivos e sociais, desafiando suas previsões e expectativas em relação à obra (Bordini; Aguiar, 1993), foram propostas atividades a partir da análise interpretativa do conto “De água nem tão doce”. Logo, a construção de significados a partir da interação texto-leitor-obra é, sem dúvida, um dos caminhos para fortalecer a formação leitora no Ensino Médio, tendo como foco a palavra literária como força da experiência humana transformadora do mundo (Candido, 2004).

Além disso, para a realização desta investigação efetivou-se a aplicação da Sequência Básica (SB) com o gênero conto, nos moldes propostos por Cosson (2006), que tem como objetivo orientar práticas educativas voltadas ao letramento literário, estruturando-se em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A sistematização dessa estratégia, decorreu por meio de oficinas centradas na formação de leitores autônomos e críticos diante da discussão sobre a representação da violência contra a mulher. Logo, seguem as etapas da SB desenvolvida.

2.3.1 Motivação

Conforme o primeiro passo da sequência básica, iniciou-se a prática de leitura com uma atividade de motivação, uma preparação para o “encontro do leitor com a obra” (Cosson, 2006, p. 54). Realizou-se com os estudantes uma apresentação interativa de perguntas (Mentimeter) sobre o que sabem a respeito da violência doméstica. As respostas evidenciaram que a ideia de violência doméstica estava relacionada, primeiramente, agressão física depois psicológica.

Preparou-se, então, para a análise comparativa de suas respostas com o assunto abordado no poema cordel, escrito por Tião Simpatia, e após ver o vídeo, os estudantes ampliaram os horizontes de compreensão, pois puderam posicionar durante a discussão e compreender que, além das formas de agressão tradicionalmente reconhecidas, a Lei n.º 11.340/06 (Lei Maria da Penha) tipifica cinco tipos de violência contra a mulher, incluindo a moral, sexual e patrimonial.

2.3.2 Introdução

Nesta fase metodológica, Cosson (2006) a considera como uma possibilidade de o leitor construir sentidos para o texto sugerido, mediante a apresentação, ainda que brevemente, do autor e da obra. Para esse fim, os estudantes assistiram ao vídeo “Marina Colasanti, 80 anos” e conheceram a biografia da autora. Além disso, o livro foi apresentado fisicamente, junto com um folder e uma ficha técnica que continham curiosidades sobre a contista e a obra “Contos de Amor Rasgados”.

2.3.3 Leitura

Com a finalidade de propiciar provocações projetadas na interação verbal escrita do texto literário, iniciou-se essa etapa, disponibilizando cópias do texto aos estudantes. Em primeiro plano, realizou-se a leitura em voz alta, dando ênfase às palavras e expressões importantes, a fim de criar expectativas no leitor quanto à obra. Além do mais, Cosson (2006) destaca que o ato de ler requer acompanhamento para manter seu direcionamento e objetivo claro, sem perder de vista sua meta estabelecida.

2.3.4 Interpretação interior

Nesse momento de interpretação, o leitor envolve-se ativamente com a obra ao criar significado por meio de suas experiências, percepções e reflexões internas. Desta feita, buscou-se no primeiro momento, realizar uma roda de conversa, a fim de sensibilizar os discentes para os efeitos e impressões despertados pela leitura, questionando-os sobre

a temática da narrativa e seus elementos composicionais. Assim, a análise interpretativa da obra foi realizada por meio de atividades que incluíram a leitura cursiva e analítica, conforme descrita por Rouxel (2012).

2.3.5 Interpretação exterior

Nesta última etapa, as atividades de ensino de literatura focam na interpretação compartilhada e visam o processo de materialização das respostas que o leitor concede à obra, o que implica explorar a intertextualidade com outras linguagens, abordando os diferentes modos de ler e interpretar o mundo (Cosson, 2006). É importante salientar, que toda a externalização da interpretação dos contos literários aconteceu de forma assíncrona no espaço colaborativo Google Sala de Aula, intitulado de “Encontros em contos”.

Considerou-se, para essa proposta de interpretação exterior, o uso da videodança como estratégia para a retomada da leitura do conto “De água nem tão doce. Nesse contexto, os estudantes escreveram um acróstico para compreender a obra, explorando diversos sentidos poéticos relacionados à temática.

3 Resultados e Discussão

Buscar experiências e conhecimentos significativos por meio de uma proposta de trabalho em sala de aula com a produção artística contemporânea de Marina Colasanti, em especial, o conto literário, é uma forma convidativa de despertar o interesse do estudante para participar dos eventos de leitura em que o inusitado, o surpreendente, dão lugar ao utópico final das histórias tradicionais “felizes para sempre”. Essas novas configurações trazem o amor e o feminino como tangentes ao ideal romântico, em um processo meticuloso de invenção que problematiza a violência socialmente imposta às mulheres.

Dentre as obras de Marina Colasanti, optou-se por “Contos de Amor Rasgados”, escolhida para o desenvolvimento das oficinas literárias. Os contos que compõem a obra possuem uma linguagem belíssima que abrange uma sonoridade poética, repleta de aspectos simbólicos que verbalizam a fragilidade das relações de gênero, a constituição da identidade do sujeito feminino, bem como diversos tipos de violência às quais a mulher ainda continua submetida. Esta última é marcada ficcionalmente, no texto literário “De água nem tão doce”, selecionado como corpus dessa pesquisa.

A narrativa “De água nem tão doce” apresenta imagens metafóricas vivenciadas pela personagem mítica sereia, a qual foi retirada do seu habitat natural e criada em uma banheira. Espaço este que suscita novas configurações à narrativa, principalmente no que diz respeito às alterações do plano de ação da personagem no enredo. O conto cria uma figurativização do cotidiano de um relacionamento entre um possível casal e traz temáticas que reflexionam o grau de anulação, a perda de liberdade e a subserviência feminina, bem como intensifica a problemática das violências físicas e/ou psicológicas retratada na obra.

O evento maravilhoso confere uma legitimidade aos acontecimentos mágicos, não exigindo uma explicação

racional dentro do contexto fictício, e Marina Colasanti toma como estirpe de sua escrita elementos sobrenaturais para endossar suas ideias, que por extensão, marcam personagens femininas expressivas, metaforizadas em uma espécie animal ou em condição de objeto como por exemplo, sereia, boneca de cera, pássaro, serpente, flor, entre outras. Ademais, ao explorar os mistérios do agir humano, suas protagonistas agem na contramão da opressão masculina ou tornam-se ícones dessa submissão.

Submerso na herança de referências clássicas ficcionais, possuem apelo junto ao jovem leitor, pela dialogia com o universo de seres e eventos míticos que extrapolam os limites e o compromisso com o real (Gotlib, 2006). Seu texto é contemporâneo, pois é “[...] posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduções do jogo verbal” (Bosi, 1977, p. 7), tal como recebe novas composições à realidade tradutora de conflitos humanos modernos e atemporais, sinalizada por situações inusitadas e transgressoras, um misto de estranhamento e identificação que cada história provoca no leitor.

Portanto, a narrativa “De água nem tão doce”, representada em “Contos de Amor Rasgados”, de Marina Colasanti, permite extrapolar os limites da leitura, despertando o olhar crítico e reflexivo, pois a feminilidade da autora está na intuição aberta aos sentimentos que extravasa as meras aparências do senso comum como as invenções e os jogos de palavras que compõem as histórias rasgadas de amor e de um amor rasgado.

3.1 Questões relacionadas à etapa de motivação

Por se tratar de um tema sensível e bastante complexo, foi necessário estabelecer diálogo como outros textos e contextos, trazendo à tona a reflexão dos valores postos em uma sociedade (Cosson, 2006). Nesse sentido, a motivação a partir de leituras e do uso de tecnologias teve relevância irrefutável no processo de leitura, o que implicou, por parte da docência, a reorganização da linguagem, com intuito de recuperar sua grandeza estética e a experiência potencialmente formadora de novos sentidos.

Nesse sentido, o texto literário prevê uma autonomia intelectual outorgada por um leitor bastante atento e aberto ao sensível, ao perceptível e ao outro, cuja construção não acontece por acaso sem a eflorescência necessária para adentrar no “bosque da ficção” (Eco, 2012).

Logo, vê-se na leitura literária a extensão da inquietação dos anseios humanos, pois conecta-se ao íntimo da psique de cada sujeito, estimulando-os a descobrir, por meio dela, a linguagem do prazer, além de explorar a percepção intuitiva e não pragmática da realidade, o que seria uma forma de resistência a uma concepção utilitária de leitura (Lajolo, 2004). Dessa forma, objetivou-se assim, impulsionar o estudante ao intrínseco ato de criação, de imaginação, como narrador da própria história de vida e das experiências reais, preparando-o para as mais variadas práticas e eventos de letramento literário.

3.2 Questões relacionadas à etapa de introdução

Infere-se que, nesse momento, as discussões aguçaram

a curiosidade sobre Colasanti, e seu projeto artístico de escrita. No entanto, chama a atenção para o discurso machista proferido pelo E9, uma vez que para ele a obtenção do sucesso e habilidade artística e profissional de Marina Colasanti como escritora só se concretizou porque “Ela é casada com um escritor, então facilita criar suas histórias [...]”, subjugando dessa forma, a capacidade intelectual feminina em detrimento da masculina.

Portanto, a escola precisa ter claro qual o projeto de sociedade que defende, o conhecimento que se almeja, e ainda, as bases ontológicas a partir das quais compreende o real para transformá-lo. Do outro lado, importa a figura docente na mobilização de práticas de leitura literária em sala de aula, que convoque o leitor ao diálogo com o texto, a fim de exercitar a sua liberdade inventiva e imaginária, permitindo-lhe em meio a certezas e incertezas sentir a força sugestiva de significação da palavra literária.

3.3 Questões relacionadas à etapa de leitura

Sobre as primeiras impressões após a leitura, os estudantes se manifestaram de forma espontânea, sem antes mesmo de serem solicitados: “Caramba! Que história!”, “Nossa, achei bem tenso!”. Também a respeito do título, o E2 disse que conseguiu projetar imagetivamente a imagem do mar e relacioná-lo com “[...] a tristeza que a sereia sentia por não poder ser ou fazer o que queria”. Fala que ratifica que o texto literário é uma rede de recriações, podendo suscitar fascínio, perturbação e estranhamento no leitor, tanto confirmando ou desafiando suas previsões e expectativas sobre a obra (Bordini; Aguiar, 1993).

Petit (2008) defende o pressuposto da leitura literária como perspectiva da compreensão da condição humana e da preservação da subjetividade, principalmente porque trabalhar a literatura na perspectiva do sensível, sob a rubrica da leitura prazerosa, é percorrer as veredas da própria existência, o exercício de sentir o texto para se deixar afetar por ele. Com efeito, pode-se dizer que instaurar sentidos a partir da obra ficcional é provocar emocionalmente o leitor, e com isso, deixar florescer o interesse de ler para sentir a fruição da arte literária enquanto condição presentificada e dinâmica entre quem escreve e quem lê, junto às mediações socioculturais.

Segundo Cosson (2006), o valor de uma leitura expressiva e ao mesmo tempo crítica, é condição para a formação de leitores, capazes de perceber e compreender as relações existentes no mundo, pois

[...] ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. (Cosson, 2006, p. 120).

A predeterminação de objetivos para se chegar a um propósito de leitura literária espontânea, significante e com intencionalidade, deve ser um pré-requisito para formar um leitor proficiente e competente, cognitivamente engajado na compreensão do texto e no posicionamento de suas ideias, gerando assim “flexibilidade e independência, indicativas de uma riqueza de recursos disponíveis” (Kleiman, 2002, p. 55).

3.4 Questões relacionadas à etapa de interpretação interior

Estas atividades não apenas favoreceram a expressão da subjetividade do leitor durante a interação com a obra, mas também demandaram a compreensão dos aspectos estéticos, detalhes da narrativa e abordagem do tema central. No que tange à protagonista sereia, E11 revelou uma boa compreensão dos elementos presentes na obra, especialmente ao descrever detalhes importantes como a aparência e o contexto da personagem “Mansa de cabelo cacheado e ela foi pega muito novinha criada dentro da banheira cercada de azulejo e ela nunca saiu”.

Quanto a simbologia que o espaço representa, opinou ser uma “Perda de expectativa, dos sonhos e de um monte de coisa [...]”, seguido do E2 que contribuiu “[...] a banheira seria uma prisão”. É visível, portanto, que os sujeitos participantes evidenciaram no conto a fragilidade e a dependência e o confinamento da personagem ao ambiente privado e doméstico, uma idealização histórica constituída pela sociedade patriarcal desde a colonização (Saffioti, 2004).

Sobre o relacionamento entre a sereia e o homem que a capturou, concluíram se tratar de uma relação abusiva. Tal visão, creditada nas palavras do E8, melhor exemplifica a experiência de linguagem dada pela leitura literária porque conseguiu associá-la com sua história de vida (Bordini; Aguiar, 1993). Ao partilhar com o grupo disse que “[...] provavelmente o personagem foi criado como o pai dele ‘tem que colocar a mulher no lugar dela’. Meu avô batia na minha avó e ela fugia dele. Para meu pai era normal aquilo lá. Minha mãe não teve a figura de um homem bom na vida dela”.

Neste caso, a competência leitora não pode ser tomada separadamente da informação cultural que cada indivíduo possui, pois a partir do que lhe é relevante e próximo à realidade, assume-se como fundamental nas significações que elabora do mundo, porque:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de formas a atender a essa necessidade. (Brasil, 1998, p. 15).

Essa tomada de consciência tira do estudante da condição de sujeito passivo porque depara-se com a tarefa de ler literariamente, de responder acuradamente às questões implícitas, fomentando-lhe o espírito criativo e crítico em direção ao maravilhoso e ao impossível permitido pela literatura. No entanto, é importante respeitar a caminhada leitora do estudante tendo em vista, os interesses e a escolaridade que se encontra o sujeito do processo em questão (Bordini; Aguiar, 1993).

Pelas formulações no que tange a linguagem metafórica conferida no conto, nem todos os estudantes identificaram os implícitos do texto com relação a violência simbólica materializada na obra, como pode-se notar na fala do E2: “[...] Apenas uma sereia que vive dentro da banheira ao invés do mar”. Tal gesto interpretativo mostra a necessidade de se trabalhar de forma contínua com a leitura de textos literários em sala, vez que a promoção dessa prática interativa e dialógica permite ao leitor explorar a compreensão crítica sobre os

sentidos dos textos no contexto do mundo (Zilberman, 1989).

3.5 Questões relacionadas à etapa de interpretação exterior

Dentre os aspectos marcantes de situações sociais que envolvem, no plano ficcional, a temática da violência contra a mulher, destaca-se a produção artística do E6:

Figura 1 - Submissão

Sereia de mar azul, presa de norte a sul
 Uma vez criança, uma vez adulta, sempre oculta.
 Baixinho cantava, para não atrapalhar, sempre escondida para não incomodar
 Morava numa banheira, longe de seu lago, ou cachoeira.
 Iludida estava, fazia o que seu mestre mandava.
 Sem saída não tinha o que fazer, além de seu dono, satisfazer
 Submissa totalmente, presa em seu quarto e em sua mente
 Amor não compreendido, roubada por um bandido
 Objeto de uso, sem piedade por um intruso.

Fonte: dados da pesquisa.

Tal percepção, evidenciou que o estudante se mostrou sensível em relação à temática da violência impingida contra a mulher, exemplificada pela situação imaginativa vivida pela protagonista no texto literário. Essa interpretação destaca o poder da literatura em capturar a essência da vida em suas representações, uma vez que ela “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (Candido, 2004, p. 177).

O desenvolvimento da habilidade de compreensão dos textos literários nas oficinas promoveu a criticidade e a escuta do outro, culminando em registros criativos, como a percepção do E2 quanto às alterações comportamentais da personagem mítica sereia no desenrolar da narrativa:

Figura 2 - Prisioneira

Perante aquela situação
 Rasgam-se os sonhos de uma mulher
 Incansavelmente procurando a liberdade
 Seria essa a vida que buscara?
 Inconscientemente esqueço de meus próprios pensamentos
 Os dias passam paulatinamente
 Nesta banheira, a água fria
 Emanava a perturbação.
 Insuficiente, o que fazer para agradá-lo?
 Risquei da memória o meu passado
 A troca de uma vida monótona.

Fonte: dados da pesquisa.

Esses versos descrevem um quadro vívido da complexidade e das consequências devastadoras de perda de identidade e de liberdade pessoal. Retratam ficcionalmente como a submissão da mulher às expectativas masculinas, muitas vezes em detrimento de suas próprias aspirações e bem-estar, é uma maneira insidiosa pela qual o patriarcado restringe a autonomia e a identidade feminina (Saffioti, 2013).

Em outro acróstico apresentado pelo E8, a violência simbólica se manifesta na descrição do eu lírico que sacrifica seus sonhos e identidade para se adequar a uma expectativa opressiva do parceiro. Isso reflete como as normas culturais e

sociais podem influenciar negativamente a liberdade pessoal e reforçar desigualdades, mostrando que a violência não se limita apenas ao físico, mas também inclui aspectos psicológicos e emocionais que moldam a experiência da personagem.

Figura 3 - Posse

Paixão sufocante.
 O teu “amor” me prendeu.
 Sem ti a vida não tem
 Sentido, e contigo não existe
 Eu.

Fonte: dados da pesquisa.

Essa representação ficcional ilustra como milhares de brasileiras têm suas vozes suprimidas pela opressão masculina, que estabelece uma cultura de silêncio, sem que elas questionem os mecanismos hierárquicos de poder que as subjugam. Essa dinâmica é resultado de uma violência simbólica intrínseca ao sistema de dominação que atua de forma sutil, imperceptível e invisível para validar preconceitos e estereótipos socialmente impostos (Bourdieu, 2002).

Sobre isso, cabe salientar que o educando não é um receptáculo vazio a ser preenchido, ele carrega consigo uma congêrie de experiências que colabora para a sua formação cidadã (Silva, 2014). Para mais, é preciso levar em consideração a indicotomizável relação e responsabilidade que a escola tem nesse processo de educação literária e, não trabalhar a literatura em sala é sentenciar os educandos a uma vida mecanizada e engessada. Decerto, o ideal seria aproximar conhecimento e prazer, objetivando, em primeiro lugar:

[...] contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem (Colomer, 2007, p. 31).

Em consonância com os ideais freireanos de educação crítica, essa abordagem deve transcender limitações contextuais para permitir que o indivíduo se “autoconfigure” de maneira responsável, libertando-se da opressão, para então, “[...] aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se e historizar-se” (Freire, 2019, p. 12). A literatura é um caminho para a construção dessa história, adentrar nessa atmosfera é sentir-se convidado a ler, dialogar e debater acerca da obra, o que necessariamente não torna quem lê e a compreende, “[...] um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (Todorov, 2009, p. 92).

4 Conclusão

O texto de literatura é permeado por uma rede de recriações, cujas reações subjetivas experienciadas pelo leitor, em contato com a obra literária, podem surpreendê-lo, desafiando suas expectativas iniciais e previsões sobre o desenrolar da trama. Logo, a construção de significados a partir da interação texto-leitor-obra, é, sem dúvida, um dos caminhos para fortalecer a formação leitora no Ensino Médio, visto que a palavra literária exerce um papel fundamental como agente de transformação

na experiência humana.

Após as análises feitas neste estudo, considera-se que a utilização da SB com o gênero conto demonstrou ser eficaz no fomento ao letramento literário em sala de aula, pois ao engajar os estudantes na apreciação e na discussão de temas relevantes, promoveu-se uma experiência enriquecedora com a literatura, de modo a expandir sua compreensão cultural e estética.

Assim, é viável explorar alternativas metodológicas que redefinam o ensino de literatura no contexto escolar. No entanto, é crucial destacar que todo o processo de (re)organizar as oficinas literárias foi um desafio, tendo em vista a redução das aulas de Língua Portuguesa no contexto do Novo Ensino Médio.

Evidencia-se que a leitura e análise das representações de violência nos contos de Marina Colasanti como recurso pedagógico em sala de aula promoveram o desenvolvimento de habilidades de argumentação, estimularam a imaginação e abriram diálogos sobre questões sensíveis e complexas da sociedade contemporânea.

Quanto às inferências e sentidos para o texto literário, alguns tiveram a compreensão crítica dentro de um retrato literário sobre as representações femininas no que tange à violência e à resistência, outros já não perceberam, inicialmente, os de elementos não-lógicos presentes na ambientação da obra, bem como tiveram dificuldades de interpretar questões que fogem de modelos rígidos e padronizados de interpretação.

Destarte, é inegável o impacto transformador da leitura literária na sensibilização e formação de leitores críticos. Logo, vivenciar a experiência estética, como um momento de apreciação e discussão sobre as relações interpessoais e os papéis sociais de gênero, possibilita uma forma de o estudante repensar as normas sociais e culturais em seu entorno e participar, enquanto cidadão, da construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Referências

- ARROYO, M. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. *RBPAAE*, v. 27, n. 1, 2011.
- BARBOSA, L. M. A. O personagem negro na literatura brasileira: uma abordagem crítica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. A.; SILVÉRIO, V. R. *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEE, 1998.
- BRASIL. Lei n.º 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/418044/pg-1-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-10-01-2003>. Acesso em: 14 fev. 2024.
- BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana*. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. *Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- CANDIDO, A. *O direito à literatura*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CANDIDO, A. *Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria e História Literária*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2014.
- CANDIDO, A. *A literatura e a formação do homem*. *Ciênc. Cultura*, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- EVARISTO, C. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- EVARISTO, C. *Mulheres admiráveis*. 2021. 1 vídeo (8 min). Publicado pelo canal Astrid Fontenelle. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LwNZ-uC4fv0&t=14s>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- GOMES, N. L. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. A.; SILVÉRIO, V. R. *Educação como prática da diferença*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- JOVINO, I. S. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, F.; LIMA, M. N. *Literatura Afro-Brasileira*. Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- NUNES, C. *Reisado Cearense: uma proposta para o ensino das Africanidades*. Fortaleza: Conhecimento, 2011.
- PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.
- SANTOS, M.C. *Intelectuais negras: prosa negro-brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Malê, 2018.
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.
- YZALÚ. *Mulheres negras*. 2016. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal Showlivre. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6p9cthhjMa4>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- ZILBERMAN, R. *Leitura em crise na escola: as alternativas para o professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.