



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

Ampla associação entre

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de

Mato Grosso

Universidade de Cuiabá

LEÔNIA SOUZA DE PAULA

**LEITORES EM (TRANS)FORMAÇÃO: A CRÍTICA AO PATRIARCADO EM
CONTOS DE MARINA COLASANTI**

Cuiabá
2024

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

Ampla associação entre
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Universidade de Cuiabá

LEÔNIA SOUZA DE PAULA

LEITORES EM (TRANS)FORMAÇÃO: A CRÍTICA AO PATRIARCADO EM CONTOS DE MARINA COLASANTI

Orientador: Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães

Linha: Ensino de Linguagens e seus Códigos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ensino (PPGE), nível mestrado do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso em associação ampla com a Universidade de Cuiabá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Cuiabá
2024

Dados internacionais de catalogação na fonte

P3241 Paula, Leônia Souza de
Leitores em (trans)formação: : a crítica ao patriarcado em contos de Marina Colasanti / Leônia Souza de Paula – Cuiaba – MT, 2024.
173 f. : il. color.

Orientador(a) Epaminondas de Matos Magalhães
Dissertação. (CBA - Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá, 2024.
Bibliografia incluída

1. Leitura Literária. 2. Formação de leitores. 3. Violência e resistência feminina. 4. Patriarcado. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecário(as): Jorge Nazareno Martins Costa (CRB1-3205)



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Campus Cuiabá
ATA Nº 9/2024 - CBA-DPPG/CBA-DG/CCBA/RTR/IFMT

ATA DE BANCA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Cidade, data e horário	Cuiabá-MT, 15 de março de 2024, 14h	
Local	Campus Cuiabá "Octayde", Sala Virtual	
Discente	Leônia Souza de Paula	
Matrícula	2022180660090	
Curso de pós-graduação	Mestrado em Ensino PPGEn	
Tipo de Exame	Defesa	
Título do trabalho	LEITORES EM (TRANS)FORMAÇÃO: A CRÍTICA AO PATRIARCADO EM CONTOS DE MARINA COLASANTI	
Membros da Banca Examinadora	Instituição	Examinador
Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Presidente e Orientador
Prof. Dr. Marcos Aparecido Pereira	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Interno
Profa. Dra. Marta Cocco	Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT	Externa
Profa. Dra. Cláudia Lúcia Landgraf Pereira Valério	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Suplente
PARECER DA BANCA EXAMINADORA		
Concluídas as etapas de apresentação, arguição e avaliação do trabalho, a Banca Examinadora decidiu pela APROVAÇÃO da discente neste Exame. Para constar, foi lavrada a presente Ata e assinada eletronicamente pelos membros da Banca Examinadora.		

Documento assinado eletronicamente por:

- Epaminondas de Matos Magalhaes, PRO-REITOR(A) - CD0002 - RTR-PROPE, em 20/03/2024 08:14:31.
- Marcos Aparecido Pereira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 20/03/2024 08:44:23.
- Marta Helena Cocco, 575.070.400-97 - Usuário Externo, em 20/03/2024 10:08:47.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 18/03/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifmt.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 671055
Código de Autenticação: fc4b0df058



Dedico esta pesquisa a Deus, pela força e pela sustentação na fé. À minha família, em especial, ao meu esposo Adelson e aos meus filhos Pedro Henrique, Mariana e André, diamantes raros e mais preciosos da minha vida, por me contagiar com seus sorrisos, abraços, afetos e incentivos nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pelo seu imenso amor, pela sua infinita bondade e pela misericórdia sobre minha vida, permitindo-me ter saúde e determinação para não desanimar em minha jornada acadêmica. Obrigada, Senhor, por guiar os meus caminhos e me iluminar em todos os momentos de dúvidas e incertezas. Sem Ele, essa realização profissional e pessoal não teria sido possível.

Aos meus pais adotivos, Dejanira da Silva Moreira e Rosalvo Moreira Santana, minha eterna gratidão. Não só pela decisão de vocês, baseada totalmente no amor, mas principalmente por me ensinarem, desde cedo, o valor do estudo. Amo vocês!

Aos meus pais biológicos, Eurides Souza de Paula e Lauruel Rodrigues de Paula (*in memoriam*), que, apesar de não estarem mais neste plano, sei que olham por mim de onde estiverem.

Ao meu esposo, Adelson Carneiro de Freitas, pelo valioso e incansável apoio, por me ajudar a permanecer firme durante essa caminhada e, principalmente, pelo amor expresso em paciência e cumplicidade nas horas em que estive ausente, dedicando-me a este mestrado.

Aos meus filhos, Pedro Henrique de Paula Freitas, Mariana de Paula Freitas e André de Paula Freitas, que deram um sentido especial à minha existência. Obrigada por serem minhas melhores e mais acolhedoras companhias, por me acalmarem nos dias de estresse e, sobretudo, por acreditarem e por torcerem sempre por mim. Vocês são a tradução da minha felicidade. Com vocês, cada momento é uma promessa de amor, fé, esperança e de sonhos futuros.

À minha sobrinha e comadre, Rayle Rodrigues Moreira, que sempre torceu e acreditou no meu potencial, incentivando-me nos momentos turbulentos que enfrentei entre idas e vindas dos encontros em Cuiabá, e não mediu esforços para me receber tão bem em sua casa durante o período de aulas desta etapa acadêmica.

À minha comadre e irmã, Ma. Fabiane Alves da Silva, por ser inspiração e por estar sempre presente em minha vida. Obrigada por ser esse exemplo de determinação, sabedoria e competência. Agradeço, também, por ter me incentivado a ingressar no Programa de Mestrado em Ensino, pelas correções, pela parceria nas publicações, pelas orientações e por não soltar minha mão nos momentos em que mais precisei. Gratidão pela nossa amizade!

Aos meus amigos e companheiros de escola, Vera Cristina, Gabriela Campos, Eliana Sanches, Lauro Siqueira, Cristiane Ribeiro e Sidney Russo, que cotidianamente me perguntam como estou e se preocupam verdadeiramente comigo. Agradeço pela assistência, pelas palavras

de apoio, pelas orações, pela preocupação, pelos convites para as confraternizações e passeios, que, embora tenham sido negados, foram significativos.

À minha amiga Aline da Silva Rodrigues, que sempre me apoiou nesse percurso acadêmico, por estar sempre disponível para me escutar e ser minha confidente nas horas de alegrias e tristezas. Obrigada por elevar minha autoestima e por me encorajar a buscar a excelência no desenvolvimento deste trabalho. Sou muito grata por tudo que tem feito por mim, desde as caronas nas altas madrugadas para que eu chegasse a tempo hábil nas aulas do mestrado até o acolhimento e a generosidade, características que fazem de você uma representatividade em minha vida.

Ao professor, Dr. Marcos Aparecido, expresso meu profundo afeto por aceitar participar da minha banca de Qualificação e de Defesa e por contribuir com sugestões enriquecedoras para o desenvolvimento desta investigação. Agradeço, ainda, pelas experiências literárias vivenciadas nas aulas de literatura, as quais deixarão saudades, e pelas infinitas possibilidades de fruição e de deleite que seus livros trouxeram à minha formação leitora. Também não poderia me esquecer do seu bom humor e da sua positividade em acreditar que tudo dará certo. Obrigada pelo privilégio e pela honra de ser sua amiga.

À professora, Dra. Marta Cocco, que, gentilmente aceitou participar da minha banca de Qualificação e de Defesa. Agradeço pelo interesse, pela disponibilidade e pelos pertinentes apontamentos, que foram imprescindíveis para a escrita final deste trabalho.

Ao professor, Dr. Epaminondas de Matos Magalhães, expresso minha gratidão por ter me escolhido como sua orientanda e por conduzir o meu trabalho de pesquisa. Muito obrigada pelas orientações, pela oportunidade de aprendizagem e pelo compartilhamento de saberes nas disciplinas do curso. Suas valiosas e objetivas contribuições dadas durante todo o processo de leitura e escrita desta dissertação são muito apreciadas. Sou muito grata pela sua confiança, e tenho uma sincera admiração e respeito por seu profissionalismo, dedicação e competência. Agradeço imensamente por ter acreditado no meu conhecimento e no meu crescimento acadêmico-profissional.

Aos professores doutores, Ana Graciela M. F. da Fonseca Voltolini, Ana Cláudia Tasinaffo Alves, Cilene Maria Lima Antunes Maciel, Cláudia Lucia Landgraf Valério, Epaminondas de Matos Magalhães, Lucy Ferreira Azevedo, Lívia Ribeiro Bertges, Marcos Aparecido e Rosemar Eurico Coenga, exteriorizo minha apreciação por compartilharem os seus ensinamentos e saberes por intermédio das disciplinas, o que me permitiu aprofundar minhas leituras nesta pesquisa.

Aos professores, em especial, Cláudia Lucia Landgraf Valério, que acompanhou todo o

caminho para o desenvolvimento desta pesquisa, colaborando com a leitura atenta do projeto e contribuições para os Seminários I e II. Ao querido professor Rosemar Eurico Coenga, agradeço por me presentear com significativas palavras, indicações de leituras e livros de sua autoria, que serviram de aporte teórico para esta investigação. À professora Livia Ribeiro Bertges, demonstro minha gratidão pelas excelentes partilhas no Grupo de Pesquisa Ensino de Literatura e Língua (GPELL), no ano de 2022, e pela parceria nas publicações e nas participações em eventos.

Às amigas queridas da turma, Juliani, Andreia, Elizabeth e Renata, com quem apresentei trabalhos, compartilhei diálogos e experiências de vida, manifesto minha gratidão. Muito obrigada pelas escutas, pelas companhias, pelas caronas, pelas risadas, pelos desabafos e pelos bons momentos vividos juntas. Levo vocês para toda a vida.

Aos estudantes, sujeitos desta pesquisa, por aceitarem o convite e por participarem de todos os momentos da oficina literária, expresse meus agradecimentos. Obrigada, pelo carinho, pela responsabilidade, pelo compromisso e pela paciência. Esta etapa da minha vida acadêmica só foi possível porque vocês aceitaram estar aqui comigo. Agora, fazem parte da minha história como pesquisadora e estarão eternizados nesta dissertação.

À equipe gestora da Escola Estadual Ulisses Guimarães, em especial, à Diretora Marisa Barreiros dos Santos, manifesto minha gratidão pela autorização e pelo apoio na realização desta pesquisa. Agradeço, ainda, às coordenadoras Cristina Boeing Borecki, Elisângela Barros Duarte e Viviani Alves da Cunha pelo companheirismo e pela organização do horário de aula, permitindo-me dar continuidade à minha formação acadêmica. Sou grata, também, pelas palavras de ânimo, conforto e incentivo.

À equipe gestora da Escola Municipal Dona Sabina Lazarin Prati, sobretudo, à Diretora Sônia Cerbaro Ferrareze, expresse meu agradecimento pelo apoio e por permitir minha ausência para que fosse possível eu prosseguir nos estudos e participar de cursos, simpósios e seminários. Obrigada pela motivação em momentos difíceis e pelo encorajamento para superar os desafios nesse processo de escrita acadêmica.

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma colaboraram na concretização desse sonho. O meu muito obrigada a todos que, direta ou indiretamente, torceram por mim.

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

(Todorov, 2009, p. 23-24)

PAULA, Leônia Souza de. **Leitores em (trans)formação: a crítica ao patriarcado em contos de Marina Colasanti.** 2024. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação e Ensino (PPGEn). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) em associação com a Universidade de Cuiabá (UNIC), Cuiabá.

RESUMO

O texto literário é um dos aportes mais expressivos na experiência de produção de sentidos, pois carrega em si o caráter estético e social apreendido pelo uso especial da linguagem. O potencial de sua significação, especificamente do gênero conto, oportuniza ao leitor uma leitura interativa e crítica da realidade que o cerca, confirmada pelo poder que a literatura exerce na transformação do ser humano. Nesta perspectiva, este estudo objetivou investigar 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 da análise de contos de Marina Colasanti. Como aporte teórico, utilizou-se Bordini e Aguiar (1993), Brasil (2006a, 2007, 2018), Candido (1995), Cosson (2006), Freire (1989), Lajolo (1984), Zilberman (1991), dentre outros. Ademais, trata-se de uma pesquisa-ação (PA), descritiva, com abordagem qualitativa, desenvolvida no período de setembro a novembro de 2022, por meio de uma Sequência Básica (SB), constituída em dois momentos distintos: um presencial, contendo três encontros semanais, e outro remoto, organizado para a mediação da leitura literária no *Google Classroom*. Além disso, a pesquisa considerou 12 estudantes da Escola Estadual Ulisses Guimarães, no município de Campo Verde-MT. Como instrumento de coleta de dados, foram utilizados: observações participantes, questionários (pré e pós-teste), *Google Classroom*, diário de bordo e aplicação de SB. Outrossim, a análise e a interpretação dos resultados foram realizadas por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Em síntese, os resultados demonstraram que houve interesse e envolvimento dos participantes ao vivenciar experiências literárias com o gênero conto, de modo que este contribuiu de forma significativa para promover, por meio da leitura literária, situações de aprendizagem que envolveram apreciação, diálogo e interação do leitor, autor e obra. Por fim, comprovou-se, também, que o letramento literário oportunizou a formação de leitores críticos e participativos diante dos debates e das discussões tanto sobre a representação da violência de gênero quanto da resistência na busca pela liberdade feminina, aspectos presentes na obra “Contos de Amor Rasgados” (1986). Logo, a utilização da SB auxiliou a atuação do leitor quanto à sua capacidade de produzir inferências e associações ao contexto de sua vivência.

Palavras-Chave: Leitura Literária. Formação de leitores. Violência e resistência feminina. Patriarcado.

PAULA, Leônia Souza de. **Readers in (trans)formation: criticism of patriarchy in short stories by marina colasanti.** 2024. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação e Ensino (PPGE). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) em associação com a Universidade de Cuiabá (UNIC), Cuiabá.

ABSTRACT

The literary text is one of the most expressive contributions to the experience of producing meaning, as it carries within it the aesthetic and social character learned through the special use of language. The potential of its meaning, specifically of the short story genre, provides the reader with an interactive and critical reading of the reality that surrounds them, confirmed by the power that literature exerts in transforming human beings. From this perspective, this study aimed to investigate the contribution of teaching literature and its interfaces in relation to the culture of patriarchy, aiming at the formation of critical readers, through the reception and analysis of Marina Colasanti's short stories. As a theoretical contribution, Bordini and Aguiar (1993), Brasil (2006a, 2007, 2018), Candido (1995), Cosson (2006), Freire (1989), Lajolo (1984), Zilberman (1991), among others, were used. . Furthermore, this is a descriptive action research (AP), with a qualitative approach, developed from September to November 2022, through a Basic Sequence (SB), constituted in two distinct moments: one in person, containing three weekly meetings, and another remote one, organized to mediate literary reading on *Google Classroom*. Furthermore, the research considered 12 students from the Ulisses Guimarães State School, in the municipality of Campo Verde-MT. As a data collection instrument, the following were used: participant observations, questionnaires (pre- and post-test), *Google Classroom*, logbook and SB application. Furthermore, the analysis and interpretation of the results were carried out using the Content Analysis proposed by Bardin (2016). In summary, the results demonstrated that there was interest and involvement of the participants when experiencing literary experiences with the short story genre, so that this contributed significantly to promoting, through literary reading, learning situations that involved appreciation, dialogue and interaction of the reader, author and work. Finally, it was also proven that literary literacy provided the opportunity for the formation of critical and participatory readers in the face of debates and discussions both about the representation of gender violence and resistance in the search for female freedom, aspects present in the work "Stories of Love Rasgados" (1986). Therefore, the use of SB helped the reader's performance in terms of their ability to produce inferences and associations to the context of their experience.

Keywords: Literary Reading; Reader training; Violence and female resistance. Patriarchy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do município de Campo Verde.....	74
Figura 2 - Fachada da escola	75
Figura 3 - Biblioteca da escola	76
Figura 4 - Etapas da Sequência Básica.....	79
Figura 5 - Questão 2 “Com que frequência você lê?”	92
Figura 6 - Questão 5 “Suas primeiras experiências com o texto literário tiveram início:”	95
Figura 7 - Questão 2 “Você sente dificuldades em ler textos literários?”	98
Figura 8 - Questão 3 “Qual elemento você acredita que mais dificulta sua compreensão leitora de textos literários?”	99
Figura 9 - Questão 4 “Para entender um texto literário você leva em consideração: (Você pode escolher até três opções).”	100
Figura 10 - Questão 5 “Quais as contribuições do ensino de literatura na escola? Assinale a(s) opção(ões) que você acredita auxiliar(em) em sua formação.”	102
Figura 11 - Questão 6 “Analisar o texto literário abaixo e marque a opção que identifique o gênero textual que ele pertence.”	104
Figura 12 - Questão 7 “Você lê e conhece o gênero conto?”	105
Figura 13 - Questão 8: “Qual dessas finalidades você considera a principal do gênero conto?”	106
Figura 14 - Questão 9: “Quais as principais características do gênero conto? (Você pode escolher até três opções)”	107
Figura 15 - Para você o que é violência doméstica?	113
Figura 16 - Cartaz publicitário.	115
Figura 17 - Charge.....	117
Figura 18 - Capa do livro.	120
Figura 19 - Organização das atividades no <i>Google Sala de Aula</i>	135
Figura 20 - Organização das atividades no <i>Padlet</i>	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição de turmas e Modalidade de Ensino	76
Quadro 2 - Participantes da Pesquisa	77
Quadro 3 - Descrição das Oficinas Síncronas e Assíncronas da Sequência Básica.....	80
Quadro 4 - Categorias pré-estabelecidas	112
Quadro 5 - Questões interpretativas do conto “De água nem tão doce”	124
Quadro 6 - Questões interpretativas do conto “Verdadeira estória de um amor ardente”	128
Quadro 7 - Questões interpretativas do conto “Sem que fosse tempo migração”.....	131
Quadro 8 - Acrósticos elaborados pelos estudantes	136
Quadro 9 - Bilhetes elaborados pelos estudantes	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
APAV	Associação Portuguesa de Apoio à Vítima
APCA	Associação Paulista de Críticos de Arte
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
CAEE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEDAW	Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CPMI-VCM	Comissão Parlamentar Mista de Inquérito
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DC	Diário de Campo
DEAMs	Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher
DO	Diário Oficial
DRC-MT	Documento de Referência Curricular de Mato Grosso
EEUG	Escola Estadual Ulisses Guimarães
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
GPELL	Grupo de Pesquisa Ensino de Literatura e Língua
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICD	Instrumentos de coleta de dados
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MMFDH	Ministério das Mulheres, da Família e dos Direitos Humanos
MDH	Ministério dos Direitos Humanos
OCNEM	Orientações Curriculares do Ensino Médio

OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pesquisa-Ação
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN+ EM	Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio
PIB	Produto Interno Bruto
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SB	Sequência Básica
SEDUC-MT	Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG	Universidade Estadual de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 LEITURA LITERÁRIA: O PRAZER ALÉM DA OBRIGAÇÃO	23
1.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	23
1.2 A LEITURA LITERÁRIA E O ENSINO DE LITERATURA	34
1.3 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: O LEITOR EM FOCO.....	45
2 AS INTERFACES ENTRE A REPRESENTAÇÃO ESTÉTICA DE VIOLÊNCIA E RESISTÊNCIA NOS CONTOS DE MARINA COLASANTI	52
2.1 VIOLÊNCIA DE GÊNERO: OPRESSÃO MASCULINA E O PARADIGMA DO PATRIARCADO.....	52
2.2 RESISTÊNCIA FEMININA: ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER	59
2.3 MARINA COLASANTI: UMA VOZ FEMININA NA LITERATURA BRASILEIRA.....	65
3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	71
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	71
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA	73
3.3 Os PARTICIPANTES	77
3.4 ASPECTOS ÉTICOS.....	78
3.5 A SEQUÊNCIA BÁSICA	79
3.6 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	88
3.7 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS.....	89
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	91
4.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO PRÉ-TESTE (PARTE I): SONDAÇÃO	91
4.2 COMPARATIVO DA ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO PRÉ-TESTE (PARTE II) E PÓS-TESTE: REFLETINDO PROCESSOS LITERÁRIOS NA (TRANS)FORMAÇÃO DO LEITOR	96
4.2.1 RESULTADOS DAS QUESTÕES FACE À EXPERIÊNCIA COM O TEXTO LITERÁRIO.....	96
4.2.2 RESULTADOS DAS QUESTÕES FACE AO ENSINO DE LITERATURA.....	101

4.2.3 RESULTADOS DAS QUESTÕES FACE AO GÊNERO CONTO E À REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA E DA RESISTÊNCIA FEMININA	103
4.3 ANÁLISE DA OFICINA LITERÁRIA: INTERLOCUÇÃO ENTRE O FICCIONAL E A REPRESENTAÇÃO DO SOCIAL	111
4.3.1 CATEGORIA: SENSIBILIZAÇÃO E ESTÍMULO À LEITURA	112
4.3.2 CATEGORIA: APRECIÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO.....	119
4.3.3 CATEGORIA: IMPRESSÕES E EFEITOS DA LEITURA LITERÁRIA	124
4.3.4 CATEGORIA: APROPRIAÇÃO SIMBÓLICA DA VIOLÊNCIA E DA RESISTÊNCIA NOS CONTOS COLASANTIANOS	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	148
ANEXOS	158
ANEXO 1 – CARTA DE ANUÊNCIA	158
ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	159
ANEXO 3 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	161
ANEXO 4 – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM E VOZ, DADOS E INFORMAÇÕES COLETADAS.....	162
ANEXO 5 – TEXTO DA OFICINA LITERÁRIA I.....	163
ANEXO 6 – TEXTO DA OFICINA LITERÁRIA II.....	164
ANEXO 7 – TEXTO DA OFICINA LITERÁRIA III	165
APÊNDICES	166
APÊNDICE 1 – PRÉ-TESTE	166
APÊNDICE 2 – PÓS-TESTE	171

INTRODUÇÃO

O ensino de literatura na educação básica emerge como objeto de reflexão teórica diante dos questionamentos sobre sua eficácia e significância na experiência de leitura e apreciação da obra literária pelo estudante no contexto escolar. Por conseguinte, a inserção de ações pedagógicas que dinamicamente colaborem com o reconhecimento das potencialidades do texto literário, em sua amplitude de suas relações com o leitor, torna-se imprescindível para romper com o imediatismo do estudo sistemático e fragmentado voltado à abordagem histórica dos movimentos culturais de época e das características estruturais da obra. Estas últimas, muitas vezes apresentadas pelos compêndios didáticos e manuais do Ensino Médio, não têm tido outro objetivo além do caráter utilitário de fornecer conhecimento sobre literatura.

Nesse sentido, as concepções estereotipadas sobre o fenômeno literário, que direcionam a prática de leitura com enfoques formalistas para a realização de provas, exames, resumos e estudo gramatical (Lajolo, 2004) não dialogam com o dinamismo da ação leitora que os alunos desenvolvem fora da escola, bem como nos espaços virtuais com os quais eles têm contato. Por isso, é essencial ampliar as possibilidades de letramento frente ao texto literário, para que os adolescentes assumam um papel ativo na maneira de lerem e produzirem sentidos, a partir da polissemia da obra literária (Cosson, 2006).

Essa etapa de ensino é, sem dúvida, muito importante para que os jovens consolidem o gosto pela leitura como fonte de prazer e construam novas experimentações com texto lido, tendo na literatura a garantia de autonomia e liberdade, apropriando-se do seu potencial humanizador e transformador na forma de ver e viver as relações sociais. Como aponta Candido (1995), a literatura é um direito e, como tal, precisa ser assegurada a todos, principalmente em âmbito escolar, pois ao contrário seria um ato de privação da subjetividade e da fruição, sob o risco de mutilar as implicações que ela propõe para o equilíbrio da vida em sociedade.

Sendo a literatura justificadamente tão importante, é necessário um olhar mais atento para situar o tratamento dado a essa arte estética na educação básica por intermédio dos documentos orientadores das práticas educacionais. Nesse pensar, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM e PCN+) abordam de maneira ligeira e superficialmente as questões literárias, concentrando-se mais na organização curricular relativa à Língua Portuguesa. Assim, não oferecem critérios que sirvam de base para caracterizar o texto literário como uma maneira particular de representação das experiências humanas (Brasil, 2000, 2002). Desta feita, tais pressupostos parecem destoar da proposta de articulação anteriormente

vislumbrada pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental para o terceiro e quarto ciclos (Brasil, 1998), os quais evidenciavam o aprendizado para uma educação literária.

Nessa perspectiva, as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCNEM) defendem a especificidade da literatura dentro do estudo da linguagem e ressaltam a importância do letramento literário para que os estudantes possam apropriar-se da experiência estética (Brasil, 2006a). Em outras palavras, é necessário que os alunos sintam a natureza literária de um texto, a qual se concretiza por meio da relação e do contato estabelecido com as palavras, com a leitura e com a situação de produção no contexto em que está inserido, resultando na consolidação de um leitor literário mais participativo, crítico e humanizado.

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda a literatura em sua dimensão puramente estética e integrada à Língua Portuguesa, na grande área Linguagens Códigos e suas Tecnologias, no campo de atuação em que envolve as práticas de linguagem, associadas a outras formas de manifestação artística e cultural (Brasil, 2018). No entanto, não há uma definição clara de leitura, estratégia, formação e gêneros específicos que caracterizam o aspecto literário, deixando de realizar, sobretudo, reflexões sobre o valor simbólico, político, ideológico e histórico-cultural que ela revela no processo dialógico com a sociedade.

Ante o exposto, é mister defender e reconhecer, neste estudo investigativo, o direito e a importância de se trabalhar de forma efetiva a literatura no Ensino Médio, vislumbrando uma proposta de leitura literária que possibilite a interação obra, autor, leitor e valorize o processo de interpretação e comunicação com os fatos sociais. Nessa mesma linha de raciocínio, o exercício da prática leitora e sua valorização são pautados na reflexão sobre o papel da escola na formação do leitor, cujo tratamento ao campo literário, permite encaminhá-lo para o gosto e o prazer de ler, ultrapassando as fronteiras da tradição de um ensino pragmático e descontextualizado do texto literário como objeto de análise, reflexão e apreciação da língua (Zilberman, 1991).

Dessa forma, a leitura não se resume à decodificação pura da palavra escrita ou à interpretação de signos linguísticos que se distanciam da realidade do leitor, pois o ato de ler implica estabelecer relações entre o texto e o contexto, entre a palavra e o mundo (Freire, 1989). Isso é condição necessária para a participação cidadã, bem como o desenvolvimento educacional e pessoal do indivíduo. Para tanto, essa prática, precisa ser mediada por interações dialógicas entre interlocutores, a fim de permitir que se construa a significação das palavras, o sentido do texto e dos próprios sujeitos (Bakhtin, 1992).

Assim sendo, esta investigação aborda a utilização do gênero conto no processo de

letramento literário, de modo a contribuir para a construção de sentidos da leitura em circunstâncias de uso e produção social da linguagem, como via de (trans)formação do leitor em âmbito escolar (Cosson, 2006). Esse fato constitui, sem dúvida, um grande desafio educacional, tendo em vista as dificuldades enfrentadas na aprendizagem, tanto para estabelecer um vínculo mais estreito entre os jovens e a literatura, quanto para o desenvolvimento de habilidades e estratégias inerentes à compreensão leitora.

Outrossim, afigura-se pertinente o uso do conto literário como recurso metodológico de incentivo à leitura, pois além de se destacar por sua brevidade nas ações e pelas características próprias de composição, organização interna e significação plural, contempla ainda um fazer transformador para descobrir o novo e suas possibilidades de compreensão da realidade. Ressalta-se, sobremaneira, sua potencialidade ao favorecer um profícuo debate a respeito da representação da violência e da resistência feminina nas narrativas ficcionais contemporâneas, ampliando, por conseguinte, a capacidade de interpretação e posicionamento crítico do sujeito-leitor frente aos discursos que precisam ser problematizados social e culturalmente.

Nessa concepção, o texto literário é por essência emancipador, porque convoca o leitor à reflexão sobre seu entorno social e as relações humanas estabelecidas em sociedade (Candido, 2006). Desta feita, justifica-se a escolha da obra de Marina Colasanti como objeto de estudo, por revelar, na trama discursiva, as redes de significações dotadas de valor estético, com uma linguagem contemporânea repleta de construções metafóricas em suas histórias. Estas se inscrevem numa perspectiva crítica de mudança de paradigma, numa ótica contrária ao patriarcado, evidenciando as repressões e julgamentos que marginalizam a mulher socialmente.

Nessa linha de reflexão, Colasanti é uma das autoras que mais se destaca pelo aspecto múltiplo de sua obra. Escreve poesias, contos, crônicas, novelas, ensaios, atingindo, desse modo, tanto o público infantojuvenil quanto o adulto. A escritora se engaja, assim, na vertente da literatura de autoria feminina contemporânea da Literatura Brasileira. Por meio de sua vasta obra ficcional, é possível discutir sobre os diversos tipos de violência aos quais uma mulher ainda continua submetida, refletindo acerca do papel que ela ocupa no seio da sociedade patriarcalista.

Os contos que compõem o *corpus* desta pesquisa apresentam temas instigantes ao trazer narrativas imersas na atmosfera da mitologia, das lendas e das fábulas, deslocando a história para um contexto simbólico entre a ironia e o maravilhoso que verbalizam os amores perdidos, o desejo da paixão, a emancipação e a sensibilidade da alma feminina. Para tanto, considerou-se os interesses de leitura, a fase e a idade do público adolescente (Bordini; Aguiar, 1993) nessa

proposta investigativa. Apesar da obra trabalhar com uma temática múltipla, as relações entre mulheres e homens no cotidiano do amor ou do desamor permeiam grande parte dos contos, direcionando o leitor a discutir as formas veladas ou implícitas de violência, seja pela condição de mulher/esposa submissa ou mulher/amante subversiva aos padrões patriarcais.

Nesse sentido, o interesse pelo tema da pesquisa surgiu a partir da experiência como professora de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM). Durante os anos de atuação, percebi, ao longo das aulas e nos momentos de avaliação, que os estudantes apresentavam poucos avanços em relação à leitura e à compreensão de textos literários ao adentrarem ao Ensino Médio, o que foi confirmado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como exemplificado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

É oportuno pontuar ainda que a motivação provém do entendimento de que o incentivo à leitura literária e à formação de leitores na escola se faz necessário, uma vez que há um apagamento do ensino de literatura nos documentos norteadores educacionais. Esse fato tem resultado em uma problemática em relação ao trabalho com o texto literário e sua potencialidade enquanto objeto capaz de promover reflexões, transformações e fruição. Ademais, a opção por essa temática se justifica também no âmbito social, por acreditar no poder transformador da leitura literária e na democratização do seu acesso no contexto escolar. Além disso, existe a possibilidade, enquanto professora, de discutir questões que dão visibilidade à mulher e à conquista de seus direitos de liberdade.

Por sua vez, esta pesquisa pode subsidiar futuros estudos de professores-pesquisadores na área educacional, tendo em vista a necessidade de suscitar práticas de letramento voltadas à literatura que contribuam para uma mudança de paradigma no que tange à leitura de textos literários no contexto escolar, uma problemática há muito tempo discutida, mas ainda não resolvida. Considera-se também a relevância científica e social deste estudo por materializar uma proposta efetiva de trabalho com o conto no sentido de buscar a (res)significação de novos conhecimentos para a formação do leitor, possibilitando-lhe posicionar-se criticamente diante das formas de opressão e, conseqüentemente, expandir seus horizontes de expectativas em relação à liberdade feminina e à equidade de direitos.

Diante desse cenário e com o intuito de colaborar para a produção científica de conhecimento voltado à prática de letramento em situações concretas de ensino-aprendizagem, bem como fortalecer diálogos a respeito da representação do feminino nas narrativas sobre a violência, o problema que orientou a realização desta pesquisa foi: Como a leitura literária pode

colaborar para o desenvolvimento do potencial emancipador do leitor crítico, por meio da recepção e da análise de contos de Marina Colasanti, com estudantes do Ensino Médio em uma Escola Estadual de Campo Verde-MT?

Face à pergunta imposta pela pesquisa, o objetivo precípua desta dissertação consiste em investigar 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 da análise de contos de Marina Colasanti com estudantes do Ensino Médio em uma Escola Estadual de Campo Verde-MT.

Para alcançar o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Realizar oficinas com estudantes, a fim de averiguar o potencial comunicativo do gênero conto na formação do leitor em âmbito escolar e na construção de saberes, que representam o fenômeno da violência e da resistência feminina.
- Analisar a relação entre literatura e leitura na escola, numa perspectiva de letramento literário em contexto de ensino-aprendizagem.
- Verificar como se configura a atuação dos estudantes no processo de compreensão leitora a partir do gênero conto.

À vista disso, optou-se pela aplicação de uma Sequência Básica (SB) em forma de oficinas a partir do gênero conto, com início em meados de setembro e término no final de novembro de 2022, envolvendo 12 estudantes do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Ulisses Guimarães, no município de Campo Verde. Primou-se por realizar uma Pesquisa-Ação (PA), consubstanciada em base de natureza aplicada com objetivo descritivo, mediante os Instrumentos de Coleta de Dados (ICD): questionário pré-teste; aplicação de SB; observações participantes; *Google Classroom* para registro das apreciações de leitura; diário de bordo e questionário pós-teste.

Em observância aos aspectos éticos que norteiam a realização de pesquisa com seres humanos, este estudo passou por apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, sendo cadastrado na Plataforma Brasil em junho de 2022 e aprovada no mesmo mês, sob o número do CAEE 59444522.9.0000.5165 e parecer número 5.499.306.

Outrossim, o arcabouço teórico deste trabalho acadêmico constituiu-se de autores que discutem leitura, literatura e leitura literária, formação leitora, conto literário, opressão feminina, dominação masculina, patriarcado e relações de gênero, tais como: Bourdieu (2002), Bordini e Aguiar (1993), Brasil (1998, 2006a), Candido (1995), Coelho (1991), Cosson (2006), Eco (2012), Freire (1989), Geraldi (2012), Gotlib (2006), Lajolo (2004), Saffioti (2004), Todorov

(2009), Yunes (2009), Zilberman (1991), dentre outros.

Salienta-se que, para fins de organização, esta dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro, expõe-se uma visão panorâmica sobre conceitos básicos de leitura, com a premissa de compreendê-la a partir da perspectiva interacional e dialógica entre leitor e texto. Ressaltam-se, em específico, a leitura do texto literário concomitante aos aspectos inerentes ao processo de letramento literário, os quais dialogam com conceitos fundamentais da estética da recepção.

No segundo capítulo, discute-se a violência de gênero, problematizando os eventos socioculturais que naturalizam a desigualdade social e a opressão contra a mulher, intrinsecamente relacionados à ideologia do patriarcado. Em seguida, são apresentadas as principais conquistas dos movimentos feministas brasileiros como forma de resistência, abordando políticas públicas, legislações e conferências para o enfrentamento da violência feminina. Posteriormente, situa-se a voz feminina de Marina Colasanti dentro do cenário literário brasileiro.

No terceiro capítulo, descreve-se o percurso metodológico trilhado nesta pesquisa, caracterizando o contexto e as circunstâncias investigativas quanto ao cenário, aos participantes e aos aspectos éticos. Por fim, pormenoriza-se a estruturação e organização dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, incluindo a proposta metodológica da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que estabelece três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento, inferência e interpretação dos resultados, para validar o conhecimento científico frente ao fenômeno investigado.

No quarto capítulo, contextualiza-se a análise dos dados e a discussão dos resultados obtidos ao longo da pesquisa, tanto com a aplicação dos questionários quanto com o desenvolvimento da oficina. Isso inclui o processo de sondagem, a descrição comparativa entre o pré e pós-teste, bem como a categorização estabelecida após a SB, tais como sensibilização, apreciação, impressões/efeitos e apropriação simbólica do conto. Esses elementos são substanciais para estabelecer diálogos com autores cujos estudos subsidiaram teoricamente a interpretação do *corpus* constituído neste estudo.

Por último, são apresentadas as considerações finais, abordando as contribuições do ensino de Literatura para a formação do leitor, a partir de reflexões teóricas que retomaram o objetivo da pesquisa e os principais pontos-chaves relacionados à temática de representação da violência e resistência feminina com o gênero conto, além da aprendizagem dos estudantes, incluindo-se a proposta de aplicação da SB como via letramento literário.

1 LEITURA LITERÁRIA: O PRAZER ALÉM DA OBRIGAÇÃO

Este capítulo traz abordagens teóricas sobre temáticas relativas às concepções de leitura, subsidiadas por autores proeminentes na questão investigada. Inicialmente, são definidas as várias dimensões do ato de ler, tendo em vista os fundamentos e os conceitos de leitura referentes à perspectiva do processo de interação entre autor-texto-leitor. Na esteira desse pensamento, explicita-se a leitura literária como uma experiência artística subjetiva e prazerosa, por meio da proposição de práticas de ensino de literatura desenvolvidas no Ensino Médio. Finaliza-se esta seção destacando a importância e a contribuição da Estética da Recepção para a valorização do papel do leitor na construção de sentido de uma obra.

1.1 Concepções de Leitura

O que dizer sobre o ato de ler? A essa pergunta, pode-se encontrar uma multiplicidade de respostas, uma vez que a leitura é uma condição necessária para a conquista da cidadania, para a compreensão das relações existentes no mundo, para o acesso à informação, para a produção de conhecimentos e para o processo de formação intelectual do ser humano. Trata-se de uma atividade social complexa que não se limita apenas a uma definição, pois as concepções que a caracterizam, embora nem sempre sejam excludentes, podem variar a depender da perspectiva teórica adotada em relação à situacionalidade, ao texto, ao sujeito, à língua(gem), aos objetivos e às percepções de ensino que justifiquem seu uso.

Ler é uma ferramenta de poder e de transformação que se manifesta em um contexto mediado pela linguagem, tanto como forma quanto como processo de interação. Isso ocorre na medida em que exige a participação do leitor, que traz suas próprias experiências para um diálogo entre o que reconhece no texto e o que expropria dele. Além do mais, a leitura é uma prática dinâmica e prazerosa de descobertas, que possibilita explorar diferentes modos de viver, pensar e interpretar a realidade em uma dimensão crítica e criativa. Ela desempenha um papel fundamental na constituição do sujeito e de sua identidade.

De acordo com Solé (1998):

[...] poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das

peças, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejamos com certas garantias em uma sociedade letrada (Solé, 1998, p. 18).

No entanto, um dos axiomas da leitura é de que, tradicionalmente, ela é vista como uma “[...] atividade árida e tortuosa de decifração de palavras” (Kleiman, 2002, p. 16), realizada de forma mecânica, pautada apenas na habilidade de decodificar os sinais gráficos convencionais da língua falada, sem compreensão semântica e reflexão sobre o conteúdo. Assim sendo, a ideia de que aprender a ler significava simplesmente reconhecer as letras, juntar sílabas, formar palavras e frases vinculava-se ao método clássico de alfabetização, cujas características não contemplavam as situações reais de uso da linguagem.

Historicamente, a leitura foi objeto privilegiado da alfabetização, o que se revela na referência frequente, até os anos 1980, a ‘métodos de leitura’ e a ‘livros de leitura’ independentemente do pressuposto pedagógico adotado: métodos sintéticos ou analíticos, predominantes nesse período, privilegiavam a leitura (Soares, 2016, p. 25).

Nesse caminhar, destacam-se as discussões sobre os conceitos de alfabetização e a necessidade de reinventar estratégias didáticas de forma sistemática, na perspectiva de alfabetizar letrando (Soares, 2016). Pelo sentido dicionarizado, ler nasce do verbo latino *legere*, que significa “[...] percorrer com a vista (o que está escrito), proferindo ou não as palavras, mas conhecendo-as (e interpretando-as)” (Ferreira, 2001, p. 454). Não obstante, a leitura é um fenômeno muito mais amplo, envolvendo inúmeras habilidades e formas diferenciadas de processamento, além das diversas demandas e exigências relacionadas a sua função, ao papel e ao efeito que provoca na vida do indivíduo, influenciando seu modo de pensar e de olhar o mundo.

Uma analogia que parece adequada aos modelos convencionais de ensino de leitura é a de que o texto é processado linearmente, sendo concebido como um produto mensurável, pronto e acabado. Esse fato se deve aos aspectos estruturais e gramaticais, que não permitem ao aluno fazer a inferência dos conhecimentos implícitos nem participar ativamente no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o, conseqüentemente, um consumidor passivo de mensagens (Silva, 2011).

Nas palavras de Leffa:

Essa leitura extração-de-significado está associada à ideia de que o texto tem um significado preciso, exato e completo, que o leitor minerador pode obter através do esforço e da persistência. Como o texto contém o significado, esse texto precisa ser apreendido pelo leitor na sua íntegra (Leffa, 1996, p. 12).

A esse respeito, Lajolo (1988) e Geraldi (2006) afirmam que o ato de ler não se restringe

apenas ao gesto mecânico de decifrar sinais, mas, sim, de atribuir significado ao texto. Assim, o leitor recorre às próprias vivências, utilizando seu repertório para fazer previsões e inferências, estabelecendo relações entre os textos que lê e os que já leu, ampliando, à vista disso, a criticidade e a capacidade argumentativa que o conduzirão na compreensão dos discursos e dos contextos sociais, históricos e culturais com os quais se relaciona.

Jean Foucambert (1994), pesquisador francês, promove uma reflexão sobre os modelos “alienantes” de ensino de leitura na escola, os quais não garantem a imersão do leitor nos sentidos de um texto. Segundo o autor, tais modelos dão lugar a uma política de promoção da cultura leitora, com vistas ao exercício da cidadania e da inclusão social. Nesta via de discussão, Foucambert (1994) defende o estabelecimento de condições reais para a formação leitora, com o objetivo de alcançar a “leiturização” como processo de compreensão crítica da linguagem escrita, indispensável ao desenvolvimento de leitores proficientes.

A leitura, para Foucambert (1994), consiste em explorar o texto em sua essência, de modo que a partir do sentido, o leitor desenvolva um pensamento reflexivo e libertador. É importante que esse processo aconteça de forma permanente, tanto no aprendizado diário do professor quanto no do aluno. Nesse viés, o ato de ler implica práticas democráticas de leitura do mundo e da palavra, sendo uma atividade de interpretação consciente integrada à percepção crítica, numa dinâmica que vincula linguagem e realidade (Freire, 1989).

Isto posto, entende-se que a escola, ao invés de considerar a leitura apenas como mera exigência para fins avaliativos, deve ensinar a ler de forma significativamente produtiva, gratuita e prazerosa. Nesse sentido, é interessante criar condições de aprendizagem nas quais o leitor possa se constituir, se identificar e se projetar no texto, e, inevitavelmente, tecer conexões consigo mesmo. Kleiman (2002, p. 15) assinala que: “[...] a leitura se baseia no desejo e no prazer, não em uma atividade desagradável visando à decifração de palavras [...] Afinal, o sujeito concebe a leitura como um objeto de aprendizagem, que faça sentido a ele”.

Assim, novas abordagens vão surgindo e ganhando espaço em relação à concepção de leitura. Diferentemente do primeiro modelo de ensino, que enfatiza o texto e cuja base estruturalista centraliza-se nas teorias reducionistas da língua, desponta, em um segundo momento, a perspectiva sobre o papel do leitor. Entende-se “[...] que o significado não está nos dados linguísticos do texto, mas provém do leitor, de suas experiências, da sua capacidade de prever e confirmar as hipóteses” (Menegassi; Angelo, 2010, p. 16).

No entanto, esse tipo de enfoque é considerado um processo sequencial e hierárquico, em que o fator social não é levado em conta. Conseqüentemente, toda e qualquer interpretação

é validada e reconhecida como legítima diante da necessidade de valorizar a leitura do aluno e sua formulação de hipóteses sobre o texto. Isso ocorre porque “[...] o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las” (Solé, 1998, p. 23-24).

Conforme Leffa (1996) e Solé (1998), tais acepções de leitura, que constituem respectivamente modelos de processamento perceptivo no texto (ascendente) “bottom-up” e cognitivos acionados pelo leitor (descendente) em inglês “top down”, são consideradas perniciosas para uma ação leitora eficaz. Esse fato ocorre uma vez que os fundamentos teóricos para a compreensão dessas nuances implicadas no campo educacional apresentam uma série de problemas em sua consolidação. Entretanto, é possível postular a importância da integração dessas duas vertentes para que ocorra a interlocução entre autor, texto e leitor.

Dessa forma, a leitura, como interação social, resulta na produção de múltiplos significados, visto que, para sua compreensão, o leitor é provocado a modificar sua realidade, participando ativamente no diálogo com o texto, que servirá como espaço de interlocução com o autor e com as vozes sociais determinantes na compreensão do discurso, presente no cenário de produção (Orlandi, 2008), tanto por quem elabora quanto por aqueles que apreciam o texto. Logo, “Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente” (Orlandi, 2008, p. 11).

Assim, para se atingir a competência leitora, ativam-se as relações com o outro, as vivências, as expectativas e os conhecimentos textuais dos sujeitos, os quais vislumbram as múltiplas interpretações possíveis a partir dos indícios enunciativos e contextuais presentes na situação comunicativa. Nas palavras de Koch e Elias (2001, p. 10):

[...] a leitura é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, ou seja, ele coloca no papel o que está pensando naquele exato momento, e depois o leitor abre o livro e decifra e interpreta este pensamento. No ato de criação de um texto, o autor leva em consideração o seu provável leitor de modo que leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor.

Esse processo de interação é corroborado por outros autores como Cosson (2006), que em linguagem diferente perpassa pelo mesmo caminho de (Freire, 1989), quando este se reporta ao ato de ler o mundo como o primeiro passo para o entendimento real da leitura da palavra. Para Rildo Cosson (2006, p. 27), essa ação leitora desdobra-se em um momento solidário em que “[...] implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos

de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”.

Coadunando com essa assertiva, a tessitura dialógica própria da ação leitora tem seu princípio constitutivo na linguagem como construção e produção de sentidos no/pelo texto (Bakhtin, 1992). Nessa circunstância, o poder inventivo e criativo do escritor, somado à capacidade de reflexão do leitor, possibilita, a cada leitura, estabelecer uma concordância ou objeção ao que se lê. Porém, é preciso estar disposto a assumir uma atitude de protagonismo ao incorporar novos saberes e diferentes pontos de vista, o que leva a uma compreensão “[...] de natureza ativamente responsiva” (Bakhtin, 2011, p. 272), frente aos discursos e aos enunciados, explícita ou implicitamente presentes na interação verbal.

É interessante trazer à cena a concepção freiriana de que a leitura deve caminhar em direção a uma educação que se vincula ao exercício criativo e autêntico de uma práxis libertadora, centrada no diálogo e na relação consciente entre educador e educando, com vistas à emancipação crítica e reflexiva (Freire, 2020). Para o pensador, ler é condição fundamental para a produção de conhecimento que ultrapasse a maneira despolitizada, hegemônica e inconsciente de lidar com o mundo escrito. Não basta entender somente o que está impresso ou o que se depreende dos signos linguísticos, mas, urge a necessidade de que o sujeito passe de mero espectador a agente ativo e transformador de sua realidade.

Ler, portanto, envolve:

[...] uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação (Freire, 2001, p. 261).

No tocante a isso, defende-se que é preciso buscar a compreensão do que se lê concomitantemente ao contexto vivido, com o intuito de libertar-se das ideologias que buscam dilacerar a condição ética e democrática em prol de uma sociedade mais equânime e solidária (Freire, 2003). Não é possível apropriar-se de significações e da função do texto, mediador da comunicação e da interação entre os contextos do autor e do leitor, sem o domínio das práticas sociais em que o estudante está envolto. Ademais, no momento da leitura, o leitor deve apoiar-se tanto nas informações previstas no texto quanto no seu conhecimento prévio sobre o assunto, haja vista que a junção de ambos implicará na coerência interpretativa da mensagem.

Ao ler um texto, o leitor trabalha com dois tipos de informações: aquelas que se constituem em suas experiências de vida, seu conhecimento de mundo e aquelas que

o autor lhe passa através do texto lido. Neste sentido, a leitura é um encontro de sujeitos, enquanto tais, sujeitos situados numa sociedade e por ela influenciados, mas não como resultados mecânicos de suas condições, mas como sínteses destas condições históricas e de suas ações sobre elas (Geraldi, 1996, p. 125).

Ao abordar a compreensão leitora, precisa-se, é necessário considerar, mesmo que brevemente, as estratégias de previsão e inferência, além do desenvolvimento dos repertórios linguísticos que se baseiam na realidade do sujeito-leitor (Solé, 1998; Kleiman, 2016; Mato Grosso, 2018). Com o objetivo de obter melhores resultados na construção de suas interpretações, é primordial que o leitor consiga formular hipóteses, fazer comparações, e inter-relacionar conhecimentos, experiências e ações. Em suma, “[...] compreender exige habilidade, interação e trabalho” (Marcuschi, 2008, p. 230).

Reportando-se a essas considerações, ler é uma descoberta processual contínua que envolve mediação pedagógica do professor. Logo, sua experiência como leitor é essencial para que os estudantes se sintam convidados a apreciar histórias, podendo reivindicar seu prazer ao longo das páginas. Indubitavelmente, encará-la como arbitrária e homogênea confere a anulação do texto que é imposto e não proposto, inibindo ainda, que o projeto de compreensão seja democraticamente compartilhado e discutido em sala de aula, em favor de uma melhor absorção de sentidos para agir mais consciente no mundo (Yunes, 1995).

Urge repensar o propósito da leitura no contexto escolar, como ela está sendo mediada e que tipo de leitor se pretende formar. Sobre essa acepção, Yunes explica:

Ler para viver. Ler a vida. Ler para ampliar as perspectivas, para associar ideias, para reinventar o mundo, a partir da condição pessoal. De nada adianta ‘passar de ano’, obter um certificado, se não há mudança qualitativa de vida. Sem dúvida, a leitura por si só não resolve os problemas sociais e/ou individuais, mas ter opções, compreender as situações é menos amargo que ser levado, sem domínio ao que se passa em torno (Yunes, 1995, p. 187).

Em concordância, a visão adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), instrumento norteador de apoio às práticas pedagógicas, assevera a capacidade de fazer uso dos mais variados mecanismos de leitura, cuja premissa é sustentada pela importância da formação do leitor proficiente. Ressalta-se ainda, neste documento normativo, a importância de o estudante ser agente de seu processo de aprendizagem, a fim de alcançar a competência leitora, pois os sentidos construídos por ele são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados no ato de ler, explicitada nos PCNs, no tópico “Prática de leitura”, que apresenta a seguinte definição:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto,

sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (Brasil, 1998, p. 53).

Paralelamente a essas reflexões, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT), documentos que norteiam a Educação Básica, reforçam o caráter cognitivo e social da leitura como instrumento para a reflexão e ressignificação do texto, que precisa estar contextualizado com a realidade local e individual em que as aprendizagens ocorrem. Ressaltam a necessidade de o professor proporcionar condições para que o estudante entre em contato com diferentes linguagens que circulam em diversas esferas de atividades da comunicação humana, sejam elas orais, escritas ou multissemióticas.

No tocante à democratização do acesso à leitura como condição para promover a cultura e a cidadania, são imprescindíveis as discussões que potencializam o reconhecimento desse direito e sua influência no crescimento de uma consciência individual e, principalmente, coletiva. À medida que a forma e os modos pelos quais o exercício dessa prática leitora vai sendo construído histórica e socialmente, observa-se um cenário marcado pelo cerceamento de livros em um país caracterizado por profundas desigualdades sociais. Isso pode culminar em políticas públicas que visam fomentar o acesso à leitura, ganhando espaço e atenção no atual cenário da sociedade brasileira.

Destaca-se entre os Programas de Governo das últimas décadas o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), criado em 2006 e instituído em 2011 a partir da ação conjunta do Estado com a sociedade, estabelecendo uma relação indissociável entre educação e cultura. Seu objetivo é estabelecer diretrizes para uma política pública voltada para o incentivo à leitura, ao livro e à formação de leitores no Brasil, com a meta de aumentar a proficiência leitora dos estudantes e, como efeito, elevar o potencial de desenvolvimento do país (Brasil, 2006b). Yunes (2010) tece comentários a esse respeito:

[...] eis que esperamos até o século XXI no Brasil para que educação e cultura, sob responsabilidade assumida pelo Estado, entendendo que só uma rede social que articule escola, biblioteca, família e valorize a leitura como bem fundamental, pode efetivamente contribuir para que haja índice de desenvolvimento humano compatível com o econômico que atingimos (Yunes, 2010, p. 154).

Em contrapartida, Ezequiel Theodoro da Silva, em seu livro “Elementos de Pedagogia da Leitura”, alerta os professores quanto ao paternalismo no que tange à efetividade das políticas educacionais brasileiras de acesso à leitura. Ele destaca a necessidade de as escolas reavaliarem programas nacionais de distribuição gratuita de livros, uma vez que há uma forma

de controle social sobre as decisões e as escolhas de material veiculado nessas instituições, o que muitas vezes desconsidera as reais condições e realidades do país. A esse respeito, concorda-se com Silva (2011, p. 21): “Não se forma um leitor com uma ou duas cirandas e nem com uma ou duas sacolas de livros, se as condições sociais e escolares, subjacentes à leitura, não forem consideradas e transformadas”.

Não obstante, o autor afirma que a leitura é, fundamentalmente, uma prática social e deve ser vista como objeto de conquista e de luta contra o ensino autoritário, repetitivo e alienante. Portanto, a escola, na qualidade de espaço de transformação humana, precisa assumir o compromisso para a formação de leitores críticos e proficientes, capazes de perceber e compreender as relações existentes no mundo, a partir do despertar para o ato de ler como uma atitude de conscientização e libertação.

Dentro desta perspectiva, Ezequiel (2011) diz que:

Em essência, a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade [...] E, por ser um instrumento de aquisição, transformação e produção do conhecimento, a leitura, se acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levanta-se como um trabalho de combate à alienação, capaz de facilitar às pessoas e aos grupos sociais a realização da liberdade nas diferentes dimensões da vida [...] (Silva, 2011, p. 24).

A partir dessa constatação, a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, em sua quinta edição, realizada em 2019 pelo Instituto Pró-Livro, em parceria com o Itaú Cultural, apresenta um estudo eloquente ao mostrar o baixo índice de leitura do país nos últimos anos. Revela-se que houve uma queda de cerca de 4,6 milhões de leitores em comparação a 2015, enquanto os não leitores, pessoas que não leram nenhum livro durante os três meses anteriores à pesquisa, representam 48% da população brasileira.

As principais barreiras, quanto às possíveis razões para o distanciamento dessa prática, estão identificadas nas respostas dos não leitores. Dentre elas, sobressaem fatores como “não ter tempo”, “não gostar de ler” ou “preferir outras atividades”, seguidas por outras que têm relação direta com fatores sociais, econômicos e políticos que prejudicam o interesse pela leitura, tais como “dificuldades para ler”, “o preço dos livros”, “a falta de bibliotecas por perto”, “a inacessibilidade à internet”, entre outros (Instituto Pró-Livro, 2019).

Nessa mesma direção, reflete-se sobre as preocupações que persistem no âmbito educacional, tanto no que diz respeito aos interesses peculiares de leitura dos alunos quanto às reais exigências escolares. Gomes (2012), a partir da terceira tiragem da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, em 2012, já avaliava o fenômeno da leitura, confirmando que os jovens são

a maior população leitora no país, mas as expectativas que os levam ao prazer de ler podem esmorecer com a saída da escola, uma vez que “[...] se não são obrigados, se não são estimulados, eles param de ler [...]”. E podem perder [...] a ambiência leitora, o grupo de amigos e a convivência com os livros” (Gomes, 2012, p. 129). Entretanto, Tereza Colomer (2007) menciona que o principal problema quanto à imposição de ler nesse ambiente é o seu caráter de utilidade.

Petit (2008) destaca, em “Os jovens e a leitura”, a importância do ato de ler para estimular o senso crítico e proporcionar um espaço para a reflexão, com abertura a novas possibilidades de compreensão da vida. De acordo com a autora, o leitor assume um papel ativo diante do texto, tendo autonomia para interpretá-lo e compreendê-lo à sua maneira. Ela argumenta, ainda, que a leitura é essencialmente um ato de liberdade, que foge a qualquer controle externo, visto que “[...] não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido ou interpretado” (Petit, 2008, p. 26).

Tendo em vista a intensidade com que os jovens vivem e o conhecimento que adquirem nessa etapa, é possível observar a necessidade que a maioria sente em compartilhar as vivências do cotidiano. Logo, ouvi-los é importante. Para Petit (2008), a leitura é ação poderosa que traduz a forma de ser e de viver em sociedade, despertando lembranças, sensações e sentimentos que estavam adormecidos ou escondidos no íntimo do indivíduo. A autora ressalta, ainda, que: “Em especial na adolescência, a leitura pode ocupar um papel formador, capaz de mudar os rumos da vida e reorganizar os pontos de vista, ao nos mostrar que estamos experimentando afetos, tensões e angústias universais” (Petit, 2008, p. 50).

A leitura retrata uma importância inquestionável na sociedade, sendo capaz de provocar inquietações e questionamentos que levam o leitor a (re)avaliar a própria vida e seus comportamentos, desafiando-o a pensar e atuar conscientemente em relação a seus direitos e deveres individuais e coletivos. Nas postulações de Garcez (2000), Coenga (2010) e Silva (2011), o incentivo ao ato de ler tem fundamentos nestes potenciais agentes sociais: família e escola. Esta, por sua vez, visa promover o envolvimento do estudante com histórias e livros, a fim de desenvolver seus interesses e gostos pessoais em relação a eles. Aquela se responsabiliza por criar condições concretas para produzir diferentes tipos de leitura.

Silva (2011) ainda é mais enfático ao dizer que existem outras circunstâncias que desfavorecem as condições concretas de trabalho com a leitura, tais como: falta de integração curricular entre as disciplinas, deficiência na disponibilização de acervos ou utilização das bibliotecas, e expectativas equivocadas em relação ao aluno leitor. Sem mencionar a

exorbitância de apostilas e livros, cujas leituras efetuadas visam predominantemente à transmissão unidirecional de saberes, com foco na figura do professor.

As práticas de leitura são pautadas em diferentes apropriações, situadas entre a observação dos hábitos e das formas de ler, o uso social da leitura e a forma particular de apropriação do texto. Cada leitor possui uma capacidade interpretativa única e estabelece uma relação individual com o material escrito, construindo significados e sentidos para cada história lida. Portanto, entre a intenção do autor e a compreensão do leitor, há uma série de condicionantes socioculturais específicos de uma determinada época, discurso, contexto, conforme suas experiências e valores. Como disse Chartier (1999, p. 77), “[...] os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem”.

As demandas contemporâneas de leitura não se restringem apenas à linguagem de textos escritos, mas também englobam o visual, o sonoro e outros tipos de signos. Por essa razão, esse novo tempo trouxe consigo o conceito de sociabilidade baseada na conectividade em rede, que, a partir do advento da Internet, mudou os modos de leitura, conforme apontam Cavallo e Chartier (1998, p. 123), é “[...] uma prática de múltiplas diferenciações, em função das épocas e dos meios [...]”. Caracterizada por sua estrutura hipertextual acionada por links, o acesso a esse tipo de leitura é marcado por diferentes ambientes virtuais e suportes digitais, compartilhados entre diversos leitores que interagem simultaneamente (Santaella, 2004; Rojo; Moura, 2012; Coscarelli, 2009).

Esse olhar permite conjecturar que a leitura aliada à tecnologia altera as relações de tempo e espaço, configura novos perfis de leitores e inaugura novas linguagens que podem motivar e aproximar os jovens dos livros e textos digitais. Consoante a Chartier (2014), esses formatos de leitura, em sua constituição “criadora, inventiva, produtora”, demandam do leitor outros modos de olhar, de relacionar-se e de se posicionar diante dos elementos textuais provenientes da web “[...] pois, nem tudo que está disponível possui qualidade” (Chartier, 2014, p. 71).

Cabe ressaltar que ler é um processo estratégico de produzir sentidos a partir do momento em que o leitor consegue relacionar texto e contexto. Por isso, não pode prevalecer a pedagogia do sacrifício, de “aprender por aprender” (Martins, 1994), impossibilitando-o de alcançar compreensão e prazer na leitura. Pressupõe-se, assim, que não se trata de um ato solitário, monológico, mas, sim, de uma ação interativa por excelência, que exige um leitor atuante e cooperativo na mediação com o social, com o concretamente vivido (Geraldi, 1993;

Leffa, 1996; Soares, 2003).

Tais observações reforçam a importância de as instituições de ensino oportunizar instrumentos e condições para que o aluno desenvolva diversas capacidades linguísticas e comunicativas, inclusive do gosto pela leitura. Como afirmou Lajolo (2004, p. 7): “Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela.

A leitura é o fio condutor para o desenvolvimento e para a evolução das pessoas. Ela perpassa pelas dimensões sociais, históricas, culturais, cognitivas e emocionais do indivíduo. Seu reconhecimento como “porta de entrada” para o mundo da escrita caracteriza-se como fonte de informações e mecanismo de fruição, legitimado pela possibilidade de uso efetivo nas mais diversas situações e para diferentes fins (Antunes, 2009). Sob este último aspecto, a atividade leitora está interligada à ideia de liberdade, espontaneidade e prazer a ser desfrutado por todos aqueles que dela se apropriam, mas sem deixar de extrapolar os limites do texto, que levam à humanização, despertam emoções e impulsionam o leitor a produzir sentidos (Barthes, 1996; Jouve, 2002; Geraldi, 2006).

Para que o ato de ler não tenha uma conotação negativa de sua aplicabilidade no âmbito escolar de maneira superficial e unilateral, sua abordagem precisa ser orientada e mediada, permitindo ao leitor transitar entre as informações textuais e os percursos interpretativos de cada um de seus encontros com os livros. Bordini (1986) salienta que tal prática exerce função como produtora e construtora do indivíduo e da sociedade, visto que:

[...] o ato de ler se completa e gratifica o leitor, tornando-o conivente com outras vidas e outros mundos, obrigando-o a se emocionar, a repudiar, a apaixonar-se, todavia, sem nunca perder o controle consciente da situação de leitura, o que é, talvez, seu maior atrativo, pois permite um diálogo em igualdade de condições (Bordini, 1986, p. 116).

Destarte, a obrigatoriedade da leitura, as cobranças por resultados, bem como a impossibilidade de escolhas por textos e livros que atendam aos interesses e às percepções dos leitores, podem gerar desinteresse pelo ato de ler ou interromper a fruição leitora, não garantindo, pois, o direito do leitor de sentir prazer ou, simplesmente, ter aversão pela história que leu. Nesse pensar, compete à escola, espaço de formação do sujeito leitor, e ao professor mediador do processo de ensino-aprendizagem, promover estratégias de motivação e estímulo para que o estudante participe ativamente da compreensão do texto, atribua seus significados e o relacione a outros contextos.

1.2 A leitura literária e o ensino de literatura

A leitura literária, enquanto experiência de natureza artística, possibilita ao ser humano reconhecer o mundo por meio das palavras e revelar-se no encontro com a cultura humanística, proporcionando sensibilidade, afetividade, prazer e fantasia. Além disso, ela fomenta o pensamento crítico sobre a realidade e os valores vigentes representados pela literatura. Dada sua importância para o desenvolvimento do indivíduo, é inevitável questionar o motivo pelo qual estudantes, principalmente os adolescentes, resistem tanto a esse aprendizado, e por que essa prática, no âmbito educacional, ainda gera tantas angústias e dissabores em sua missão de formar leitores.

Em face de tal cenário e outros problemas que certamente impactam na qualidade do ensino brasileiro, a começar pelo modelo formal de educação, que é essencialmente pragmático, fragmentado e conteudista, além da desarticulação das políticas de fomento à leitura nas escolas, da falta de diretrizes de formação continuada dos professores e a abordagem muitas vezes pouco atrativa da literatura em sala de aula, contrária ao interesse dos estudantes, torna-se evidente o quanto a interação do leitor com o texto literário pode ser prejudicial e negativa.

Para se iniciar essa reflexão, Eliana Yunes (1995) faz uma afirmação provocativa:

Na sociedade brasileira, uma das metades não lê porque não sabe, a outra porque não quer. Por que então insistimos na Escola? Pelo diploma? Pelo cumprimento formal de um rito ao universo de produção? Vamos à escola 'aprender a ler' e saímos de lá detestando tudo que se relacione com ela: estudo, pesquisa, produção textual etc. (Yunes, 1995, p. 1).

Diante do exposto, tais práticas evidenciam que, na maioria das vezes, o texto literário não é tratado na escola como uma experiência estética da linguagem, que se singulariza por ser particularmente subjetiva, prazerosa e desafiante. Pelo contrário, há uma inadequada escolarização em relação à forma artificial como é trabalhado em sala de aula. Desta feita, no Ensino Médio, quando a literatura passa a ter sua aprendizagem engessada pelo uso dos livros didáticos, voltados a exercícios acrícos de memorização conceitual, histórica e estudo gramatical, torna-se um objeto abstrato e isolado do mundo. Essa abordagem necessariamente não forma um leitor competente, mas, sim, um reproduzidor de ideias, deturpando e falsificando a efetiva mediação de leitura literária (Lajolo, 1988; Soares, 2006).

De fato, esses impasses, somados a uma abordagem anódina e desconectada das obras com a realidade dos adolescentes, especificamente a canônica, mencionam a distância existente

tanto na compreensão como na apreciação do fenômeno literário. Nas palavras de Paulino e Cosson (2009):

[...] quando o ensino da literatura poderia assumir o espaço de formação do gosto cultural a partir do que os alunos vivem como adolescentes na sociedade, a disciplina se fecha no biografismo e no historicismo monumentalista, isto é consagração de escritores que não deriva da apreciação de seus textos, mas do acúmulo de informações sobre seus feitos e suas glórias. Cai-se assim, num elitismo cultural de fachada, de almanaque, em que o conhecimento é apreendido sem integrar-se às vidas dos alunos enquanto sujeitos. A soma de conhecimentos sobre literatura é o que interessa, não a experiência literária (Paulino; Cosson, 2009, p. 71-72).

Nesse cenário, cabe ressaltar as palavras que contribuem para a crítica pretendida por Zilberman (2009a) em “Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor”, ao tratar da preponderância do livro didático, uma espécie de “arquétipo” determinante no planejamento do professor. Apesar de ser necessário em sala, ele não deve funcionar como único material de apoio para suprir as carências oriundas da democratização do ensino, especialmente em relação ao acesso ao literário. Alude-se também, nas considerações da autora, à preocupação com o silenciamento da interpretação do leitor provocada pela precária escolarização da literatura. Tal análise dialoga com o pensamento de Colomer (2003), no sentido de que à escola interessa uma educação e não um leitor de literatura.

Sobre a escolarização adequada da literatura, Magda Soares (2003) chama a atenção por ser uma prática inevitável na mediação da leitura literária. De acordo com a pesquisadora, escolariza-se por instâncias, como a biblioteca escolar, a leitura de livros literários e o estudo de textos, que, de maneira adequada ou não, endossam o caráter literário desse ambiente e estabelecem a relação da obra com o seu público. Defende-se o papel do professor na formação de novos leitores por influenciar destinos e pessoas capazes de apreciar o ato de ler, levando-os a descobrir infinitas possibilidades de perceber e sentir cada detalhe da obra (Aguilar, 1996, Petit, 2008; Yunes, 2009).

O convite a essa leitura subjetiva é fruto de uma atuação mediadora bem planejada, cuidadosa e empática de “[...] alguém que manifesta à criança, ao adolescente, e também ao adulto, uma disponibilidade, de uma recepção, uma presença positiva e o considera como sujeito” (Petit, 2008, p. 48), que valoriza, sobretudo, sua experiência como leitor. Desse modo, a literatura consegue, através de sua representação social e seu potencial imaginário, transcender a realidade e criar situações que proporcionam estesia, uma conotação sensível diante do inusitado que o texto literário oferece na construção, na descoberta e na evolução do ser.

Tomando o texto literário, objeto central da literatura, como um bem cultural, justamente por corresponder a uma necessidade universal, é perceptível que sua indiscriminada riqueza desenvolve no ser humano uma quota de humanidade (Candido, 2004). Essa constatação é confirmada pela capacidade intrínseca do indivíduo em sonhar, imaginar, fabular e, portanto, pelas provocações que o levam a questionar, ressignificar e refletir diante da complexidade da vida humana e de seus conflitos sociais.

Dada a sua dimensão transgressora, subversiva e humanizadora na formação das pessoas, a literatura é uma manifestação de extrema importância para a sociedade. Ela movimenta toda uma gama de saberes sem os quais o indivíduo não usufrui de plena cidadania (Candido, 1972). Atesta-se, então, a poderosa força que essa arte confere na transfiguração e na transgressão da própria realidade, uma vez que mostra as contradições, os valores e os dilemas da vida humana, que, na sua ambivalência, presta-se ao leitor como objeto de emancipação na construção da sua personalidade, na conscientização e na reivindicação de direitos.

No ensaio “O Direito à Literatura”, o sociólogo e crítico Antonio Candido explica que o ensino curricular e democrático da literatura nas escolas:

[...] tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (Candido, 2004, p. 177).

Por sua abrangência, a literatura captura a essência do viver em suas representações por meio dos textos literários, que podem ser considerados cronótopos, porque traduzem um tempo e um espaço projetados pela ótica do literato, que reinventa novas texturas, faz emergir sentimentos latentes no leitor e trabalha com a linguagem metafórica em seus enredos e tramas, tornando seus escritos uma oportunidade de reflexão sobre a realidade humana.

Tzvetan Todorov (2009), em “A literatura em perigo”, evoca uma pertinente reflexão sobre o modo como ela é apresentada aos estudantes, sobretudo no âmbito escolar, em que há uma inversão sobre o conhecimento literário. Primeiro, conhecem-se as categorias da crítica, da teoria e da história da literatura para, posteriormente, experimentar a paixão pela leitura. Todorov propõe que o texto literário volte a ocupar o lugar central do processo educativo, e os elementos internos e externos à obra, como contexto histórico, estético e ideológico, retornem ao seu lugar de complemento, pois “[...] em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é seu fim (Todorov, 2009, p. 31).

Todorov (2009) relembra que a literatura, como experiência humana, precisa ser sentida, pois:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. [...] ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (Todorov, 2009, p.76).

Candido (2004) e Petit (2008) compartilham uma mesma linha de pensamento, porque defendem o pressuposto da leitura literária como perspectiva da compreensão da condição humana e da preservação da subjetividade, principalmente porque a literatura permite incursões para além da informação e do entretenimento. Revela-se, assim, o particular de cada indivíduo, aliado ao “[...] papel que a obra desempenha no estabelecimento de relações sociais, na satisfação de necessidades espirituais e materiais, na manutenção ou mudança de uma certa ordem na sociedade” (Candido, 2004, p. 54).

Com efeito, os documentos oficiais criados pelo Ministério da Educação (MEC), mais especificamente os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental 3º e 4º ciclos (Brasil, 1998), sinalizam, ainda que brevemente, a importância de um trabalho com o texto literário aliado às demais práticas cotidianas da sala de aula. Isso porque, em seu estudo, instaura-se a forma peculiar sobre a linguagem e, por meio dela, incide sobre a existência humana.

Entretanto, se por um lado existe no tópico intitulado “A especificidade do texto literário” (Brasil, 1998, p. 26) uma alerta acerca da utilização da literatura apenas como exercício lúdico e ficcional, descomprometido com a realidade, posto sob a intencionalidade de um ensino moralista preso às convenções normativas e gramaticais. Por outro, parece não conceder nenhum tipo de desdobramento metodológico à ação docente no trabalho com a linguagem literária.

Conforme os PCN, o texto literário como representação constitui-se em um espaço em que os interlocutores movimentam os sentidos diante da interpretação do real e da compreensão do humano em abstrações. Sob esse prisma, os PCN assinalam o campo específico dos estudos literários e definem:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (Brasil, 1998, p. 26).

No caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), há um

princípio de integração da literatura à área de leitura e ao estudo dos gêneros discursivos como um eixo condutor de aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, vinculada à vertente de produção textual e à gramática, a partir de um espaço reflexivo “[...] dialógico, em que locutores se comunicam” (Brasil, 2000, p. 23). Tais referências lançam a crítica de que o ensino pelo viés historiográfico deveria ocupar um papel secundário. Contudo, tal discussão ainda é muito incipiente, uma vez que sugere apenas a inserção do texto literário no ambiente escolar sem proposições orientadoras para o trabalho efetivo com a literatura.

Quando se pensa nas competências e nas habilidades propostas pelo documento, apenas uma faz referência ao texto literário, no item que pormenoriza a “Investigação e compreensão”, sem sinalizar, portanto, a relevância da obra literária em torno de dois aspectos fundamentais da Literatura: o poder reflexivo e humanizador, para a formação de leitores críticos. Desse modo, o PCNEM assegura que é necessário “Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial” (Brasil, 2000, p. 24).

É preciso observar, ainda, que o PCNEM incita provocações, afirmando que o valor estético, o fundamento teórico e conceitual de “[...] texto literário é discutível, Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno” (Brasil, 2000, p. 16). Logo, um documento que veio para nortear e direcionar o ensino de literatura não oferece um aprofundamento de questões mais amplas sobre a intencionalidade do autor, os modos de circulação do texto e recepção do leitor, deixando lacunas que impedem o professor de reformular suas práticas pedagógicas.

Tudo isso, ainda somado à falta de uma explicação clara aos estudos literários e aos critérios de seleção de textos a serem explorados em sala de aula, gerou uma grande imprecisão teórica no ensino de literatura. Para Cereja, o insucesso dos PCNEM se deu:

[...] por conta da insuficiência teórica e prática do documento; em segundo lugar, porque fazia críticas ao ensino de gramática e de literatura sem deixar claro como substituir antigas práticas escolares por outras, em acordo com as novas propostas de ensino; em terceiro lugar, porque, na opinião de muitos professores, a literatura – conteúdo considerado a – novidade da disciplina no ensino médio – ganhou um papel de pouco destaque no documento, isto é, o papel de ser apenas mais uma entre as linguagens que se incluem na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Cereja, 2004, p. 179).

Com a preocupação em detalhar melhor as orientações que amparam o ensino médio e como a escola pode organizar-se diante desses novos paradigmas, três anos depois foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+EM), tendo como

subtítulo Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. O texto propõe a leitura de obras clássicas e aponta para a manutenção da história da literatura, sem que haja a obrigatoriedade de abordar minuciosamente todos os períodos literários e seus respectivos autores (Brasil, 2002). No entanto, mostra-se contraditório, ao reafirmar o viés historiográfico que, anteriormente, buscou-se criticar.

A língua, bem cultural e patrimônio coletivo, reflete a visão de mundo de seus falantes e possibilita que as trocas sociais sejam significadas e ressignificadas. No domínio desse conceito está, por exemplo, o estudo da história da literatura, a compreensão do dinamismo da língua, a questão do respeito às diferenças linguísticas, entre outros (Brasil, 2002, p. 66.).

Ademais, no tópico “A articulação entre as áreas”, os PCN+EM, ao destacar a tendência interdisciplinar no ensino, verifica-se que a preocupação do documento é, em certa medida, colocar a literatura a serviço dos conteúdos práticos e factuais da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e não das condições de projeto literário. Essa perspectiva exige que os professores busquem a inter-relação de projetos coletivos e interesses comuns de estudo (Brasil, 2002). Apesar de “sua específica constituição estética” ser citada e até problematizada nos PCNEM, ela não é desenvolvida.

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural [...]. Esse exercício com a literatura pode ser acompanhado de outros, como as artes plásticas ou a música, investigando as muitas linguagens de cada período (Brasil, 2002, p. 16).

Com o propósito de responder às necessidades da escola em relação a substratos mais palpáveis para a reconstrução do currículo do ensino médio, foram desenvolvidas, em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM). Nelas, a literatura deixa de ser apêndice da Língua Portuguesa e passa a contar com uma seção específica para sua discussão: a de “Conhecimentos de Literatura”. Essas subdivisões incitam reflexões acerca do modo como a Literatura na escola tem sido colocada em questão; “Por que a literatura no Ensino Médio?”, “A formação do leitor: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio”, “A leitura literária” e “Possibilidades de mediação”.

Outrossim, o documento recupera a autonomia da literatura como conhecimento para o ensino médio, dando-lhe um espaço mais significativo para o debate acerca da especificidade do literário. Além do mais, permite a análise de que a educação, cada vez mais se vincula ao utilitarismo, acarreta em certa dificuldade na efetivação da leitura literária. Esta, por sua vez,

propõe o jogo da liberdade e a ressignificação do mundo em palavras.

[...] o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua [...] (Brasil, 2006a, p. 50).

As OCNEM propõem uma visão estrita da literatura, o que implica na relevância irrefutável do fazer literário como contribuição no processo de aprendizagem da leitura e na vida do estudante. Porém, é preciso considerar que os textos a serem trabalhados no âmbito escolar nem sempre atendem à realidade dos alunos. Essa desconexão pode ocorrer devido à maior elaboração no plano da linguagem, do conteúdo, do período histórico em que foram elaborados, ou ainda, por estarem vinculados ao utilitarismo. Para a resolução do impasse, é sugerido o resgate da “dimensão formativa do leitor” pelo contato direto com a obra literária em sua integralidade e materialidade.

[...] a dimensão formativa do leitor, em processo iniciado no ensino fundamental, que, no ensino médio, se perde em objetivos pragmáticos, formulados, sobretudo, nos manuais didáticos, que, mais para o mal que para o bem, vêm tradicionalmente cumprindo o papel de referência curricular para esse nível da escolaridade. Acreditamos que os manuais didáticos poderão, a médio prazo, apoiar mais satisfatoriamente a formação do leitor da Literatura rumo à sua autonomia. Se isso acontecer, os livros didáticos deverão manifestar sua própria insuficiência como material propício para a formação plena de leitores autônomos da Literatura, ao incluir, nas suas propostas didáticas, a insubstituível leitura de livros (Brasil, 2006a, p. 64).

A proposta para o trabalho das OCNEM com a literatura permite dar continuidade ao processo de qualificação do leitor e à “educação literária” iniciada no ensino fundamental, habilitando-se à promoção do letramento. Este é um dos meios mais profundos de propiciar a compreensão da importância da obra literária por parte dos alunos, para que eles a signifiquem e ressignifiquem, empreendendo “[...] esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária” (Brasil, 2006a, p. 55).

Além disso, vislumbra-se problematizar o tratamento inadequado da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em relação ao literário, atentando-se a questões teórico-metodológicas no que tange ao seu ensino e à mediação para sua prática em sala. Estas estão previstas no documento de caráter normativo e basilar para elaboração dos currículos da educação básica, no qual ratifica-se a ausência da Literatura enquanto componente curricular obrigatório. Por estar associada ao conteúdo da Língua Portuguesa, ela perde sua centralidade na formação escolar e deixa de ser prioridade no campo de saber. Sendo relegada, portanto,

suas potencialidades de apreciação, de interpretação e seu papel formativo no cotidiano do estudante, atribuindo-lhe valor apenas no desenvolvimento do senso estético para fruição (Brasil, 2018).

Na etapa do Ensino Médio da Base, tais considerações ficam ainda mais presentes, pois: “Ao final do Ensino Médio, os jovens devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos” (Brasil, 2018, p. 496). A proposição aponta a uma concepção de literatura reducionista e contrária à grande parte dos estudos críticos, que assevera a inserção dessa expressão artística para além de uma atividade frutiva numa perspectiva reflexiva, crítica e humanizadora.

Entretanto, a falta de clareza para as orientações educacionais apresentadas pela BNCC no Ensino Médio, no Campo de Atuação Artístico Literário, deturpa o ensino de literatura no seio escolar. Esse cenário ocorre uma vez que o conceito de “fruição” encaminha para o entendimento de texto literário apenas como objeto de mera contemplação e divertimento, prazer e conforto, visando, sobretudo, à aquisição da linguagem. Ademais, menciona-se “critérios” de valor das obras literárias adstritos ao estético, sem abertura para fundamentos mais crítico-políticos.

Por essa razão, reflexiona-se que a fruição literária é um fenômeno que envolve, principalmente, a percepção do sensível, sem, contudo, negligenciar sua complexidade na conjugação de novas composições e redes de significação estabelecidas entre a obra e o leitor. Isso exige deste uma intensa entrega de imersão no texto, que ao ser tocado pela leitura, rompe com a zona de conforto e desloca para um terreno instável e provocativo de inquietações, de estado de perda; de dissonância sobre os pensamentos e crenças vigentes. Enfim, “[...] faz entrar em crise sua relação com a linguagem” (Barthes, 1996, p. 21).

Outrossim, outro ponto que merece atenção, diz respeito à formação do leitor- fruidor, cuja capacidade interpretativa implica em “[...] desvendar suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (Brasil, 2018, p. 138). Falta, portanto, na Base, enxergar a complexidade do saber literário em todas as suas nuances, que passa, necessariamente, pela percepção do texto enquanto parte constituinte da interatividade entre leitor e contexto. Ignoram-se, sobremaneira, as atitudes responsivas e receptivas do estudante em relação à obra, inclusive o direito de não firmar pacto nenhum ou de decidir não ler o que está posto, contrariando suas escolhas e anseios literários (Pennac, 1993).

Além do mais, das sete competências que integram a área de Linguagens, Códigos e

suas Tecnologias, apenas em uma há ênfase na análise e na apreciação de diversos meios artísticos e culturais. No entanto, a palavra literatura parece ter sido suplantada ou, no mínimo, omitida da BNCC, talvez porque ainda engendre uma lógica de meios e fins para alcançar um determinado objetivo de aprendizagem de ler para “[...] mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2018, p. 488).

Por outro, observa-se que o desprestígio dado à formação de leitores de literatura na BNCC reafirma o pouco espaço com o literário em benefício de prática de linguagem contemporânea voltada à cultura digital, em especial, com os novos gêneros multissemióticos digitais, subentendendo que estes são mais relevantes do que aqueles. Ou seja, não há uma proposta de letramento literário no excerto relativo à leitura que, segundo Cosson (2006), conduz a um movimento crítico, de constantes indagações de constantes indagações sobre os modos de ser e de viver nas relações cotidianas com o outro.

Assim, a literatura passa a ser associada a outras atividades que devem ser trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa, como se pode verificar no Eixo relativo à leitura e ao tratamento das práticas leitoras que:

[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 69).

Nesse ponto, facilmente chega-se à conclusão de que para ser possível formar um leitor competente, proficiente, que enxergue além das palavras escritas, é de fundamental importância ensiná-lo a ler literatura, a começar por uma interação pessoal com os textos, possibilitando-lhe apropriar-se das obras para emergir sentidos. Dessa forma, a escola, enquanto lugar de formação, deve proporcionar aos estudantes condições de ampliarem a capacidade de compreensão de textos literários. Trata-se de uma oportunidade para desenvolver o letramento dos estudantes, protagonizando uma possibilidade de interpretar o mundo por meio de palavras.

Segundo Rildo Cosson (2006):

[...] 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).

Para que essa transformação ocorra, os alunos precisam ser incentivados a ter contato com textos que levem ao questionamento numa benéfica busca motivada pela curiosidade, sendo a leitura o centro de toda essa atividade. Entende-se que o texto é o lugar da interação dos interlocutores, sujeitos ativos no processo de construção dos significados. Nesse contexto, o letramento literário, enquanto prática social, efetiva-se quando acontece “[...] o relacionamento entre um objeto material, o livro, e aquele universo ficcional, que se expressa por meio de gêneros específicos – a narrativa e a poesia, entre outros – a que o ser humano tem acesso graças à audição e à leitura” (Zilberman, 2007, p. 247).

Trata-se de um tipo específico de letramento, pois a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, sendo sua função “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (Cosson, 2006, p. 17). Dessa maneira, o texto literário possui autonomia de significação, validando sua importância na tomada de consciência do leitor sobre o próprio sentido do texto.

Logo, a mediação, no caso do letramento literário, implica atuar para que o estudante descubra o universo da verossimilhança, da imaginação e da recriação a partir do real. Isso porque, além de proporcionar aprendizados, sonhos e denúncias, a leitura literária provoca transformações tanto no âmbito pessoal quanto no coletivo.

Recuperar na escola e desenvolver dentro do seu espaço o prazer da literatura é o ponto crucial para o sucesso de qualquer esforço de incentivo à leitura. Por isso, formar um bom leitor de textos literários é criar condições para que o educando realize novos mergulhos a cada texto lido. Ademais, “a qualidade (profundidade?)” depende, e muito, da constância com que as obras literárias são oferecidas aos alunos no cotidiano escolar (Geraldi, 2006). Faz-se urgente adotar práticas leitoras que priorizem a capacidade humana de usufruir de todos os recursos da linguagem para exteriorizar o que é subjetivo, levando em consideração as múltiplas realidades que se fundam em jogos de sentidos e as relações de percepção que se estabelecem entre as palavras, o contexto e a própria situação de produção de leitura. Segundo Lajolo (1984):

[...] a literatura leva ao extremo a ambiguidade da linguagem: ao mesmo tempo em que cola o homem às coisas, diminuindo o espaço entre o nome e o objeto nomeado, a literatura dá a medida do artificial e do provisório da relação. Sugere o arbitrário da significação, a fragilidade da aliança e, no limite, a irredutibilidade de cada ser. É, pois, esta linguagem instauradora de realidades e fundante de sentidos a linguagem de que se tece a literatura (Lajolo, 1984, p. 37).

Ao partir do princípio de que a leitura literária possibilita diálogos, inferências,

reconstruções e confrontos do leitor e a obra, percebe-se a potencialidade do texto literário. Dadas as probabilidades de aproximação do mundo e do indivíduo fornecidas pela literatura, esta abre caminhos para a sensibilidade das impressões sensoriais, por meio do contato com uma pluralidade de significações da língua. A literatura não se esgota no texto, mas altera e amplia os limites do horizonte de expectativas do sujeito-leitor (Bordini; Aguiar, 1993). Isso porque a literatura é:

[...] um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre com outros textos. Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo e manter-se nas amarras do cotidiano (Bordini; Aguiar, 1993, p. 15).

Dessa maneira, seu caráter polissêmico solicita a participação atuante do leitor, provocando-lhe reações diversas que vão desde o encantamento das palavras até a ampliação do conhecimento crítico e a constituição de elementos reflexivos. Ao abordar a mobilização dos afetos no processo comunicativo literário, Wolfgang Iser (1996) afirma que o ficcional, como transição do imaginário, atua na constituição do mundo extratextual e da vida humana, agindo sobre o leitor.

De modo direto, o impacto gerado pelo texto literário no leitor propicia o desvelamento do implícito, que, em virtude de sua indeterminação, exige a mobilização do contexto sociocognitivo do qual se movem os atores sociais. Assim, “[...] a obra de ficção avulta como modelo por excelência da leitura. Sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada” (Zilberman, 2009b, p. 33).

As explanações da autora supracitada conduzem a uma pertinente reflexão de que, se a obra literária não for entendida em sua totalidade, ela perde a autenticidade. Trabalhá-la na perspectiva do sensível, inter cruzando o ato de ler textos literários 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. Isso implica, em parte, na subjetividade do estudante e na sua constituição leitora.

Além do mais, ao entrar em contato com o texto literário, o leitor depara-se com infinitas possibilidades para a compreensão e para a assimilação da vida. Afinal, a atividade com o literário deve envolver o jogo da fantasia, da fruição e, acima de tudo, da consolidação do pensamento crítico e criativo. Outrossim, o educando entra em contato com temas recorrentes na sociedade, como paixão, ciúme, angústia, preconceito, violência, entre outros. Como resultado dessa interação, passa a conhecer melhor a si mesmo e ao próximo.

A despeito disso, Zilberman defende que:

[...] a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências (Zilberman, 2008, p. 17).

Pode-se afirmar, então, que a literatura é um lugar privilegiado para pensar sobre a linguagem, sobre seu potencial expressivo e, artisticamente trabalhado, capaz de gerar várias interpretações, desde que autorizadas pelo texto. Além do prazer estético, o texto literário age como elemento humanizador e formador do indivíduo. Ele coloca o leitor em contato com problemas que permeiam a realidade humana e oferece uma oportunidade de pensar e questionar a ordem social das coisas. Nesse sentido, estabelece um intercâmbio de sabores com o livro e de saberes com seus pares, de forma crítica e reflexiva.

Em suma, a leitura literária descreve-se como um denominador comum, um diferencial para a formação do leitor, por fazê-lo reconhecer que se pode ser melhor coletiva e individualmente, como humanidade. Assim sendo, a literatura é um espaço de esperança que tem resistido bravamente aos mecanismos e instituições que querem silenciá-la, pois quanto mais impossível ou desnecessária ela pareça, tanto mais imprescindível ela se faz.

1.3 A Estética da Recepção: o leitor em foco

A discussão sobre leitura literária pelo prisma da “Estética da Recepção”, proposta por Hans Robert Jauss, teórico alemão, no final da década de 1960, na Universidade de Constança, promove a revisão sobre a tríade autor-texto-leitor. Isso incita a busca de fundamentação na base teórica-metodológica, porque incorpora princípios importantes para a análise e a valoração do texto literário, com foco no receptor, o qual assume notoriedade no processo interacional e na sua formação leitora. Na aula inaugural desta conferência, Jauss (1994) impulsionou o debate com provocações sobre os estudos que consideravam a relevância do valor estético e historiográfico das obras em diferentes contextos e períodos de recepção, assim como a ressignificação da figura do leitor nos estudos de literatura.

A Escola de Constância é a primeira grande tentativa para renovar o estudo dos textos a partir da leitura. Ao passo que, até então, o interesse era essencialmente pela relação texto-autor, a ‘abordagem alemã’ propõe deslocar a análise para a relação texto-leitor.

Dividida em dois ramos muito distintos: ‘A Estética da recepção’ de Hans Robert Jauss e a teoria do ‘Leitor implícito’ (Jouve, 2002 p. 14).

Wolfgang Iser (1996), outro expoente da Estética da Recepção, contribuiu para as mudanças de postura nos estudos literários com a chamada Teoria do Efeito, avivando discussões reflexivas no contexto da história e da crítica literária. Assim, pode-se afirmar que as contribuições de Iser derivam da ideia de que, na leitura de textos literários, é primordial considerar o papel do leitor e sua percepção diante do potencial de significação do objeto artístico, uma vez que a compreensão está imbricada às possibilidades previstas pela obra em si. Dessa maneira, consagrados como os principais nomes da teoria em questão, Jauss e Iser inauguram o método que tem como princípio geral considerar o leitor como uma peça fundamental no processo na materialização do ato de leitura.

Salienta-se que para se chegar às atuais teorias que reverenciam ao destinatário o status de responsável por atribuir sentido àquilo que lê, houve um caminho precedente pautado no estudo da interpretação, que ora voltava-se para o autor, ora para o texto. Logo, o leitor não era considerado na recepção do texto literário. Zilberman (1989) assinala que:

Por muito tempo os estudos literários estiveram focados apenas no escritor e na obra e, somente a partir da década de 1970, surgiram pesquisas voltadas para o leitor. Sem dúvida há uma crescente preocupação dos estudiosos e pesquisadores de Teoria Literária e áreas afins com questões relacionadas à leitura, no sentido de refletir sobre a interação texto-leitor e a recepção de textos literários (Zilberman, 1989, p. 49).

É preponderante pensar no texto como objeto artístico e autônomo, no efeito e no aspecto recepcional que é capaz de provocar. Em seu livro “A Leitura”, Vincent Jouve (2002) esclarece que Jauss se dedica, em especial, a verificar no leitor a influência do tempo histórico determinado socialmente no momento da recepção. Ele busca perceber se houve ou não a compreensão dentro do “horizonte de expectativa” de cada um. Enquanto isso, Iser considera o leitor no instante da criação da obra, pressupondo que ele seja uma construção textual, pronto a atender às solicitações que a obra ficcional demanda em sua interpretação.

No seu estudo, Jauss (1994) institui, assim, a expressão “horizonte de expectativas” para referir-se ao processo de comunicação entre texto e o leitor, ou melhor, ao contexto de recepção de uma obra literária. Esta evoca certas expectativas em função das normas estéticas e ideológicas que foram produzidas para, logo depois, serem rompidas, porque:

[...] para cada obra, uma disposição específica do público se deixa averiguar, disposição esta que antecede tanto a reação psíquica quanto a compreensão subjetiva do leitor. [...] o caso ideal para a objetivação de tais sistemas histórico-literários de referência é o daquelas obras que, primeiramente, graças a uma convenção do gênero, do estilo ou da forma, evocam propositadamente um marcado horizonte de

expectativas em seus leitores para, depois, destruí-lo passo a passo – procedimento que pode não servir apenas a um procedimento crítico, mas produzir ele próprio efeitos poéticos (Jauss, 1994, p. 28).

Para Jauss (1994), a função social está presente nesse método, o qual manifesta “[...] suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento de mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social” (Jauss, 1994, p. 50). Essa experiencição com a literatura ao expressar “realidades” forma a criticidade e, acima de tudo, amplia o horizonte de expectativas, caracterizando a emancipação e legitimação do leitor, que é o foco do processo de significação com o texto literário.

Nesse caso, essas orientações matizam-se também com a análise literária do crítico Antonio Candido (2006), cujas ideias gravitam em torno da relação da literatura com a sociedade, afirmando que não se “[...] permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas; e que só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra” (Candido, 2006, p.13).

Em sintonia com essa declaração, Jauss (1994) defende a premissa de que o significado de uma obra não pode ser alcançado sem tê-la vivenciado esteticamente, pois é improvável conceber o conhecimento sem prazer, nem tampouco ao contrário. Dessa maneira, realizar-se-á na “compreensão fruidora” e na “fruição compreensiva”, processos esses que “[...] ocorrem simultaneamente e indicam como só se pode gostar do que se entende e compreender o que se aprecia” (Zilberman, 1989, p. 53). Tais expectativas acentuadas pelo texto literário não só conservam as experiências de leituras anteriores, fatos sensíveis da realidade e postura emocional, como também alargam novas percepções de comportamentos, desejos, aspirações e objetivos futuros.

Zilberman (1989) ratifica, ainda, que:

[...] só pelo resgate e valorização da experiência estética é possível justificar a presença social e continuidade histórica da arte. Para Jauss, o desprestígio do prazer estético determina a rejeição da arte por inteiro, conduta implícita em teorias que se recusam a aceitar a validade da experiência do leitor ou que a discriminam, encarando-a tão-somente como efeito da indústria cultural e dos produtos destinados ao consumo (Zilberman, 1989, p. 53).

A leitura da literatura pode incitar seu destinatário a participar da constituição do texto literário, porque este depende da disponibilidade daquele, criando imagens e acontecimentos que desembocam na significação da obra, por meio da imaginação e das sensações até então desconhecidas. Esse processo culmina na produção de “katharsis” projetada por Jauss ou do

prazer mediatizado pelo erotismo da palavra, ao qual se refere Barthes. Este último, deve ser provocado, uma vez que não se pode tolher o leitor de uma possível apropriação da arte sem fazê-lo experimentá-la e senti-la verdadeiramente. Desse modo, ele estabelece com “[...] o texto lido, uma relação fetichista; sente prazer com as palavras, com certas palavras, com certos arranjos de palavras; desenham-se no texto praias, ilhas em cujo fascínio o sujeito se abisma, se perde [...]” (Barthes, 1996, p. 35).

A formulação de significados a partir do texto constitui atos de compreensão sobre a obra e capacita o leitor a posicionar-se diante dela, refletir sobre si e o mundo que ela traduz. Wolfgang Iser (1996) propõe a Teoria do Efeito Estético, que trata em particular das implicações que cada leitura causa no receptor, como ele responde aos estímulos e tenta interpretá-la, a fim de construir laços efetivos, seguros e contínuos na contextualização do sentido textual.

Nessa aprendizagem reflexiva, a arte literária provoca a autonomia do pensamento, subverte o que já está estabelecido, impulsionando seu telespectador a alcançar um horizonte antes não conhecido. Zilberman (1989) consolida essa ideia ao afirmar que:

[...] de um lado, situa-se o efeito, condicionado pela obra que transmite orientações prévias e, de certo modo, imutáveis, porque o texto conserva-se o mesmo, ao leitor; de outro, a recepção, condicionada pelo leitor, que contribui com suas vivências pessoais e códigos coletivos para dar vida à obra e dialogar com ela. Sobre essa base, de mão dupla, acontece a fusão de horizontes, equivalente à concretização do sentido (Zilberman, 1989, p. 65).

A assimetria do efeito condicionado pela obra e da sua receptividade pelo leitor, torna-se intrínseca à interação literária, pois é justamente a possibilidade de comunicação com o texto que faz com que seu receptor projete inventivamente significado imanente à linguagem ficcional. Esta dinâmica ocorre entremeada pelo não-dito, pelas “aberturas” no “tecido textual”, arquitetadas intencionalmente pelo autor como fundamento da criação artística e superação da linearidade narrativa e cognitiva.

Assim sendo, acena-se para a dinamicidade da leitura, de acordo com o horizonte de expectativas de cada estudante, cuja disponibilidade de atualização preencherá as lacunas de maneiras diferenciadas, porém sem idiosincrasias e autoritarismos sobre a (re)construção de novos conhecimentos.

[...] tais combinações e assim deve haver também um lugar dentro do sistema para aquele a quem cabe realizar a combinação. Este lugar é dado pelos vazios (Leerstellen) no texto, que assim se oferecem para a ocupação do leitor. Como eles não podem ser preenchidos pelo próprio sistema, só o podem ser por meio doutro sistema. Quando isso sucede, se inicia a atividade de constituição, pela qual tais vazios funcionam como um comutador central da interação do texto com o leitor (Iser, 1979, p. 91).

Ao fundamentar sua teoria, Iser (1979) acrescenta que para serem validadas, as representações que estão reguladas pelo texto literário precisam de um leitor implícito, uma espécie de estrutura apelativa do texto que projeta a presença do receptor real, responsável por criar o efeito estético ao valer-se da interpretação. Desta feita, é possível dizer que a narrativa ficcional é um jogo aprazível do escritor com seu interlocutor, quando há produtividade, ou seja, “[...] a possibilidade de exercer nossas capacidades” (Iser, 1979, p. 10) de tomada de posição a partir da atualização de instâncias de controle e indeterminações que se encontram no repertório e nas estratégias textuais, desafiando-o a questionar a realidade e expandir seus conhecimentos.

Uma perspectiva complementar ao pensamento iseriano acerca da leitura é expandida com o trabalho de Umberto Eco (1986), o qual é sustentado por uma noção de texto enquanto “[...] mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu” (Eco, 1986, p.37). Isto é, cabe ao leitor a atribuição de habitar o interior da obra, para que esta o convide a novas decisões e “performances” imaginativas para preencher os espaços vazios deixados pelo autor, em “[...] movimentos cooperativos, conscientes e ativos” (Eco, 1986, p. 36), reputando-se por inviável qualquer desvario hermenêutico que fuja à fronteira dos limites semânticos instituídos pelo contexto linguístico e pelas circunstâncias de enunciação.

Baseando-se nos princípios da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss, Bordini e Aguiar (1993) apontam como sugestão o “Método Receptional”, cujos pressupostos ressaltam a importância da atitude receptiva, da capacidade de inserção e da reação do leitor dentro do literário de forma participativa. Esse método busca responder às demandas e às aspirações para a efetivação do letramento literário, de modo a garantir a coautoria que principia na leitura, no contato com a obra. Apresenta como indivisíveis a relação autor-texto-leitor e traz como base o horizonte de expectativa do aluno.

O Método Receptional, como sugestão para o trabalho com a literatura, é exposto pelas autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar(1993) com o fito de ressaltar:

[...] o papel que se atribui ao leitor, uma vez que este é visto como um sujeito ativo no processo de leitura, tendo voz em seu contexto. Além disso, esse método proporciona momentos de debates, reflexões sobre a obra lida, possibilitando ao aluno a ampliação dos horizontes de expectativas (Bordini; Aguiar, 1993, p. 74).

Aliás, de acordo com as autoras, entrelaçar as expectativas presentes na ação de produção e na recepção é primordial, visto que “[...] as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferida” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 83). Dessa forma, para o

planejamento de atividades de literatura a partir desse método, as autoras propõem uma sistematização em cinco etapas, a partir de uma sequência progressiva de textos literários que promovem momentos de fruição e de reflexão das experiências vividas pelo estudante durante a leitura. Essas etapas compreendem: 1) determinação do horizonte de expectativas; 2) atendimento do horizonte de expectativas; 3) ruptura do horizonte de expectativas; 4) questionamento do horizonte de expectativas; por fim, 5) ampliação do horizonte de expectativas.

A primeira fase dessa teoria, denominada “determinação do horizonte de expectativas”, consiste em propor alternativas, ou melhor, determinar quais são as motivações da turma, seus comportamentos e suas preferências quanto ao gênero, temas e leituras. Essas coletas podem ser realizadas mediante conversas espontâneas ou instrumentos como questionários, atividades de sondagem e pesquisa, prevendo, desta feita, estratégias que possam “[...] delinear um quadro de interesses de leitura das crianças e jovens têm em conta, como elementos determinantes, a idade, a escolaridade, o sexo e o nível socioeconômico” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 19).

A segunda, “atendimento do horizonte de expectativas”, deve proporcionar a correspondência de leituras compatíveis com as necessidades dos alunos de acordo com o que eles já conhecem e com os gostos individuais, dado que “[...] as possibilidades de diálogo com a obra dependem, então, do grau de identificação ou de distanciamento do leitor em relação a ela” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 84).

A terceira, “ruptura do horizonte de expectativas”, nesse caso, sobretudo, desafia o estudante em termos de riqueza literária ou de vivência cultural, distanciando-o do senso comum e aprofundando seus conhecimentos com outros textos. A relação com a abordagem anterior é mantida para que os estudantes não se sintam desconfortáveis, mas percebam que adentraram em peculiar, em outra seara de representação literária.

Na quarta fase, “questionamento do horizonte de expectativas”, ocorre o momento de reflexão, discussão, debates e autoavaliações sobre as obras lidas, questionando a validade dos textos diante das novas possibilidades de leitura como forma de identificar os desafios enfrentados e os obstáculos superados. Resultante também dessa situação é o modo particular em que a ação de ler leva o indivíduo a viver ou a contestar a realidade, por intermédio de valores sociais transcritos no ficcional. Em razão desse fator, Zilberman (1991, p. 18) certifica que “[...] a obra se transmuta, assim, na mediadora entre o indivíduo e sua circunstância, e decifrá-la quer dizer tomar parte da objetividade que deu lugar à sua existência”.

A ampliação do horizonte de expectativas, última etapa do método em análise, é

resultante do aprimoramento das fronteiras culturais e existenciais do leitor ao nível de compreensão e envolvimento com a obra, somando a sua expansão e reconstrução de horizontes para o mundo real. Jauss (1994) enfatiza que “[...] é somente tendo em vista essa mudança de horizonte que a análise do efeito literário adentra a dimensão de uma história da literatura escrita pelo leitor” (Jauss, 1994, p. 33).

Para tanto, é necessário o planejamento de unidades de ensino em que a literatura tenha um papel de destaque no contexto escolar, valendo-se das particularidades que compõem os gêneros dessa esfera. Ao passo que o repertório de vida do estudante funde-se com o da obra, acontece a concretização estética das significações.

À medida que um sujeito lê uma obra literária, vai construindo imagens que se interligam e se completam – e também se modificam – apoiado nas pistas verbais fornecidas pelo escritor e nos conteúdos de sua consciência, não só intelectuais, mas também emocionais e volitivos, que sua experiência vital determinou. A educação do leitor de literatura não pode ser, em vista da polissemia que é própria do discurso literário, impositiva e meramente formal (Bordini; Aguiar, p. 1993, p. 17).

Por todas essas razões, “semear” a leitura literária na escola, a fim de subsidiar o efetivo letramento literário à luz da Estética da Recepção e do Método Receptivo como panoramas teóricos, apresenta uma oportunidade de emergir a figura do leitor como elemento participativo e decisivo na compreensão do texto. Esse processo ocorre primordialmente pela receptividade e pelo efeito na formação dos adolescentes no ensino médio, aliada ao desenvolvimento da criticidade e da sensibilidade. Motivando-os à realização dessa prática como uma atividade com significados e valor em si mesma, numa rede incessantemente imaginativa e prazerosa, e notoriamente comprometida com a humanização desses cidadãos.

2 AS INTERFACES ENTRE A REPRESENTAÇÃO ESTÉTICA DE VIOLÊNCIA E RESISTÊNCIA NOS CONTOS DE MARINA COLASANTI

Frente ao objetivo desta pesquisa, que visa “investigar a contribuição do ensino de literatura e suas interfaces na problematização da violência e da resistência feminina, com o intuito de formar o leitor crítico por meio da recepção e da análise de contos de Marina Colasanti”, faz-se pertinente dialogar com autores cujos estudos subsidiam a temática proposta colimada e explorada nesta dissertação.

Neste capítulo, portanto, pretende-se discorrer sobre a violência de gênero, consolidada pelo patriarcado e pela cultura da dominação masculina. Esta violência é reproduzida através de condutas sexistas, hegemônicas e misóginas, as quais são ratificadas na relação hierárquica de poder enraizada socialmente.

Logo depois, serão apresentadas estratégias de resistência para o enfrentamento à violência contra a mulher, com ênfase nos movimentos de luta e conquista por espaços, direitos e lugar de fala. Também será refletido sobre a voz feminina de Marina Colasanti, que se empenha em problematizar, mediante sua escrita literária, as relações naturalizadas, ao mesmo tempo em que rompe com o espiral de silenciamento imposto pelo discurso dominante masculino.

2.1 Violência de gênero: opressão masculina e o paradigma do patriarcado

A lógica do pressuposto binário naturalizou, ao longo dos séculos, padrões sociais rígidos e discriminatórios que revelam, em sua maioria, a acentuada desigualdade de papéis e estereótipos atribuídos ao homem e à mulher. Esse fato ratifica a ideia da supremacia biológica masculina, no intuito de forjar culturalmente o pensamento de sujeito viril, soberano, forte, dominador, enquanto a feminilidade é restrita a fragilidade, vulnerabilidade, sentimentalismo e delicadeza, além da subordinação da sexualidade à vocação maternal. Essas características são justificadas por condições de opressão feminina no âmbito das relações de gênero.

Nesse sentido, são esclarecedoras as palavras de Bourdieu (2002):

[...] independentemente da posição que ocupem no espaço social, as mulheres têm em comum o fato de estarem separadas dos homens por um coeficiente simbólico negativo que, tal como a cor da pele para os negros, ou qualquer outro sinal de pertencer a um grupo social estigmatizado, afeta negativamente tudo que elas são e fazem (Bourdieu, 2002, p.107).

A internalização desse imaginário, produzido e mantido socialmente por um sistema de crenças e valores da ideologia do patriarcado, induz à violência impingida contra a mulher, um fenômeno complexo que não escolhe idade, raça, etnia ou classe. Essa situação constitui um problema público e político de violação sistemática dos direitos e dos princípios de igualdade de oportunidade entre os gêneros. Problematizar a institucionalização dessa ação violenta, interpretada nas palavras de Saffioti (2004) como ruptura da integridade da vítima, seja ela física, psíquica, patrimonial, sexual e moral, representa um desafio hercúleo, considerando que a relação entre dominação masculina e submissão feminina é condicionada pela formação cultural e histórica.

A violência baseada no gênero subjaz a um enfoque relacional legitimado pelas disparidades da ordem social para garantir a dominação masculina. Por estar presente em todos os lugares, ela carrega alegações de preconceitos, discriminação, machismo e disputas que determinam genericamente o modo como a figura feminina tem sido historicamente construída na sociedade. Para Beauvoir (1970), a concepção reducionista constituída sob a herança do poder e do domínio patriarcal de que “[...] a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro” (Beauvoir, 1970, p. 10), permanece como a principal causa desse ato impetuoso cometido contra a mulher.

Dessa forma, pode-se afirmar que:

A violência de gênero se apresenta como uma forma mais extensa e se generalizou como uma expressão utilizada para fazer referência aos diversos atos praticados contra mulheres como forma de submetê-las a sofrimento físico, sexual e psicológico, aí incluídas as diversas formas de ameaças, não só no âmbito intrafamiliar, mas também abrangendo a sua participação social em geral, com ênfase para as suas relações de trabalho, caracterizando-se, principalmente, pela imposição ou pretensão de imposição de uma subordinação e controle de gênero masculino sobre o feminino. A violência de gênero se apresenta, assim, como um ‘gênero’, do qual as demais são espécies (Cardoso, 2010, p. 42-43).

A violência contra a mulher é uma constante histórica, cujos efeitos perduram ainda nos dias atuais. Torna-se um assunto preocupante e cotidianamente abordado, através das notícias veiculadas pela imprensa, dos debates acadêmicos e dos estudos teóricos sobre os temas. Os números de casos são cada vez mais alarmantes, o que ocasiona graves consequências para a saúde da população feminina e contribui para os altos índices de mortalidade.

Em termos de violência letal contra as mulheres, o feminicídio representa sua expressão máxima, sendo um crime motivado pela misoginia, ou seja, pelo ódio às mulheres e ao universo feminino. Um indicador amplamente reconhecido e divulgado desses dados foi fornecido pelo Mapa da Violência 2015 – Homicídios de Mulheres no Brasil (Waiselfisz, 2015), que

mostra que o país atualmente ocupa a 5ª posição em mortes violentas de mulheres entre os 83 países analisados, conforme relatório da Organização Mundial de Saúde (OMS), representando uma taxa de 4,8 homicídios decorrentes da violência doméstica para cada 100 mil mulheres.

De acordo com a pesquisa “Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil” (2017), realizada pelo Instituto Datafolha a pedido do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), com o apoio do Governo do Canadá e do Instituto Avon, nesse mesmo ano, ao menos 12 mil mulheres foram vítimas de agressão física por dia. Os dados apontam que de 1.051 pessoas, 28,6% (aproximadamente 16,1 milhões) das mulheres entrevistadas, com 16 anos ou mais, disseram ter sofrido algum tipo de violência - verbal, física ou psicológica - no período de um ano (Bueno *et al.*, 2017).

Em 2023, no período de 9 a 13 de janeiro, quando o FBSP realizou a quarta edição da pesquisa, numa amostra total nacional de 2.017 pessoas, 28,9% (aproximadamente 18,6 milhões) das mulheres expressaram ter vivenciado algum tipo de violência ao longo de 2022 (Bueno *et al.*, 2023). Comparando, assim, a primeira edição com a última, verifica-se que não houve redução significativa da vitimização das mulheres, visto que os percentuais se mantiveram praticamente estáveis.

Exponencialmente os casos de violência, especialmente no seio familiar, instalam-se como um lugar culturalmente propício para que as ofensas verbais, ameaças e perseguições se constituam como rotina. Romper o ciclo de vicissitudes do monopólio do uso legítimo do domínio masculino não é nada fácil. Dentre os motivos que dificultam o rompimento da relação violenta, estão o convívio afetivo, a esperança de mudança de comportamento agressivo do parceiro, o medo de represálias, a perda dos filhos, a censura da família e da comunidade, a dependência econômica, entre outros. Além do mais, os algozes, na maioria dos casos, são pessoas próximas da vítima:

Dentre os conhecidos, 19% são cônjuge/companheiro/namorado e 16% ex-cônjuge/ex-companheiro/ex-namorado, aos quais seguem familiares como irmãos(ãs), pais/ mães, e pessoas próximas, como amigos(as) e vizinhos(as). Observa-se ainda que para a faixa etária de 35 a 44 anos destacam-se os agressores conhecidos (77%), enquanto os desconhecidos apresentam maior representação (42%) entre as mais jovens, ainda que os conhecidos sejam majoritários também nessa faixa etária (Bueno *et al.*, 2017, p. 13).

Considerando, portanto, a complexidade da questão, faz-se imprescindível analisar, do ponto de vista das desigualdades de poder, as relações entre os gêneros (Scott, 1995). Sendo assim, compreender a categoria gênero como uma construção social é desconstruir a polarizações estanques introjetadas como naturais e desejáveis às mulheres e aos homens. É,

sobretudo, pensar criticamente sobre as questões históricas que influenciam na concepção dessas noções, para além do espectro puramente biológico dos sexos.

Minha definição de gênero tem duas partes e várias subpartes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser analiticamente distintas. O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder (Scott, 1995, p. 21)

Scott (1995), em sua definição de gênero, baseia-se no encadeamento de duas preposições: a diferenciação entre os sexos e o poder. Dentro dessa categoria analítica convencionada pela autora, pode-se perceber os diversos modos pelos quais o sexo e a própria diferença sexual constituíram as práticas sociais ao longo da história. É possível observar como e para quais finalidades as normas e instituições, como, família, a Igreja, a Escola e o Estado, questionam ou se calam diante da (in)visibilidade da mulher em situação de violência. Por fim, é importante refletir como os discursos assentados na base de uma sociedade machista podem ser pensados e/ou modificados na interação humana.

Referente aos estudos acerca da violência contra a mulher, a categoria gênero permite rever a ligação da vítima-algoz, com o objetivo de entender melhor a permanência dessa brutal atrocidade na organização social. Para tanto, Scott (1995) inclui a inter-relação de quatro aspectos que contribuem para contestar a condição em que as mulheres são oprimidas em uma análise do sentido e da natureza dessa opressão: simbólica, normativa, política e identitária. Esses aspectos são respectivamente compreendidos como os que representam socialmente; interpretam os estereótipos femininos, atribuem um caráter histórico a esse tipo de estudo e, por fim, os modos como a subjetividade de cada sujeito se relaciona com a representação cultural em cada época da história.

Conforme Foucault (1979), o processo de constituição do sujeito a partir da possibilidade de poder-saber implica em pensar a sexualidade como resultado de diferentes discursos que determinam certos padrões comportamentais, uma espécie de status de racionalidade fixado em mecanismos de sanção normalizadora estabelecida de acordo com “[...] o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (Foucault, 1979, p. 12). Em razão disso, a regularização do corpo feminino e das práticas sexuais relativas à heterossexualidade se baseiam na necessidade de garantir a dominação masculina “[...] centrada na família, no casamento monogâmico, no princípio da procriação e apoiada por instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas” (Foucault, 1984, p. 10).

Bourdieu (2002) afirma, também, que o corpo social constrói sujeitos sexuados, seguindo uma visão androcêntrica:

O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizante. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao próprio corpo, em sua realidade biológica. [...] A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros (Bourdieu, 2002, p. 25).

Apoiado pela vertente pós-estruturalista, Foucault (2001), em “A História da Sexualidade”, discute a historicização do corpo para o exercício do poder, em especial sobre o feminino, pois sobre ele recai a moral de uma sociedade patriarcal dotada de discurso hegemônico, misógino e ideológico que o desqualifica, erotiza e estigmatiza na condição de objeto de prazer e desejo do homem. Nesta perspectiva, a mulher, enquanto mãe, tinha como ditame a responsabilidade de gerar e gerir o espaço privado da família e a vida das crianças (Foucault, 2001), configurando o “dispositivo de sexualidade” em um elemento repressor capaz de representar o feminino pela materialização de certas imagens essencialistas e, assim, provocar uma separação de classes.

A objetificação do corpo feminino, fortalecida pelos interesses hegemônicos do grupo dominante, legitima o uso da violência sexual, física e verbal como justificativa para afirmar o machismo estrutural, cuja superioridade é outorgada mediante a inferioridade do outro. Esse discurso segregatório só reforça a relação hostil de dominação masculina, em que, durante um vasto período da história, além de “[...] senhor dos escravos e da terra, o homem torna-se também proprietário da mulher” (Beauvoir, 1970, p. 84), ao mesmo tempo que o casamento, mecanismo de ordenamento social, contribuía para imperar o direito patriarcal em serviço da “[...] reprodução da família normativa” (Butler, 2016, p. 240).

A filósofa americana Judith Butler articulou sua base teórica com os escritos de Foucault, definindo as categorias corpo e sexo como “lugares de poder” para entender a violência material que as mulheres sofrem. Um primeiro ponto em que a autora se apropria na problematização e na desconstrução da materialidade e da corporalidade é o de que não é preciso negar ou recusar ambos os termos, mas, sim, “[...] continuar a usá-los, repeti-los, repeti-los subversivamente e deslocá-los dos contextos em que foram implantados como instrumentos de poder opressivo” (Butler, 1998, p. 17).

Segundo Butler, processos de corporificação são geralmente ligados ao sexo, já que cabe a ele os limites corpóreos da sexualidade. No sentido político do termo, coloca-se em

funcionamento a violência silenciosa praticada mediante o apagamento e a negação do sujeito. A esse fator, junta-se o descrédito às próprias vítimas, pois as pessoas se preocupam, no geral, em julgá-las por algum tipo de comportamento ao invés de condenar as ações ilícitas feitas pelo criminoso. Assim, a autora procura examinar as consequências políticas de manter em seus lugares as premissas que asseguraram a subordinação das mulheres desde o início “[...] não há como recorrer a um corpo que já não tenha sido sempre interpretado por meio de significados culturais” (Butler, 2017, p. 27).

A esse respeito, Butler (1998), expõe:

A categoria sexo funciona aqui como um princípio de produção e regulação ao mesmo tempo, a causa da violação instalada como o princípio formador do corpo e da sexualidade. Aqui sexo é uma categoria, mas não apenas uma representação; é um princípio de produção, inteligibilidade e regulação que impõe uma violência e a racionaliza após o fato (Butler, 1998, p. 41).

Como causa de violação, pode-se citar a opressão através do ato sexual, em que a mulher se vê obrigada a submeter-se a situações indesejáveis e, muitas vezes, é culpabilizada, representando um tipo de “auto-expropriação” deliberada, em que o objetivo final é tornar-se propriedade de um homem, como se isso fosse o propósito de sua própria existência sexual (Butler, 1998). Concomitante a essa lógica, a sexualidade, como um conjunto de práticas que engloba não apenas o sexo, mas todo um campo de saberes que envolvem o indivíduo e a produção de sua subjetividade (Foucault, 2001), deve ser o princípio da abertura de discussão nas relações de poder, sendo flexível e articulável nos diálogos sociais. Estes têm extrema importância para a subversão, a desconstrução e a resistência contra a violência de gênero.

Desta feita, oprimir é o exercício de força fundado no abuso de autoridade sobre um grupo ou alguém; é uma relação hierárquica cujas características incluem poder e submissão, compreendendo todo ato que desumaniza as pessoas ao destituí-las de liberdade. Porém, “[...] uma sociedade opressora é, acima de tudo, uma sociedade na qual é difícil amar” (Freire, 2019, p. 253).

Por conta de seu caráter eminentemente político, a opressão comporta a cultura do silêncio, que faz com que seja incorporada ao “modus vivendi” dos dominados sem que estes a contestem ou mesmo percebam os eixos opressores que perpassam a realidade social. Tal tessitura é decorrente de uma violência simbólica, intrínseca do sistema, de forma “[...] suave, insensível, invisível” (Bourdieu, 2002, p. 12), cuja pretensão é justificar preconceitos e estereótipos por aqueles que lhe conferem poderes particulares e eficácia específica de impor sutilmente sua dominação. Uma vez que “[...] incorporamos, sob a forma de esquemas

inconscientes de percepção e de apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina” (Bourdieu, 2002, p. 17).

A materialização da violência se consubstancia de acordo com o capital simbólico de poder (Bourdieu, 2002), que, por ser patriarcal e androcêntrico, garante a manutenção do status quo. O ambiente de trabalho, envolto de um sistema capitalista, é um dos meios sociais em que a opressão da mulher se perpetua, marginalizando as funções produtivas de sua mão de obra e limitando as oportunidades às profissões ou cargos que devem ser ocupados por ela. Em termos de mitos justificadores, fornecem argumentos de subalternidade e incapacidade profissional do segmento feminino devido à intensificação da jornada laboral, isto é, da superposição das obrigações domésticas e maternais no *locus* privado sobre qualquer atividade profissional nos espaços públicos (Saffioti, 2013).

Outrossim, Bourdieu (2002) explica que esse tipo de dominação foi solidificado com o patriarcado e, infelizmente, ainda persiste intensamente em tempos em que não seria mais cabível a sua existência. No entanto, ao ser colocada sob as rédeas desse paradigma, a mulher se tornou ainda mais vulnerável dentro do sistema de desigualdades de gênero, pela violência imposta a ela; pelo controle sobre o corpo; pela manutenção da dependência econômica ou pela sua não participação nos espaços de poder que dão sustentabilidade à prática do machismo.

Sob a égide de uma cultura patriarcal, responsável pelas disparidades entre os sexos, nota-se o quão é difícil para o ser humano romper com a (re)produção de discursos, os quais o impedem de pensar com autonomia sobre os atos que infringem os direitos civis da mulher. Todavia, a sociedade tem mudado significativamente e a identidade do sujeito pós-moderno passa por um movimento de transição, em que o próprio processo de identificação com o mundo exterior, torna-se uma celebração móvel, contraditória e continuamente transformada pelos diálogos com a diversidade cultural (Hall, 2006).

Nesse âmbito, Bauman (2003) ao tratar a formação de identidade do sujeito na sociedade líquido-moderna, percebe-se que identidades aparentemente sólidas, como a de gênero, são questionadas e revisadas, portanto, são negociáveis em relação a decisões, escolhas, determinação e personalidade de cada indivíduo. Assim, as novas estruturas transitórias da atualidade, no que tange à imagem representativa da mulher, exercem um poder de transformação de maneira contínua e imprevisível.

Outro ponto interessante é que a desnaturalização do ser feminino, cristalizado por valores patriarcais, alimenta progressivamente o desejo de resistência e emancipação da mulher nos mais divergentes espaços sociais, em que “[...] cumpre-lhe participar dessa realidade

misteriosa e ameaçada, uma vez que, ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (Beauvoir, 1970, p. 9). É com essa máxima que a filósofa francesa, Simone de Beauvoir, consagrada pelo livro “O Segundo Sexo”, publicado em 1949, traz para o debate feminista a dimensão fenomenológica de corporeidade e a sexualidade enquanto construção social e não biológica.

A metáfora contestatória sobre a violência de gênero faz parte das estratégias estéticas dos textos pós-modernos que, a partir de vozes femininas na literatura, promovem a revisão do imaginário patriarcal e abrem espaço para a denúncia de injustiças, desigualdades, abusos e privações diversas, reforçadas pela barbárie das regulações morais masculinas. No campo literário, pressupõe-se que a ficção pode deixar suas digitais no leitor, a fim de sensibilizá-lo para as ações impetuosas que são praticadas ou reproduzidas contra a mulher, assim como refletir sobre a possível superação dessa questão tão complexa para sociedade.

Em síntese, dar visibilidade à mulher como produtora de um discurso de empoderamento traz à baila questões necessárias ao enfrentamento e a desestabilização dos meandros que fazem com que a dominação e exclusão permaneçam e se traduzam na obscuridade dos corpos, na perpetuação de estigmas e nos modelos patriarcais sacramentados pela homogeneização e por uma visão essencialista da relação entre os sexos. Logo, debater essa temática em textos literários, como espaço de diálogo entre autor e leitor, e evidenciar a escrita de autoria feminina, são formas de suscitar a representação da realidade por meio de personagens que experienciaram a violência, e tiveram o ensejo de transcendê-la.

2.2 Resistência feminina: enfrentamento à violência contra a mulher

Resistir é usar de dinâmicas, estratégias e mobilizações por parte daqueles que foram submetidos aos processos de opressão. No âmbito do gênero, as práticas discursivas de resistência decorrem dos processos de subjetivação feminina, solidificados pela unidade de forças políticas e sociais dos movimentos que lutam em prol da horizontalidade das relações entre homens e mulheres, pela garantia de direitos e pela emancipação. Essa luta visa promover visibilidade a esse contingente identitário e reafirmar seu posicionamento e valor dentro da sociedade.

Marcado pela pluralidade de pautas, uma das frentes assumidas pelo feminismo no Brasil é o enfrentamento à violência recrudescida contra as mulheres, bem como a institucionalização de políticas públicas a favor da prevenção, punição e erradicação dessa problemática. Essa violência tem suas raízes ideológicas no patriarcado e na

heteronormatividade, o que acaba por limitar a paridade de participação das mulheres em diversos segmentos e espaços de poder. Essa resistência feminina torna-se coextensiva à liberdade de sujeitos, introduzindo na sociedade “[...] clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irredutíveis” (Foucault, 2001, p. 104).

Assim, resistir é lutar dentro da rede de poder, de modo a provocar o despertar de um sujeito ou de uma coletividade contra os efeitos de sujeição da mulher à dominação masculina. Desse modo, ao responder à herança desse silêncio e discriminação perpetuados historicamente, os movimentos feministas, na década de 1970, fomentaram questões sobre as diferentes formas de violência, principalmente a doméstica, bem como contribuíram para que o Estado, até então completamente negligente, desse respostas à população diante da complacência e da impunidade dos agressores.

Nos termos de aspiração e constante busca por transformação, Teles (1999), em “Breve história do feminismo no Brasil”, aclara que falar sobre a mulher e sua autonomia decisória:

É assumir a postura incômoda de se indignar com o fenômeno histórico em que metade da humanidade se viu milenarmente excluída nas diferentes sociedades no decorrer dos tempos. É acreditar que essa condição, perpetuada em dimensão universal, deva ser transformada radicalmente. É solidarizar-se com todas as mulheres que desafiaram os poderes solidamente organizados, assumindo as duras consequências que esta atitude acarretou em cada época. É compreender que a submissão, por mais sutil que seja, é o resultado de um processo de tal forma brutal, que acaba por impedir a própria vontade de viver dignamente. Ninguém é oprimido porque quer. Uma ideologia patriarcal tem negado à mulher o seu desenvolvimento pleno, omitindo a sua contribuição histórica (Teles, 1999, p. 9).

Com efeito, tais inquietações diante das barbáries que ferem as liberdades individuais, remontam à Revolução Francesa, momento em que as mulheres passaram a se manifestar por maior protagonismo (Saffioti, 2013). Por exemplo, no início do século XIX, sob a égide da primeira onda feminista, buscavam o direito ao sufrágio ou o trabalho sem autorização conjugal.

Nesse ínterim, as frentes reivindicatórias, significativamente marcadas pela contestação à ordem política instituída no país, desde o golpe militar de 1964, preconiza uma gama de temas, dentre eles a violência, a sexualidade, a igualdade simbólica entre os sexos e a contestação pelo domínio do próprio corpo. Sucessivamente, nos anos 90, em um cenário redemocratizado e expressivamente questionador quanto à diversidade, ao preconceito de classe e raça, o movimento negro adquiriu considerável adesão, reconhecimento e visibilidade pública em suas propostas.

Compreender a trajetória da construção do indivíduo mulher e poder falar de sua autotransformação no mundo acadêmico, social, político e econômico é, sem dúvida, um ato de resistência. Bell Hooks, escritora e ativista estadunidense, é referência do feminismo negro na atualidade. Seu olhar crítico faz pensar sobre os sistemas de opressão e como estes estão interligados pela supremacia branca, pelo patriarcado e pelo capitalismo.

Em sua obra “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, Hooks apresenta aspectos de sua trajetória como professora e os desafios que enfrentou no que concerne ao preconceito racial, da mesma maneira que narra seu percurso intelectual e político no sentido de apreender a importância de resistir contra os sistemas de poder e dominação por meio da educação engajada e emancipadora “[...] mobilizada por meio de prática politizada e sistêmica de ensinar e aprender” (Hooks, 2017, p. 36). Em outro momento, a autora relata que a história de luta e força que manteve com os movimentos feministas está relacionada a sua experiência de vida, pois:

Tendo crescido em uma família negra do sul dos Estados Unidos, de classe trabalhadora e dominada pelo pai, eu vivenciei (como aconteceu com minha mãe, minhas irmãs e meu irmão) diferentes graus de tirania patriarcal, e isso me deixou com raiva - deixou-nos todos com raiva. A raiva me fez questionar a política de dominação masculina e me permitiu resistir à socialização sexista (Hooks, 2015, p. 203).

Nessa linha de intelecção, fazer a transição do silêncio à fala é um gesto revolucionário, para o oprimido, o colonizado e aqueles que idealizam a superação de realidades injustas. Assim, partindo de uma reflexão crítica no que tange a violência infligida contra a mulher, aliada à informação, nos discursos proferidos, na escrita ou na ação. Fez-se necessário, então, a intervenção do Estado por meio de políticas públicas de prevenção e enfrentamento à violência.

Côncio das demandas e das atuações históricas no processo de redemocratização dos direitos das mulheres, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), juntamente com o movimento social de representação feminina, incluiu a Carta da Mulher à Constituinte de 1998, a fim de implementar uma política mais democrática. Como exemplo de reivindicação desse documento, a busca por isonomia entre os gêneros é assegurada pela Constituição Cidadã, que prevê, em seu Artigo 5º, a igualdade de direitos, sem distinção de qualquer natureza, sendo garantido aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (Brasil, 1988).

Verifica-se que, a partir de um Estado Democrático de Direito, o Brasil reafirma seu compromisso com os princípios enunciados nos ordenamentos internacionais, em conjunto com

as lutas internas dos movimentos feministas do Brasil. Essas lutam incluem a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), de 1979 e a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, de 1994. No entanto, a Declaração de Viena de 1993 foi o único texto a trazer a “expressão direitos humanos da mulher”, preconizada em seu artigo 18:

[...] os direitos humanos das mulheres e das meninas são inalienáveis e constituem parte integrante e indivisível dos direitos humanos universais. A violência de gênero e todas as formas de assédio e exploração sexual são incompatíveis com a dignidade e o valor da pessoa humana e devem ser eliminadas. Os direitos humanos das mulheres devem ser parte integrante das atividades das Nações Unidas, que devem incluir a promoção de todos os instrumentos de direitos humanos relacionados à mulher (Viena, 1993, p. 5).

Cabe frisar que muitas conquistas foram potencializadas mediante a atuação das mobilizações feministas em conjunto com a sociedade, no sentido de estabelecer uma rede de serviços públicos de apoio às mulheres que se encontram em situação de violência. Esses esforços foram iniciados na década de 80, com a implantação de Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher (DEAMs), em regime de colaboração entre os governos (Federal, Estadual e Municipal), assim como as Casas Abrigo para as vítimas, diante da necessidade de acolhimento e segurança demandados após a denúncia de seus agressores.

A partir de então, o tema da violência doméstica perpetrada pelo parceiro íntimo deixa de ser considerado um assunto privado e aceito como naturalizado, e passa a ser reconhecido como problema social e político.

A política de criação das DEAMs teve como motivação primária responder à demanda dos movimentos feministas e de mulheres por uma ação mais vigorosa por parte do Estado em relação à violência contra as mulheres. Os movimentos sociais de mulheres criticavam o descaso e/ou a tolerância com que o sistema de justiça criminal lidava com os crimes cometidos contra as mulheres, particularmente, os homicídios ditos ‘passionais’ e a violência doméstica e sexual (Brasil, 2010, p. 7).

Respaladas na relação entre os grupos de interesses feministas, as políticas de gênero seguem progressivamente em sua ampliação por meio da criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), um importante marco para formulação e implementação de diretrizes governamentais de Prevenção, Enfrentamento e Erradicação da Violência contra a Mulher. Assim, a consolidação da SPM em 2003 serviu para, em conjunto com as três esferas da federação, germinar ações, programas e projetos de diferentes setores e da comunidade, visando a integração e a humanização do atendimento à vítima.

Não obstante, o acesso às diversas redes de serviços apresenta-se como um desafio

multifacetado. A complexidade de garantir a efetivação integral e de qualidade da assistência e do amparo às mulheres que estão em vulnerabilidade. Esse desafio requer a elaboração de diretrizes, normas, estratégias de gestão, bem como o monitoramento da temática, contando com a colaboração intersetorial de Promotorias e Juizados Especializados. Além disso, envolve núcleos específicos como o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS); a Central de denúncia e informação, Disque 180; projetos educativos e culturais; e o Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência feminina (Brasil, 2011). Portanto, entende-se que:

A adoção de ações em diferentes áreas, de forma sistemática e continuada, garantindo acesso e qualificando a intervenção em cada área é o que deve caracterizar a promoção pelo estado de políticas públicas, constituindo uma rede de ações e serviços. Este processo é ainda incipiente e insuficiente (Camargo; Aquino, 2003, p. 19).

Por sua vez, é relevante frisar que o campo de direitos prolíferos conquistados pelas mulheres sofreu um verdadeiro retrocesso com a extinção da SPM. Em 2018, esta passou a ocupar o status de Ministério dos Direitos Humanos (MDH) e, após dois anos, vinculou-se ao Ministério das Mulheres, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). Todavia, dentre os vários aspectos a considerar no desmonte das políticas públicas, a pesquisa divulgada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), em sua 4ª edição, mostra que, em muitos casos, principalmente ao longo de 2022, os serviços sociais foram encerrados e desconstruídos pela ausência de recursos financeiros. Tal problemática, somada à pandemia da Covid-19 e a radicalização de parte significativa da população e da mídia, em meio a discursos sexistas e racistas, contribuíram para um retrato alarmante de agressões físicas, ofensas, assédio sexual e abusos psicológicos na vida das brasileiras (Bueno et al., 2023).

Diante de uma realidade catastrófica, tornou-se urgente, na atualidade, a retomada de novas militâncias políticas de reestruturação do Ministério da Mulher, uma vez que os ganhos da litigância de movimentos feministas no enfrentamento dos crimes de gênero não podem regredir. Foi nesta perspectiva de combater a violência doméstica e familiar que, em agosto de 2006, promulgou-se a Lei Federal 11.340/06, conhecida popularmente como Lei Maria da Penha, em homenagem à farmacêutica cearense vítima de dois atentados de homicídios perpetrados pelo marido.

Circunscrita aos contextos da intimidade, esse importante marco legislativo tem como objetivo criar mecanismos na erradicação dessa covardia infame, de maneira a coibir e assegurar medidas protetivas e preventivas a toda mulher em situação de violência. Essa

conquista simboliza para os brasileiros a construção de cultura de respeito aos direitos humanos, posto que os procedimentos processuais penais, regidos por normativas internacionais, passaram a tratar com mais rigor os atos infracionais em qualquer relação instável e violenta no lar, que afetam em cadeia drástica toda uma coletividade.

O Artigo 7º da Lei 11.340/2006 abrange todos os graus e modalidades de violência doméstica, sendo estas:

[...] I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal; II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento [...] III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força [...] IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos [...] V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria (Brasil, 2006c).

Cumpra considerar a relevância e eficácia da Lei Maria da Penha na tentativa de ambicionar a convergência de formatos sociais divididos em função de preceitos misóginos. Porém, não basta apenas sua consolidação; é necessário implantar políticas integradas de combate à cultura machista, além de a população fiscalizar a aplicabilidade para garantir sua eficácia.

Ao acompanhar, por exemplo, os números do Relógio da Violência do Instituto Maria da Penha (2020), é possível detectar que, mesmo diante da sensação intimidativa que esse dispositivo constitucional proporciona, não foi suficiente para alterar a totalidade da conduta social enraizada pelo patriarcalismo. Os dados mostram que a cada 2,6 segundos, uma mulher é vítima de ofensa verbal; a cada 6,9 segundos, uma mulher é vítima de perseguição; a cada 2 minutos, uma mulher é vítima de arma de fogo; e a cada 22,5 segundos, uma mulher é vítima de espancamento (Instituto Maria da Penha, 2020).

Em razão da continuidade legislativa da Lei nº 11.340, reconhecida pela Organização das Nações Unidas (ONU) como “[...] uma das legislações mais avançadas do mundo no tratamento dessa matéria [...]” (Fundo das Nações Unidas [...], 2009, p. 85) e do crescente aumento de homicídios contra as mulheres, especialmente os provocados por parceiros e ex-parceiros íntimos, foi criada em 2015 a Lei nº 13.104. Esta alterou o artigo 121 do Código Penal Brasileiro, passando a prever o feminicídio como circunstância qualificadora, inserida no rol de crimes hediondos.

Responsável por investigar esse tipo violência, a Comissão Parlamentar Mista de

Inquérito (CPMI-VCM) conceitua o feminicídio como:

O assassinato de mulheres pela condição de serem mulheres é chamado de ‘femicídio’ – sendo também utilizados os termos ‘feminicídio’ ou ‘assassinato relacionado a gênero’ - e se refere a um crime de ódio contra as mulheres, justificada socioculturalmente por uma história de dominação da mulher pelo homem e estimulada pela impunidade e indiferença da sociedade e do Estado (Brasil, 2013, p. 1003).

O feminicídio é a última instância de crueldade baseada na inequidade de gênero. Por este motivo, é necessário refletir constantemente sobre a importância de uma proteção especial à vida da mulher, sob o caráter penal repressivo, a fim de conter o avanço da violência. Evidentemente, a força da mobilização coletiva faz com que cada vez mais brasileiras denunciem e se organizem em prol da luta pela vida e pela resistência para tornar o seu direito uma realidade de justiça. Todo processo de conscientização e aprendizado perpassa pela desmistificação e desconstrução de paradigmas intrinsecamente ligados ao pensamento machista e patriarcal enraizado na estrutura social.

Logo, na contingência dos acontecimentos e na mobilidade das construções sociais e políticas, a produção literária contemporânea brasileira de autoria feminina, com sua forma ficcional e contestatória de ver o mundo, também passa a representar a violência de gênero na sociedade e denunciar, de certa forma, as regras aviltantes de um sistema opressor. Essa temática, até então, naturalizada na literatura canônica, masculina por excelência, é abordada a partir do viés literário comprometido com convicções estéticas. Marina Colasanti, por exemplo, revela em suas narrativas um discurso de resistência e ruptura de paradigmas, por meio de uma literatura que humaniza e promove a criticidade e a trans(formação) de sujeitos leitores.

2.3 Marina Colasanti: uma voz feminina na literatura brasileira

Marina Colasanti é uma escritora de referência quando se trata da presença da voz feminina na literatura brasileira contemporânea. Nascida na cidade de Asmara, antiga Etiópia e hoje capital da Eritreia, região norte do continente africano, no dia 26 de setembro de 1937, ela passou a infância em Trípoli, capital da Líbia, e mudou-se ainda adolescente para a Itália, onde presenciou os horrores do pós-bélico. Em 1948, veio com a família para o Brasil e estabeleceu-se no Rio de Janeiro, onde vive até hoje. Colasanti é casada com o escritor Affonso Romano de Sant’Anna e tem duas filhas, Fabiana e Alessandra Colasanti.

Graduada em Artes Plásticas, ela atuou em diferentes atividades profissionais. Ingressou

no Jornal Brasil em 1962 como redatora e desenvolveu outros ofícios, como cronista, colunista e ilustradora. Foi editora do Caderno Infantil desse jornal por mais de dez anos e apresentadora de programas culturais na televisão. Ademais, atuou como publicitária e tradutora de obras. Porém, sua paixão pelo ato de escrever sublinhou um importante legado ao universo literário, sendo responsável pela publicação de mais de 70 obras voltadas para o público adulto e infantojuvenil, abrangendo diversos gêneros textuais, como contos, crônicas, poesia e ensaios.

Com um estilo peculiar de escrever e uma aguçada sensibilidade para a arte da palavra e da ilustração, Marina Colasanti iniciou sua carreira literária em 1968 com a publicação de seu primeiro livro de crônicas, “Eu sozinha”. Ela é uma das escritoras brasileiras mais premiadas no Brasil e no mundo, tendo sido vencedora por seis vezes do Prêmio Jabuti da Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA), da Câmara Brasileira do Livro e da Biblioteca Nacional para poesia, além de ter conquistado dois prêmios latino-americanos. Colasanti tornou-se *hors-concours* da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e, em 2018, foi finalista do Hans Christian Andersen, considerado o Nobel da Literatura Infantil, entre outros 44 prêmios que fazem parte de seu currículo.

Nessa senda, Marina Colasanti traduz, em sua obra, as urdiduras das experiências e das aspirações femininas. Resignificar a realidade por meio de metáforas e simbologias mostra a quão grandiosa é sua arte literária, imbricada em suas convicções críticas sobre os comportamentos humanos e os valores impostos pela tradição falocêntrica, que constituem as condições de produção e reprodução da violência contra a mulher. Seus textos não se eximem da denúncia; pelo contrário, despertam questionamentos e denotam, pela via do maravilhoso, processos subversivos e de resistência à dominação masculina.

A literatura desempenha um papel fulcral na conquista de um espaço de expressão para as mulheres silenciadas. Marina Colasanti, com sua linguagem ficcional extremamente rica e profícua nas discussões acerca das representações de personagens femininas e questões de gênero, representa, segundo Butler (2017), uma forma imprescindível de engajamento social. A autora afirma que: “Para a teoria feminista, o desenvolvimento de uma linguagem capaz de representá-las completa ou adequadamente pareceu necessário, a fim de promover a visibilidade política das mulheres [...]” (Butler, 2017, p. 18).

Adepta aos ideais feministas afluídos na década de 80, Colasanti inscreve-se em um projeto político declaradamente comprometido com um discurso que se alinha às lutas por direitos igualitários. Esse engajamento encontra ressonância não só no jornalismo, por meios dos artigos em revistas de circulação nacional como a “Nova”, mas também na esfera literária,

como uma potência afirmativa da figura da mulher enquanto sujeito no cerne do fazer poético. Esse compromisso se reflete em sua escrita, nas obras “A nova mulher” (1980); “Mulher daqui para frente” (1981); “E por falar em amor” (1985) e “Intimidade pública” (1990). Nessa perspectiva, recorrendo a uma prosa incisiva e cativante, com predileção pelos contos, Colasanti consegue preservar os elementos estruturais mais característicos desse gênero textual, atualizando a fórmula temática e a linguagem da literatura infantil e juvenil para a realidade de seus leitores.

Seguindo essa linha de raciocínio, Coelho (1991), em “A literatura feminina no Brasil contemporâneo”, afirma:

Entre os fenômenos mais significativos deste último quarto século, no âmbito da Literatura e da Crítica, está, sem dúvida, a crescente importância que vem assumindo três áreas de criação literária que, tradicionalmente, eram ignoradas ou minimizadas pela cultura oficial. Referimo-nos à literatura escrita pela mulher; à literatura destinada às crianças ou aos jovens e à literatura negra (Coelho, 1991, p. 91).

Esse novo caminho assinala as multifaces da escrita literária da autora, cujas características ressaltam o caráter mitológico, a crítica social, o lirismo, o existencialismo e os fatos do cotidiano com histórias mágicas, plurais e cheias de intertextualidade. Estas abordam a arte, os problemas sociais, os relacionamentos interpessoais, os sentimentos como o amor, o medo, a angústia. Como observado por Zilberman (2005, p. 100), “[...] lida com o conto de fadas em outra direção: adota as personagens tradicionais, como reis, princesas, fadas, animais dotados de propriedades mágicas, para extrair delas situações novas, que traduzem o mundo interior e os desejos profundos dos seres humanos”.

Com seu modo particular e inconfundível de escrever, Marina Colasanti tece provocações às questões humanas, principalmente no que tange à mulher. Suas protagonistas são redesenhadas e garantem uma dicção própria, incômoda e indócil, uma vez que ganham liberdade de ação, expressão e escolha cindidas, ora entre o propósito de refutar a submissão e alçar voos em busca de sua independência, ora de ratificar uma condição servil de objeto de aprisionamento do poder masculino. O impacto dessas dinâmicas fica evidente em sua criação literária, em que emerge um “[...] profundo repensar do ser humano, tentando ultrapassar os limites em que a razão e a lógica o fecharam” (Coelho, 2006, p. 472).

O caráter híbrido presente na narrativa colasantiana busca revelar, na visão de Coelho (2006), uma miríade de sentimentos que afloram a partir do texto literário. A autora acrescenta que:

Atenta ao processo de redescoberta da mulher neste nosso século de mutações, Marina Colasanti vem mantendo um diálogo inteligente e corajoso com os problemas, preconceitos e ocultações ou ousadias que se misturam naquele processo (Coelho, 2006, p. 586).

A magia de suas narrativas enlaça o leitor em uma trama de aventura recheada de encantos e segredos que remetem ao insólito. Em seus contos, confluem-se o maravilhoso por meio de metáforas que engendram a essência do ser humano e elucidam os conflitos existenciais da atualidade, simbolizados em mitos e arquétipos dentro do universo literário. Apresenta, pois, um tecido literário de rico valor estético e de fruição, um espaço em que o leitor ousa transpor as fronteiras do ficcional para um lugar discursivo importante na reflexão cultural e humana.

Lajolo e Zilberman (1985) consideram que as personagens de Marina Colasanti conservam as fontes clássicas dos contos de fadas, porém ganham notoriedade por se reportarem a perfis femininos mais modernos e próximos da realidade atual.

[...] são todas de estirpe simbólica: tecelãs, princesas, fadas, sereias, corças e unicórnios, em palácios, espelhos, florestas e torres, não têm nenhum compromisso com a realidade imediata. Participam de enredos cuja efabulação é simples e linear, dos quais emergem significados para a vivência da solidão, da morte, do tempo, do amor. O clima dos textos aponta sempre para o insólito, e o envolvimento do leitor se acentua através do trabalho artesanal da linguagem, extremamente melodiosa e sugestiva (Lajolo; Zilberman, 1985, p. 159).

Acerca disso, percebe-se a constituição da identidade do sujeito feminino na narrativa de Marina Colasanti, que, por meio de seu trabalho crítico, reflete determinados anseios, desejos, opiniões e “[...] condições sociais que determinam sua posição” (Candido, 2006, p. 35) diante de um universo de reinvenção pela transcendência da mulher diante das insígnias do machismo. É na literatura infantojuvenil que se concentra o maior número de publicações da autora, tendo seu primeiro livro “Eu sozinha”, lançado em 1979, seguido por tantos outros, em destaque: “Uma ideia toda azul” (1978), “Doze reis e a moça no labirinto do vento” (1982), “O verde brilha no poço” (1986), “A mão na massa” (1990), “Ana Z. aonde vai você?” (1993).

Dentre a extensa obra, a ficcionista deixa transparecer sua preferência estilística por características como a brevidade e a exatidão, numa linguagem cativante e concisa, porém não menos intensa e significativa. Esses elementos são evidentes em contos e minificções, entre eles “Zoológico” (1975), “A morada do ser” (1978), “Contos de amor rasgados” (1986). Além disso, destaca-se seu mais recente livro de minicontos “Hora de alimentar serpentes” (2013), capaz, portanto, de despertar uma profusão de sensações e elucubrações no leitor.

Em diversas obras da autora, essas perspectivas se entrelaçam, mas principalmente na coletânea “Contos de Amor Rasgados”, escolhida para esta dissertação como instrumento de

humanização e formação do leitor literário. Destinada ao público jovem e adulto, a obra é composta por mais de cem contos curtos, cujas peculiaridades de seus textos são exploradas por meio de um jogo de palavras, imagens e metáforas belíssimas que abrangem a dimensão de prosa-poética. Essa prosa é sutil e, ao mesmo tempo, direta, capturando a emotividade cotidiana e secreta das pessoas. Marina Colasanti manifesta, de maneira singular nessas histórias, os relacionamentos humanos em suas diversas facetas, desde a vida conjugal, até o amor, o sexo, a feminilidade e as situações de violência física e psicológica vivenciadas por mulheres, em meio ao machismo que permeia as relações sociais.

Nessa obra, pode-se evidenciar a inventividade e modernidade do método narrativo de Marina Colasanti, juntamente com seu caráter estético-literário de síntese e brevidade. A caracterização do conto ao longo do tempo não mudou sua estrutura, mas, sim, sua técnica; isto é, o modo moderno de narrar “[...] fragmenta-se numa estrutura invertida” (Gotlib, 2006, p. 29), desconstituindo, muitas vezes, de sua linearidade clássica, como introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho. A essa afirmação de Gotlib, enquadram-se os contos dessa coletânea, em que a trama que desenvolve o enredo, os conflitos e as intrigas conduzem o leitor para além do sentido explícito, propondo reflexões e ressignificações mesmo após o enlace da narrativa.

Para o contista argentino Julio Cortázar, o conto é um gênero de difícil conceituação, em razão deste ser “[...] tão esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos e, em última análise, tão secreto e voltado pra si mesmo, caracol da linguagem” (2006, p. 149). Nesse processo de alquimia, põe-se em jogo a maneira como a história é contada e como Colasanti converge significados na elaboração de um instante representativo para seu espectador, limitado no tempo e no espaço.

Para Bosi (1977), comparado às regras e postulados clássicos, o conto contemporâneo permite maior liberdade de estilos, além de características como não linearidade, ausência de dimensão cronológica e existência de personagens fragmentados, enfim é “[...] posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduções do jogo verbal” (Bosi, 1977, p. 7). A literata Marina Colasanti explora, em meio às criações brevíssimas e profundas, revelações elucidativas de uma realidade aparente, cujo traço característico corresponde à estética pós-modernista da literatura.

Segundo Gomes (2016), em “A paródia da violência doméstica em Marina Colasanti”:

Marina Colasanti aborda a violência contra a mulher de forma contundente na coletânea *Contos de amor rasgados*, apresentando uma visão ácida desse tema. A

paródia e a ironia são exploradas de forma mais intensa como recursos estéticos. Ela parodia tanto a violência psicológica quanto física, repudiando a naturalização da agressão, como parte da dominação masculina. Essas narrativas chocam por explorarem atitudes masculinas extremistas e doentias. Na maioria dos contos a mulher é vista como objeto de homens possessivos e ciumentos (Gomes, 2016, p. 154).

Nessa incursão narrativa pela temática sobre a representação da violência e da resistência feminina, vem à tona discussões sobre as relações de gênero, ficcionalmente marcadas nos contos que constituem o *corpus* desta pesquisa. Dessa maneira, personagens míticas e ecos intertextuais surgem nas histórias “De água nem tão doce”, “Verdadeira estória de um amor ardente” e “Sem que fosse tempo de migração”, que respectivamente caracterizam a voz silenciada, os corpos marcados pelo feminicídio e a libertação do autoritarismo patriarcal. São narrativas em que, segundo Lajolo (2017, p. 25), se concentra “[...] o máximo no mínimo. O eterno no instantâneo. Tanto naquilo que narra, como na forma pela qual narra o que narra”.

Nesse ponto, é posto em questão a importância de uma produção literária contemporânea que seja especialmente atrativa para o público jovem. E nada melhor que a escrita versátil de Colasanti, que ao desempenhar um verdadeiro trabalho de ourives com as palavras, consegue com maestria, conectá-las em um diálogo paródico e intertextual. Essa habilidade, somada à sua conotação simbólica em “Contos de Amor Rasgados”, revela-se para o leitor como uma via de percepção da realidade. Os símbolos, produtos criativos e imaginários, “[...] transmitem intuições altamente estimulantes” (Ferreira, 1972, p. 96), representando na obra tanto a sinuosidade da violência quanto a epifania da resistência feminina na sociedade.

À face do exposto, quem lê Marina Colasanti revive o encantamento e compartilha de indagações, visto que suas narrativas rompem, acentuam, e consolidam as configurações estereotipadas e sexistas em torno da figura feminina. Tal aspecto possibilita ao leitor, mediante a experiência literária vivenciada na leitura, enxergar por meio de espelhos diversos uma sociedade desigual e lançar um novo olhar sobre o mundo. Portanto, há de se pensar o papel que o gênero conto exerce na formação literária do estudante de Ensino Médio, adquirida pelo contato com a literatura, com obras que possuam a atualidade e a realidade necessárias para desenvolver a capacidade cognitiva e interagir com as palavras e seus diversos sentidos.

3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Nesta seção, discorre-se sobre as diretrizes e os procedimentos metodológicos para a produção do conhecimento científico. Para tanto, ilustra-se, em primeiro plano, os percursos técnicos, bem como o método adotado para o desenvolvimento desta pesquisa, detalhando sua natureza, o contexto investigado e os participantes. Em seguida, serão abordadas as possibilidades de sistematização de proposta para as aulas de literatura, incluindo a Sequência Básica, assim como a descrição dos instrumentos empregados para a coleta de dados e, por fim, os critérios de escolha e análise dos dados para que a realidade pesquisada seja compreendida. Neste caminho percorrido, conta-se com o aporte teórico de autores como Lüdke e André (1986), Thiollent (1988), Franco (2005), Demo (2006), Reis (2006), Cosson (2006), Lakatos e Marconi (2010), Appolinário (2011), Prodanov e Freitas (2013), Minayo (2016), Bardin (2016) e Gil (2017).

3.1 Caracterização da Pesquisa

Como atividade basilar da ciência, a pesquisa científica compreende o estudo lógico-sistemático para a construção do conhecimento e a compreensão de uma certa realidade. Essa empreitada é sustentada pelo rigor, pela seriedade e pelo método, tanto na trajetória de execução quanto na comprovação e na validade dos seus resultados. A partir dessa premissa, a caracterização de uma problemática vivenciada na sociedade representa para o pesquisador o ponto-chave para o levantamento de hipóteses. Amparado em um marco teórico bem fundamentado e em um conjunto de técnicas definidas e planejadas, o pesquisador (re)formula possíveis respostas às indagações sobre a natureza do fenômeno investigado, a fim de gerar resultados novos, relevantes e de interesse acadêmico, profissionais e sociais (Demo, 2006; Minayo, 2016; Gil, 2017).

Dessa forma, considera-se que a abordagem de cunho qualitativo adotada nesta dissertação seja a forma que mais atende aos princípios do método dialético. Além do mais, pressupõe uma interpretação do fenômeno pesquisado a partir de seus significados e contextos, cuja inserção na área educacional permite inferir as mediações que ocorrem na instituição e seus impactos no processo de ensino-aprendizagem (Lüdke; André, 1986; Appolinário, 2011; Severino, 2018). Essa perspectiva revela-se adequada ao propósito central da presente pesquisa, qual seja investigar 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 da análise de contos de Marina Colasanti.

Ademais, preocupa-se, com os fatos ou desígnios não calculáveis, e visa ocupar-se da explicação de aspectos subjetivos dos sujeitos em suas experiências humanas (Reis, 2006). Sob a ótica qualitativa, insta salientar que a presente investigação se consubstancia em base de natureza aplicada, com objetivo descritivo dos acontecimentos, das situações, dos dados coletados e das técnicas de observação. Estes elementos são fundamentais para averiguar o potencial comunicativo do gênero conto na formação de leitores literários numa perspectiva de letramento literário, bem como identificar os fatores que determinam a representação do fenômeno da violência e da resistência feminina na obra “Contos de Amor Rasgados”, de Marina Colasanti, que serviu de objeto de reflexão deste trabalho.

Vale ressaltar também que a investigação aplicada é um tipo de pesquisa que objetiva buscar a produção de conhecimentos para utilização imediata, dirigida à solução de problemas específicos identificados em uma realidade circunstancial, revelando interesses locais advindos do campo teórico (Gil, 2017). Assim, requer, conforme aponta Minayo (2016), a imersão do pesquisador no *lócus* de estudo. No entanto, há a necessidade de um embasamento teórico pré-elaborado para um melhor entendimento dos elementos evidenciados empiricamente nas interações com os sujeitos, nos dados ou nos significados.

Para cumprir os objetivos propostos durante esse itinerário investigativo, optou-se por realizar uma Pesquisa-Ação (PA), que, conforme Thiollent (1988), parte do empírico e busca a centralidade na resolução de problemas e na transformação de práticas em situações sociais. Com isso, são estabelecidas ações interativas guiadas em prol da potencialização de mecanismos cognitivos e de mudanças feitas de forma responsável pelos partícipes, dado que é um construto coletivo. Nesse viés, o aspecto de sua aplicabilidade científica deve acontecer de forma clara, precisa e objetiva para a compreensão do objeto investigado, com vistas a alcançar alguma melhoria ou solução que enriqueça o debate a respeito das indagações interpeladas no processo educativo (Gil, 2017).

Assim, a contribuição teórica desta pesquisa propõe um papel proativo do pesquisador na observação do fenômeno baseado em inquéritos. Estes são conduzidos por alguns passos, principalmente no que tange à perspectiva formativa, como a flexibilização de procedimentos; a criatividade para dialogar com a imprevisibilidade e os condicionantes emergentes no momento de sua concretização e a sistematização cognitiva da experiência, via reflexão crítica (Franco, 2005; Gil, 2017). Nesse escopo, justifica-se a pertinência desta investigação ao

considerar sua relevância no desenvolvimento de situações de aprendizagem contextualizadas, a contar com a realização de uma SB, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio. Para tanto, efetivaram-se todos os procedimentos descritos acima.

Por fim, elucida-se que a PA é uma modalidade participante, uma alternativa viável para evitar o distanciamento entre o sujeito-pesquisador e sujeito-pesquisado (Thiollent, 1998). Desta feita, manifesta-se, segundo o autor, como uma forma de engajamento sócio-político a serviço de grupos e fenômenos inseridos em contextos complexos e dinâmicos que permeiam as relações humanas. Em destaque neste estudo está a representação da violência e da resistência feminina frente à opressão masculina, valendo-se dos procedimentos adotados nesta investigação para um debate provocativo acerca das questões abordadas.

3.2 Contexto da Pesquisa

Para a execução desta pesquisa, a coleta de dados foi realizada no período compreendido entre meados de setembro e o final de novembro de 2022. O local escolhido foi a Escola Estadual Ulisses Guimarães (EEUG), situada no município de Campo Verde (Figura 1), estado de Mato Grosso. Campo Verde está localizado a 136 km da capital do estado, Cuiabá-MT, via Serra de São Vicente, BR-070. A emancipação político-administrativa da cidade ocorreu em 1988, de acordo com a Lei Estadual nº 5314, de 04/07/88. Além disso, esta urbe possui uma área territorial de 4.770,631km², com uma população estimada de 44.585 habitantes (IBGE, 2023). Campo Verde vem se destacando na produção do agronegócio no cenário nacional e conta com um forte indicador econômico, um PIB per capita de R\$ 78.730,21 e um Índice de Desenvolvimento Humano de 0,750 (IBGE, 2023).

Figura 1 - Localização do município de Campo Verde



Fonte: IBGE (2023).

Nesse contexto, confirma-se que a escolha da EEUG, *locus* desta pesquisa, teve como base duas motivações. Em primeiro lugar, trata-se do local de trabalho da pesquisadora, e em segundo, é o público-alvo, composto por estudantes do Ensino Médio. Para os fins do Decreto Governamental Lei nº 1841/97, publicado no Diário Oficial (DO) de 21 de novembro de 1997, esta instituição passou a atender exclusivamente essa modalidade de ensino no ano seguinte à sua fundação. Com a crescente demanda de alunos à procura de vagas no Ensino Fundamental, no ano de 2003 a escola concretizou o atendimento para turmas de 6º a 8º anos, o que acabou por beneficiar alunos da zona urbana e da zona rural (PPP, 2023).

Em 2009, por determinação da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT) e seguindo as orientações do MEC, a escola implantou o Ensino Médio Integrado - Curso Técnico em Administração. Em 2011, após consulta realizada junto à sociedade e considerando a demanda por profissionais, passou a oferecer também o curso Ensino Médio Integrado - Técnico em Logística. Porém, em 2019, esses cursos foram encerrados devido à implantação do Novo Ensino Médio, conforme estabelecido pela Lei 13.415/17, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabeleceu mudanças na estrutura desse modelo educacional.

Na atual conjuntura, a escola volta a abarcar turmas de 6º ao 9º, com as quais já havia trabalhado anteriormente. Esse fato se deve ao redimensionamento que está acontecendo no

município de forma gradual. No vigente ano, por determinação da SEDUC-MT, está sendo ofertado o curso técnico de Agropecuária, em parceria com o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), que atende uma turma no período vespertino (PPP, 2023).

Figura 2 - Fachada da escola



Fonte: Da autora (2023).

A unidade de ensino, Escola Estadual Ulisses Guimarães, apresenta uma ampla área construída, sendo 14 salas de aula e mais outros 25 espaços que compõem o ambiente escolar. Entre esses espaços, destacam-se a biblioteca, a coordenação, a direção, a cozinha com refeitório coberto, o depósito e uma divisão para recebimento de alimentos, a secretaria, as salas dos professores, além das destinadas a arquivos, disciplina optativa, recursos multifuncionais, atividade complementar/projeto e laboratório brasil profissionalizado e de aprendizagem.

Salienta-se que o espaço da biblioteca (Figura 3) é utilizado como parte do currículo das aulas de Língua Portuguesa, uma vez que há projetos e ações específicas, como “O dia da leitura na escola”, uma forma de motivação para o ato de ler nesse ambiente.

Figura 3 - Biblioteca da escola

Fonte: Acervo da Biblioteca (2023).

Atualmente, a instituição é composta por um corpo docente de 129 profissionais da educação. Destes, 100 são professores, que em sua grande maioria possuem títulos de especialistas, sendo alguns mestres. Além disso, conta com uma gestão escolar formada por três coordenadoras pedagógicas e uma diretora. A escola atende aproximadamente 976 estudantes, distribuídos em 32 turmas (Quadro 1), e atua nas modalidades Regular, do 1º Ciclo do EF ao EM.

Quadro 1 - Distribuição de turmas e Modalidade de Ensino

Turno	Total de turmas	Ano	Modalidade de Ensino	Total de Estudantes
Matutino	14	1º ao 3º ano do EM	Regular	410
Vespertino	11	6º ao 9º ano do EF e do 1º ao 3º ano do EM	Regular	336
Noturno	07	1º ao 3º ano do EM	Regular	230

Fonte: Dados coletados na Secretaria da escola (2023).

O horário de aulas funciona regularmente nos três períodos, codificados da seguinte forma: no matutino, com entrada às 7h e término às 12h; no período vespertino, das 13h às 18h; e no noturno, das 19h às 23h. Nesta perspectiva, para entender melhor as condições e mais, os fatores que facilitam ou dificultam o ensino e a aprendizagem, é fundamental circunscrever

informações em relação à conjuntura socioeconômica, lançando um breve olhar sobre o perfil da comunidade escolar e dos estudantes, no intuito de planejar ações contextualizadas com a realidade em que estão inseridos (PPP, 2023).

Partindo da observação desse cenário, nota-se que a escola está localizada em uma região central, na qual se concentram moradores com maior poder aquisitivo. No entanto, apesar desse condicionante de caráter eminentemente econômico, há atendimento aos estudantes de várias classes sociais, oriundos dos mais variados bairros da cidade, bem como aqueles que residem na zona rural, junto às empresas agrícolas onde cultivam soja, milho e algodão, além dos assentamentos com agricultura familiar. Esses discentes utilizam o transporte escolar da rede pública de educação básica amparado pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), que atende, preferencialmente, a este público, bem como aos da área urbana cuja habitação encontra-se em locais distantes e de difícil acesso à escola (PPP, 2023).

3.3 Os Participantes

Em relação à amostra utilizada para realização desta pesquisa, destaca-se em sua composição 12 estudantes do 1º ano do Ensino Médio, distribuídos nas turmas A, B e C, do período matutino e matriculados no ano letivo de 2022 na EEUG, numa faixa etária entre 15 e 16 anos. São 7 meninas e 5 meninos, conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Participantes da Pesquisa

Estudantes	Sexo	Idade	Ano
E1	Feminino	16	1º B
E2	Feminino	15	1º C
E3	Feminino	15	1º B
E4	Feminino	16	1º B
E5	Masculino	16	1º C
E6	Masculino	16	1º C
E7	Feminino	16	1º C
E8	Feminino	15	1º B
E9	Feminino	16	1º B
E10	Masculino	15	1º C
E11	Masculino	15	1º A
E12	Masculino	15	1º B

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Ademais, a seleção dos participantes foi realizada por meio de convite e adesão deles à

proposta, sendo necessário que atendessem a critérios específicos, como disponibilidade no contraturno para participar das oficinas literárias, possuísem computador ou celular e tivessem acesso à internet. Contudo, semanas antes da realização da SB, após o aceite e autorizações firmadas pelos responsáveis, um estudante conquistou uma vaga de emprego e acabou desistindo devido a conflitos de horário, impossibilitando a obtenção do equilíbrio entre gêneros, uma vez que todos os inscritos eram do sexo feminino.

Essa troca de integrantes não atrapalhou o andamento do processo, porque os dados ainda não haviam sido coletados. Assim, firmou-se, com a concordância de todos, que o período noturno seria o mais adequado, e que caso conseguissem um vínculo empregatício, isso não seria um obstáculo para abnegar a contribuição à pesquisa.

Optou-se por trabalhar com o público adolescente em razão das fragilidades na compreensão leitora apresentadas pelos estudantes ao ingressarem no Ensino Médio, evidenciado pelos índices das avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). É oportuno pontuar que o interesse neste estudo tomou por parâmetro, além de seu aspecto social, questões teórico-metodológicas explicitadas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que, ao destoar-se da obrigatoriedade de uma educação literária, relega à Literatura um espaço e um tratamento subliminar no que concerne à formação do leitor por meio das habilidades a serem desenvolvidas na Educação Básica, sobretudo, no Ensino Médio.

3.4 Aspectos Éticos

Esta produção científica, por envolver seres humanos como participantes no estudo, foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para revisão e avaliação, conforme orientado para esse tipo de trabalho investigativo que exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes. Dessa forma, foi cadastrada na Plataforma Brasil em junho de 2022 e aprovada no mesmo mês, sob o número do CAEE: 59444522.9.0000.5165 e parecer de número: 5.499.306.

Aos estudantes que se mostraram interessados, foram disponibilizados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (Anexo 2), solicitando aos responsáveis a permissão para participação, visto que são menores de idade, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Anexo 3), assinado pelo participante, bem como a Autorização de uso de imagem, som e voz, dados e informações coletadas (Anexo 4). Além disso, contou-se com a

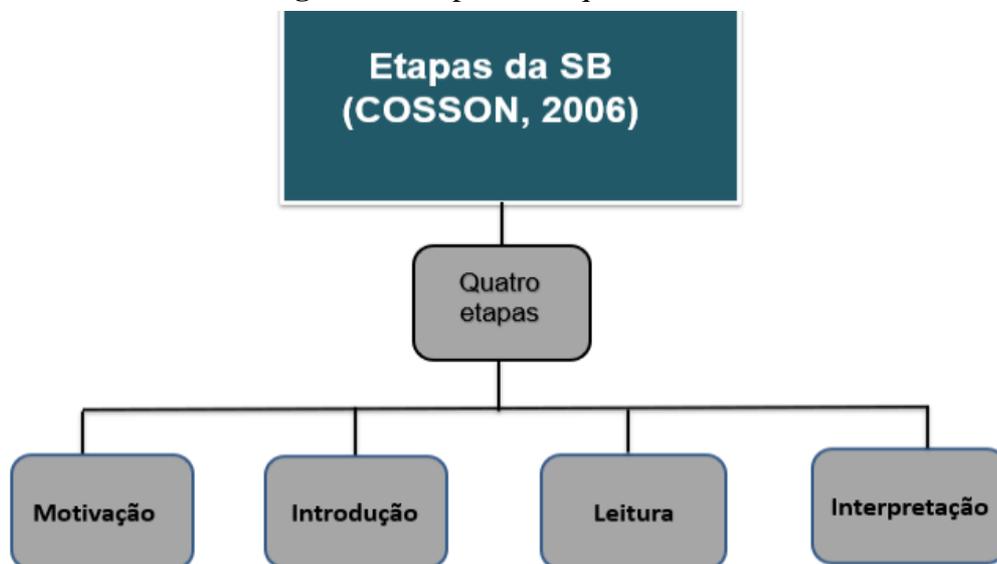
colaboração da diretora da escola, que assinou a Carta de Anuência (Anexo 1), autorizando a realização da pesquisa nesse espaço. Salienta-se, ainda, que, para garantir o anonimato e preservar a identidade dos participantes, os nomes foram substituídos por algarismos alfanuméricos, como Estudante: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11 e E12.

3.5 A Sequência Básica

A Sequência Básica (SB) aqui descrita como uma estratégia de instrumentalização para dinamizar o ensino de literatura no âmbito escolar segue os moldes metodológicos para a promoção do letramento literário proposto por Rildo Cosson (2006). Envolve atividades de aprendizagens sistematizadas e elaboradas em torno de um tema ou situação real de leitura, na oferta da construção de uma comunidade de leitores, substanciada pelo compartilhamento de inferências que visem, conseqüentemente, à ampliação do repertório cultural, em um movimento contínuo e gradual de inserção dos estudantes pela experiência com os textos literários (Cosson, 2006).

Nesse sentido, a SB compreende os seguintes passos, conforme Figura 4.

Figura 4 - Etapas da Sequência Básica



Fonte: Adaptado de Silva e Costa (2020).

Como ponto de apoio da discussão em evidência, considera-se sobremaneira a necessidade de explicar o porquê da opção pela sequência básica e não pela expandida, já que esta seria voltada para os participantes desta dissertação que atuam no Ensino Médio, enquanto

que aquela para o Nível Fundamental. No entanto, dois eixos revelam-se fundamentais sobre a decisão na estruturação interventiva de uma SB. Primeiro, deve-se às dificuldades encontradas frente ao ensino de literatura na escola, principalmente pós-pandemia causada pela Covid-19, período em que boa parte dos alunos teve pouco ou quase nenhum acesso aos livros e à leitura literária. Em segundo lugar, porque Cosson (2006), responsável por estratificar essa segmentação, deixa claro que o professor tem a autonomia para fazer os ajustes e as adaptações que julgar melhor de acordo com o seu contexto escolar, a turma e a obra contemplada.

Nesta dissertação, a SB foi elaborada no formato de oficinas, cuja importância volta-se aos aspectos formativos dos estudantes na interação com os textos literários presentes no livro “Contos de Amor Rasgados”, *corpus* desta pesquisa. Seu desenvolvimento aconteceu em dois momentos distintos: um presencial, composto por três encontros semanais no período noturno, e outro remoto, organizado para a análise e discussão das narrativas literárias no *Google Classroom*, que serviu como espaço colaborativo online intitulado “Encontros em contos”. Por fim, salienta-se que todas as etapas da SB estão representadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Descrição das Oficinas Síncronas e Assíncronas da Sequência Básica

Etapas	Procedimentos	Material	Tempo
1ª Oficina: Síncrona - Motivação	<ul style="list-style-type: none"> - Expor a proposta do encontro; - Aplicar o pré-teste; - Verificar o conhecimento prévio acerca do tema no Mentimeter; - Assistir ao vídeo; - Realizar a leitura do poema de cordel; - Tecer comentários sobre o poema; - Fazer questionamentos sobre os tipos de violência expostos pelo cordelista. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Google</i> Sala de Aula; - <i>Google</i> Formulário (pré-teste); - Mentimeter; - Vídeos: A Lei Maria da Penha em Cordel: https://youtu.be/8G9Ddgw8HaQ - Slides. 	2 horas-aula
- Introdução	<ul style="list-style-type: none"> - Assistir ao vídeo da entrevista da autora; - Distribuir Folders para leitura da biografia da autora e da ficha técnica do livro “Contos de Amor Rasgados”; - Socializar as impressões de leitura, a partir de informações panorâmicas sobre a autora, escolha da obra, estilo literário e ilustração da capa; - Disponibilizar o livro físico para os alunos terem contato com a obra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo: Marina colasanti, 80 anos: https://youtu.be/iOg3WLEWkk - Folders; - Livros “Contos de Amor Rasgados” (1ª e 2ª edição). 	30 minutos
- Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar o ambiente para a leitura; - Distribuir o texto do conto literário “De água nem tão doce”; - Ler de modo silencioso; - Proferir a leitura em voz alta do texto; - Compartilhar opiniões sobre o conto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Textos impressos; - Livros “Contos de Amor Rasgados” (1ª e 2ª edição). 	30 minutos
- Interpretação	<ul style="list-style-type: none"> - Promover uma roda de conversa para a construção dos sentidos do texto; 	<ul style="list-style-type: none"> - Slides. 	1 hora-aula

	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir sobre a temática da narrativa e seus elementos composicionais; - Fazer associação da representação da violência do conto com a realidade. 		
Momentos	Atividade planejada	Material	Tempo
1ª Oficina: Assíncrona - Leitura e interpretação	<ul style="list-style-type: none"> - Assistir ao vídeo-dança: intertextualidade com a narrativa “De água nem tão doce”; - Fazer um acróstico a partir de uma palavra que defina melhor a temática abordada pela narrativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Google</i> Sala de Aula; - Vídeo: De água nem tão doce - https://youtu.be/onQTuFaVIsM 	2 horas-aula
Momentos	Atividade planejada	Material	Tempo
2ª Oficina: Síncrona - Motivação	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar uma dinâmica de interação: quebra cabeça (cartaz publicitário e charge); - Levantar questionamentos para cada grupo acerca da intencionalidade dos textos, das marcas da violência e dos altos índices de homicídios de mulheres assassinadas por razões de gênero; - Realizar perguntas aos grupos e compartilhar comentários com o coletivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quebra- cabeças; - Imagem: Cartaz Publicitário: https://apav.pt/apav_v3/imagens/img/campanha_apav_noivas_02.jpg - Imagem: Charge: https://pt-static.zdn.net/files/d0a/e580d4ab95e7da49bd58766e53730183.jpg 	1 hora-aula
- Introdução	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar uma dinâmica de interação: o livro começa pela capa; - Projetar diálogos em uma roda de conversa sobre as percepções que tiveram quanto ao uso da linguagem verbal e não verbal presente na capa do livro “Contos de Amor Rasgados” . 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro “Contos de Amor Rasgados” (1ª edição). - Bloco de anotações. 	30 minutos
- Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar e distribuir o conto literário “Verdadeira estória de um amor ardente”; - Ler em voz alta o texto; - Verificar a identificação e as contribuições pessoais dos estudantes com a narrativa . 	<ul style="list-style-type: none"> - Textos impressos; - Livros “Contos de Amor Rasgados” (1ª e 2ª edição). 	30 minutos
- Interpretação	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer, oralmente, uma análise interpretativa das questões expostas na lousa referentes aos aspectos estéticos, estruturais e temáticos do texto em evidência; - Socializar o enredo do conto e discutir sobre a temática: violência de gênero. 	<ul style="list-style-type: none"> - Slides. 	1 hora-aula
Momentos	Atividade planejada	Material	Tempo
2ª Oficina: Assíncrona - Leitura e interpretação	<ul style="list-style-type: none"> - Assistir ao Livroclip da narrativa “Verdadeira estória de um amor ardente”; - Escrever um bilhete destinado ao personagem do conto lido apontando todas as atitudes e comportamentos machistas desaprovados na relação agressora representado no texto ficcional; - Postar a atividade no fórum destinado 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Google</i> Sala de Aula - Vídeo: Verdadeira estória de um amor ardente: https://www.youtube.com/watch?v=k5DeiIy_gfU&t=10s 	2 horas-aula

Momentos	Atividade planejada	Material	Tempo
3ª Oficina: Síncrona - Motivação	<ul style="list-style-type: none"> - Entregar a letra da música “Desconstruindo Amélia” (Pop rock, 2011), de Pitty e Martin; - Assistir ao vídeo; - Estabelecer reflexões sobre a música em uma roda de conversa; - Discutir em dupla uma pergunta escrita e socializar coletivamente a resposta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo: Desconstruindo a Amélia: https://www.youtube.com/watch?v=ygcrRgVxMI - Texto impresso; - Bloco de anotações. 	1 hora aula
- Introdução	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir a respeito de algumas frases de Marina Colasanti proferidas durante uma entrevista sobre vida pessoal, profissão, leitura, livro e o papel social na defesa da mulher; - Compartilhar de forma coletiva os saberes adquiridos quanto às declarações da autora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Slides. 	30 minutos
- Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuir o conto literário “Sem que fosse tempo de migração”; - Ler em voz alta o texto; - Proporcionar um momento de exposição oral pelos alunos acerca do conto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Textos impressos; - Livros “Contos de Amor Rasgados” (1ª e 2ª edição). 	30 minutos
- Interpretação	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar preliminarmente as percepções em relação ao texto lido; - Projetar frases enunciativas na lousa sobre o conto; - Tecer comentários sobre as respostas, justificando-as de acordo com o texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Slides. 	1 hora aula
Momentos	Atividade planejada	Material	Tempo
3ª Oficina: Assíncrona - Leitura e interpretação	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer a releitura dos três contos expostos no mural virtual <i>Padlet</i>, vinculado por meio de um link ao <i>Google Sala de Aula</i>; - Fazer um paralelo das representações femininas dos três contos de Colasanti, caracterizando as personagens, a violência sofrida e a maneira como elas rompem com as teias da opressão ou continuam submissas no desfecho dos contos; - Aplicar o pós- teste. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Google Sala de Aula</i>; - Mural <i>Padlet</i>; - <i>Google Formulário</i> (pós-teste). 	2 horas aula
Total:			16h

Fonte: Da autora (2022).

Por meio da SB, os estudantes têm a possibilidade de aprimorar suas habilidades e fortalecer o gosto pela leitura, ganhando autonomia na produção de inferências e, conseqüentemente, na compreensão de textos literários. Essa abordagem permite romper, pelo viés crítico, com os conceitos naturalizados sobre a violência de gênero e o papel da mulher na sociedade. No que concerne ao objeto desta pesquisa, os contos literários, dotados de recursos

estéticos e permeados pela exploração do imaginário e da subjetividade, facultam o trabalho com a literatura em âmbito escolar e a comunicabilidade com o jovem leitor. Eles o convocam a novas experiências, desafios e reflexões sobre as relações humanas.

Baseado nessas reflexões, especificamente, com respaldo nas considerações de Cosson (2006) sobre o ensino de literatura, foi possível dar início às atividades literárias. Nesse momento, foram apresentadas informações sobre as etapas da SB e disponibilizou-se aos estudantes a proposta do primeiro encontro por meio da exposição no mural do ambiente virtual de aprendizagem (*Google Sala de Aula*). Frisou-se a colaboração no desenvolvimento da pesquisa e agradeceu-lhes a gentileza por aceitarem o convite. Para melhor organização das etapas da SB, definiu-se um cronograma para a realização das oficinas, as quais foram trabalhadas sob a ótica da chamada Estética da Recepção, uma alternativa para a prática literária no ambiente escolar, desenvolvida a partir da valoração da obra e das expectativas do leitor.

Nesse ínterim, foi criado um canal de comunicação via WhatsApp, a fim de facilitar as orientações e o contato entre pesquisador e os participantes. Posteriormente, viabilizou-se o acesso ao questionário (pré-teste) no *Google Sala de Aula*, com o intuito de compreender quem são esses estudantes, quais os seus interesses de leitura, as dificuldades de inferência que encontram no uso das habilidades leitoras, o interesse pela leitura literária, como se dá a utilização e o acesso à internet, bem como o que sabem sobre o gênero conto. Sinteticamente, essa parte da amostra contém 20 questões fechadas e duas abertas que contribuem para construir novas interpretações sobre os fenômenos estudados.

Assim sendo, deram-se iniciou-se as oficinas para a prática do letramento literário, a partir de contos de Marina Colasanti que abordam a temática das interfaces da violência e da resistência feminina, destacando-se “De água nem tão doce”, “Verdadeira estória de um amor ardente” e “Sem que fosse tempo de migração”, com fulcro no livro “Contos de Amor Rasgados”, publicado em 1986. A sistematização dessa estratégia, como mencionado anteriormente, ocorre em três encontros, todos executados durante as aulas de Língua Portuguesa e divididos em quatro etapas básicas.

Em concordância com o primeiro passo da SB, iniciou-se a atividade de motivação, uma vez que o processo de letramento, enquanto prática social, demanda, segundo Cosson (2006, p. 54), uma preparação para o “[...] encontro do leitor com a obra”. Nesse caso, um dos objetivos prioritários para a análise foi a escolha de contos que tencionam as relações e os dilemas humanos, explorando os efeitos de sentido proporcionados pelo diálogo estabelecido com as narrativas que tratam da representação da violência e da resistência feminina, assim como com

outros gêneros textuais compõem as fases de cada segmentação.

Na primeira oficina, realizou-se com os estudantes uma apresentação interativa de pergunta (Mentimeter) sobre o que sabem a respeito da violência doméstica. O intuito era motivá-los em relação à temática a ser abordada e prepará-los para a análise comparativa de suas respostas com o assunto explorado no poema de cordel, escrito por Tião Simpatia, que enfoca a “Lei Maria da Penha” de maneira poética e didática.

Na segunda oficina de leitura, foi proposta uma dinâmica de interação utilizando a imagem de um cartaz publicitário e de uma charge, que expõem a violência contra a mulher, distribuídas como peças de um quebra-cabeça. O objetivo era que os alunos se agrupassem em duas equipes de acordo com as imagens construídas pelo quebra-cabeça e discutissem o assunto expresso por elas. Em um segundo momento, foram realizados questionamentos acerca da intencionalidade dos textos, das marcas da violência física mascaradas em conceitos de amor e dos altos índices de homicídios de mulheres assassinadas por razões de gênero. Para tanto, algumas perguntas foram feitas e discutidas em grupo, e posteriormente compartilhadas com o coletivo.

Como motivação para introduzir a terceira oficina, escolheu-se para análise a música “Desconstruindo Amélia”, de Pitty e Martin, que fala sobre o papel da mulher moderna na sociedade, sua autonomia e empoderamento. A escolha da canção se justifica pela relação de sentido que ela tem com o conto abordado. Os estudantes receberam a letra da música e, depois de ouvi-la, estabeleceram reflexões em uma roda de conversa referentes à ideia de a mulher assumir o protagonismo da própria vida. Em duplas, por intermédio de uma pergunta, os estudantes discutiram entre si e, em seguida, socializaram suas reflexões com a turma.

Ao finalizar a etapa da motivação, passou-se para a fase metodológica posterior: a introdução. Cosson (2006) considera essa categoria 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, foram ativados alguns conhecimentos prévios antes da leitura literária, e organizaram-se atividades motivacionais para o primeiro encontro, com o objetivo de despertar a atenção para a temática. Isso incluiu: a exibição de um vídeo da entrevista intitulado “Marina Colasanti, 80 anos” e a distribuição de dois folders, um contendo uma breve biografia da autora e outro com uma ficha técnica do livro “Contos de Amor Rasgados”. Ademais, questionou-se se os participantes já haviam lido algum conto que tratasse em específico da temática da violência e, em seguida, foram fornecidas outras informações panorâmicas sobre a escolha da obra e o estilo literário a ser estudado.

Partindo desse entendimento, escolheu-se como atividade de introdução do segundo conto uma dinâmica de interação. Os estudantes, de posse do livro, socializaram sobre as impressões de leitura a partir da ilustração da capa, projetada por meio do Datashow, de modo a explorar alguns elementos como as cores predominantes, as figuras masculina e feminina, e o significado da expressão “amor rasgado”.

Na expansão da sequência do terceiro conto, preferiu-se convidar os estudantes para uma reflexão e discussão a respeito de algumas frases marcantes divulgadas pela própria escritora sobre sua vida pessoal, profissão, prática de leitura, importância do livro e papel social na defesa da mulher. O compartilhamento foi feito em forma de slides, permitindo que os alunos escolhessem os enunciados com base na identificação que tiveram com as mensagens e os temas, refletindo sobre o que entenderam e relacionando com suas próprias vivências. Assim, concluiu-se a atividade com a presença do texto literário a ser analisado.

Prosseguindo com a terceira fase da SB, realizou-se a leitura dos textos literários. Nessa etapa, destaca-se, conforme Cosson (2006), a necessidade de acompanhamento, porque há uma direção e um objetivo a cumprir, os quais não devem ser perdidos de vista. É preciso salientar que se considerou o objetivo desta pesquisa ao propor uma abordagem temática gradativa da violência contra a mulher, que perpassa desde a psicológica, passando pela física até a resistência feminina. O foco é investigar 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 da análise de contos de Marina Colasanti, com estudantes do Ensino Médio.

É necessário frisar que as três SB seguiram com a mesma proposta para esta etapa da leitura: inicialmente, foram disponibilizadas, em cada oficina, cópias dos textos para os alunos lerem individual e silenciosamente. No primeiro encontro, o conto trabalhado foi “De água nem tão doce”; no segundo, “Verdadeira estória de um amor ardente”; e no terceiro, “Sem que fosse tempo de migração”. Após isso, a pesquisadora realizou a ação leitora das narrativas em voz alta, dando ênfase às palavras e às expressões importantes, respeitando o ritmo e entonação, instigando, dessa forma, o processo ativo de atribuição de sentido de significados à linguagem escrita pelo leitor (Foucambert, 1994).

Encerrada a prática de leitura, ocorreu a discussão da obra, momento em que os estudantes foram questionados sobre o que entenderam e se identificaram com a narrativa. A seguir, proporcionou-se um momento de exposição oral acerca do conto. Para tanto, os alunos tiveram que anotar perguntas, comentários e dúvidas sobre o significado de palavras que não sabiam.

Na quarta e última etapa, designada de interpretação, realizaram-se dois momentos. Segundo Cosson (2006), esta etapa engendra-se em um interior (pessoal), que visa à construção de sentido como ato interno, e outro externo (social), o qual consiste nos modos de ler e ver o mundo. Dessa maneira, essa etapa aconteceu tanto no ambiente presencial de sala de aula quanto online no *Classroom*, em um espaço chamado de “Encontros em contos”, criado com o intuito de ser apoio complementar para a análise interpretativa e a exposição de ideias relacionadas à obra. Isso visou manter uma maior interação leitor-obra durante a realização desta oficina.

Em conformidade com essa proposta de interpretação, que contempla a formação de leitores literários, deve-se investir em uma prática cursiva de leitura (Rouxel, 2012) que valorize a ação leitora em sua dimensão subjetiva como parte formadora dos processos de engajamento e liberdade do jovem leitor com a literatura. Este, segundo (Rouxel, 2012, p. 23), “[...] exprime suas reações diante do texto e se interroga sobre aquilo que sente”. Não se trata, portanto, de deixar de trabalhar o que a pesquisadora francesa chama de leitura analítica, alicerçada no aspecto formal e objetivo para responder às injunções do texto. Todavia, não se pode impedir que o leitor vivencie as reflexões que envolvem esse processo de compreensão e engajamento com a obra.

Dentro do eixo interpretativo para o primeiro conto, “De água nem tão doce”, buscou-se, num primeiro momento, realizar uma roda de conversa, a fim de sensibilizar os discentes quanto à construção do sentido do texto. Foram feitos questionamentos sobre a temática da narrativa e seus elementos composicionais. Desse modo, os estudantes puderam fazer apontamentos das características inerentes à narrativa, como a definição da personagem do conto, o lugar onde vive, a descrição do espaço e seu simbolismo, o tempo transcorrido na ficção, o relacionamento da sereia com o homem que a capturou e deste com ela, o assunto central da narrativa, a associação do conto com a realidade e o tipo de violência pela qual a protagonista é submetida.

Em um momento posterior, a partir dos temas e das discussões levantados nessa fase, solicitou-se que os participantes assistissem ao vídeo-dança, o qual mantém uma intertextualidade temática com a narrativa, para que pudessem se posicionar diante do tema. Em seguida, destacaram qual foi a maior reflexão trazida pelo texto por meio de um acróstico, deixando suas contribuições por escrito no tópico de atividades no *Classroom* destinado a esse encontro.

Na segunda oficina, a análise interpretativa relacionada à obra “Verdadeira estória de

um amor ardente” concretizou-se a partir de atividades de produção de leitura cursiva e analítica (Rouxel, 2012). A primeira atividade fez emergir a subjetividade do leitor na interação com a obra, enquanto a segunda demandou a compreensão dos aspectos estéticos, detalhes e componentes da narrativa, além da abordagem sobre o tema em evidência no texto, que envolve a dominação masculina e a violência de gênero. Questões como “Como o narrador apresenta a mulher descrita no conto?”; “O que se pode inferir a respeito dessa personagem?”; “Quais momentos do conto podemos perceber a submissão feminina no relacionamento?”; “O que levou o protagonista a cansar-se da relação conjugal, como explica o desfecho do conto?”; “O que as ações do homem ao criar uma companheira de cera sugerem quanto à sua personalidade e “Que tipo de violência pode ser evidenciada no enredo do conto?”.

Para instigar a interpretação, solicitou-se, em um segundo momento, que assistissem ao Livroleclip da narrativa no *Google Sala de Aula*, reforçando a prática aplicada de leitura. Após essa atividade, os participantes escreveram um bilhete destinado ao personagem do conto lido, apontando todas as atitudes e comportamentos machistas desaprovados na relação agressora representados no texto ficcional. Em seguida, postaram no fórum destinado à compreensão e à impressão da obra.

Na terceira oficina, “Sem que fosse tempo de migração” a verificação preliminar sobre a compreensão global do texto aconteceu por meio da elaboração de um roteiro de informações projetadas na lousa sobre o conto. Em duplas, os estudantes julgaram cada afirmação e teceram comentários sobre as respostas, justificando-as de acordo com o texto.

A seguir, os alunos contribuíram por escrito na atividade no *Google Sala de Aula*, sendo direcionados por meio de um link ao mural virtual *Padlet*. Dessa forma, puderam fazer o registro e o compartilhamento das impressões escritas da obra e realizar um paralelo das representações femininas dos contos de Colasanti, caracterizando as personagens, a violência sofrida e a maneira como elas rompem com as teias da opressão ou continuam submissas no desfecho dos contos.

Tais questões resultaram na discussão de assuntos importantes na atualidade, tais como desigualdade de gênero, submissão, discriminação, corpo feminino, machismo, patriarcalismo, enfrentamento e repressão a atos violentos, entre outros. Esses dados são importantes para responder a um dos objetivos desta investigação: verificar como se configura a atuação dos estudantes no processo de compreensão leitora, a partir do gênero conto.

Por último, os participantes foram convidados a responder ao questionário pós-teste com o intuito de confirmar ou refutar o problema levantado inicialmente nesta pesquisa. Em seguida,

investigar a contribuição do ensino de literatura para o desenvolvimento do potencial emancipador do leitor crítico e suas interfaces frente à cultura do patriarcado por meio da recepção e da análise dos contos de Marina Colasanti. Além do mais, observar possíveis mudanças e os conhecimentos adquiridos pelos estudantes após a utilização da SB.

Sobre essa experiência vivenciada, os participantes relataram os desafios de interagir com o grupo de estudo, principalmente na oralidade, na socialização das opiniões, e como se sentiram ao participar dessa etapa com a pesquisadora. Eles afirmaram que foram momentos prazerosos e que gostariam que ocorressem mais vezes. Isso evidencia um dos objetivos da investigação, no que concerne em analisar a relação entre literatura e leitura na escola, numa perspectiva de letramento literário em contexto de ensino-aprendizagem.

3.6 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

Considerando o percurso teórico-metodológico que norteou este estudo, fizeram-se indispensáveis alguns Instrumentos de Coleta dos Dados (ICD): observações participantes, questionários, *Google Classroom*, diário de bordo, leitura de três contos colasantianos e aplicação de SB. Nesse sentido, para verificar o perfil social dos participantes e os conhecimentos prévios sobre a temática abarcada nesta pesquisa, aplicaram-se questionários via *Google* Formulário, antes da oficina literária, como pré-teste (Apêndice 1) e, ao final, como pós-teste (Apêndice 2), objetivando confrontar informações e avaliar os efeitos provocados pelo uso do texto literário depois da aplicação da Sequência Básica.

Salienta-se que a utilização do questionário enquanto técnica de investigação e procedimento de obtenção de dados, composto por uma série ordenada de perguntas relevantes e pontuais (Prodanov; Freitas, 2013; Gil, 2017), possibilitou uma melhor visão e entendimento do problema da pesquisa. Da mesma forma, contribuiu para o levantamento dos principais pontos da codificação e da identificação dos elementos constitutivos na formação do leitor de literatura, descritos nesta investigação sob o agrupamento em bloco de questões: perfil do leitor, experiência com o texto literário, ensino de literatura, gênero conto e a representação da violência e da resistência feminina.

Em relação aos tipos de perguntas utilizadas neste instrumento, foram empregadas perguntas abertas, as quais permitem aos sujeitos discorrer sobre o assunto e manifestar expressivamente suas opiniões com maior liberdade; perguntas fechadas, que possuem um caráter dicotômico, sendo o participante favorável ou contrário às alternativas específicas

apresentadas; perguntas de múltipla escolha, que oferecem uma série de opções objetivas de respostas abrangendo várias peculiaridades do mesmo assunto; e por último, perguntas de fato, que correspondem às indagações concretas e tangíveis, que fornecem insights valiosos sobre a identificação e o perfil do público-alvo, como idade, sexo, profissão e outros (Lakatos; Marconi, 2010).

Utilizou-se, também, o *Google Classroom*, uma sala virtual intitulada de “Encontros em contos”, que proporcionou um caminho alternativo para a aprendizagem colaborativa, pautada na interatividade e na dinamização do espaço e do tempo. Como consequência, promoveu-se um momento assíncrono para a prática leitora em sala de aula, uma forma de externalização da interpretação do texto literário por meio de registros escritos das experiências de apreciação com a obra e das percepções coletivas entre a comunidade de leitores, o que “[...] fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (Cosson, 2006, p. 66).

Por fim, para a realização da observação participante, munuiu-se do diário de campo (DC) para o registro de todo o desenvolvimento da análise e das atividades que ocorreram durante o período de coleta de dados. O objetivo foi evidenciar as práticas com a leitura literária no contexto escolar, os resultados de conversas informais, os indícios significativos para a pesquisa, as incongruências entre os discursos interlocutores e os exercícios escritos, entre outras anotações pertinentes ao objeto de estudo investigado (Minayo, 2016). Associado a uma análise crítico-reflexiva, o DC serviu como dispositivo metodológico para o planejamento de ações e descrições das vivências durante a execução da SB, sob a categorização temática da Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2016), detalhadas com maior abrangência na seção de Resultados e Discussão.

3.7 Metodologia de Análise de Dados

Em virtude da preocupação com o rigor científico desta pesquisa, os dados interpretados pautaram-se na Análise de Conteúdo (AC), desenvolvida por Laurence Bardin (2016). Para a autora, esse método constitui-se de várias técnicas em que se busca descrever a mensagem, oralmente ou por materiais escritos, emitida no processo de comunicação. Isso é feito por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos para a realização de inferências e produção de conhecimentos intrínsecos à temática e ao contexto da enunciação (Bardin, 2016).

Consoante a autora, a análise de conteúdo possui diferentes técnicas, cuja aplicabilidade dependerá da vertente teórica abordada pelos pesquisadores. Dessa forma, optou-se pela

categorização que funciona por “[...] operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, e seguidamente por reagrupamento, segundo o gênero (analogia)” (Bardin, 2016, p. 117). Nesse processo, foram contempladas cinco categorias, que emergiram em função dos seguintes núcleos temáticos e suas implicações de acordo com as etapas da SB: Apreciação do Texto Literário, Impressões e Efeitos da Leitura Literária, Apropriação Simbólica da Violência e Resistência nos Contos Colasantianos.

De fato, essa perspectiva interpretativa de pesquisa, sob a vertente da Análise de Conteúdo também é defendida por Minayo (2006) como sendo um procedimento técnico que permite ao pesquisador ultrapassar o senso comum e atingir um nível de conhecimento crítico frente à “[...] comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação” (Minayo, 2006, p. 203). E, para tanto, é cabível o uso dessa metodologia da AC como base para auferir significação aos dados coletados, os quais devem confrontar-se com os pressupostos teóricos e, assim, ampliar os saberes acerca do tema investigado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte (Minayo, 2016).

Em síntese, as informações coletadas foram compiladas à luz da AC, conforme apresentado por Bardin (2016), a qual desdobra-se a partir de três fases. A iniciar pela pré-análise, que se refere ao momento de organização do material e sistematização das ideias prévias em quatro etapas: leitura flutuante; escolha dos documentos; (re)formulações de objetivos e hipóteses; e definição de indicadores. A exploração do material consiste na definição de categorias, sistemas de codificação, classificação e descrição analítica. E, por fim, o tratamento dos resultados, das inferências e das interpretações destina-se à busca de significados, com o intuito de verificar se a leitura literária contribuiu para desenvolver o potencial crítico e reflexivo de compreensão e análise de contos dos participantes, além de explorar quais foram as experiências vivenciadas pelos participantes no contato com obras que discutem a violência e a resistência feminina no meio social.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, conduz-se a análise dos dados qualitativos e a discussão dos resultados provenientes deste trabalho investigativo. Percorre-se um caminho interpretativo em busca dos sentidos de leitura a partir da experiência com o texto literário no ambiente escolar. Para tanto, inicia-se com a caracterização dos sujeitos da pesquisa e de seus interesses de leitura, como expressos na primeira subdivisão do questionário pré-teste. Ademais, são realizadas as apreciações comparativas da segunda parte deste com o pós-teste, organizadas em blocos de perguntas, a fim de buscar um entendimento específico em relação ao processo literário na formação do leitor.

Logo após, evidencia-se a sistematização da SB por meio de oficinas, que são espaços de ensino que favorecem a aprendizagem e a interação entre os participantes e o pesquisador. Essas oficinas foram definidas por categorias temáticas pré-estabelecidas: sensibilização, apreciação, impressões e efeitos, além da apropriação simbólica do gênero conto, correspondendo aos respectivos momentos do letramento literário: motivação, introdução/leitura, interpretação interna e externa (Cosson, 2006). Por fim, enfatiza-se o potencial comunicativo desse gênero na construção de saberes, que problematizam o fenômeno da violência e da resistência feminina com os estudantes do 1º ano da Escola Estadual Ulisses Guimarães.

4.1 Análise do Questionário Pré-teste (Parte I): Sondagem

A aplicação do questionário pré-teste aconteceu após a apresentação da SB através do *Classroom*, integrado à ferramenta *Google Forms*, permitiu documentar em um só *lócus* vários dos procedimentos de coleta e amostras de dados. A sistematização do material contemplou 22 questões, entre abertas e de múltipla escolha, das quais 11 abordaram, na Parte I, informações relativas tanto ao perfil pessoal e social do estudante quanto às suas práticas de leitura, preferências e contato com o texto literário. Os participantes da pesquisa se mostraram dispostos em responder às perguntas de forma espontânea e honesta, mediante os conhecimentos apreendidos no decurso de situações de aprendizagem anteriores.

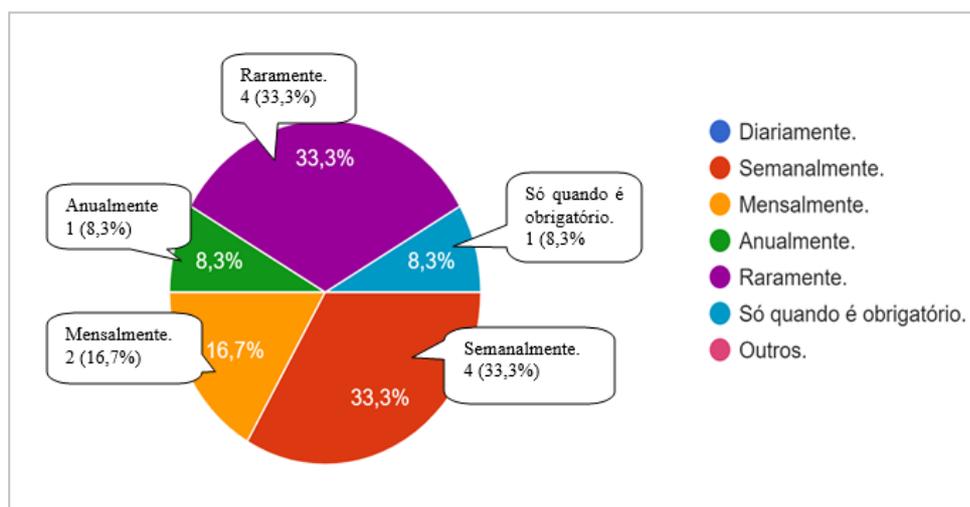
Agrega-se a essa informação a compreensão das primeiras questões de identificação dos inquiridos (Parte I), percebendo que a maioria, 75%, é do sexo feminino. A formação desse

grupo se deve ao fato de que muitos estudantes do sexo masculino das turmas de 1º ano trabalhavam no período vespertino, turno que inicialmente seria realizada a pesquisa. Entretanto, houve a necessidade de mudança para o período noturno. Essa alteração foi feita durante o planejamento das estratégias para as oficinas, devido à percepção de que os participantes poderiam desistir ou faltar nos encontros, uma vez que estavam aguardando respostas de contratação admissional no comércio local pelo Programa Jovem Aprendiz.

Outrossim, os estudantes pesquisados estão na faixa etária entre 15 e 16 anos, moram com o pai e a mãe (58,3%), ou apenas com a mãe (41,7%), e destes, três trabalhavam. Em referência à conectividade, todos relataram possuir aparelho celular e acesso à internet através de rede fixa, sendo necessário garantir, durante os momentos da SB, o uso do *wi-fi* da escola, cujo sinal sofreu oscilações, principalmente no decurso da aplicabilidade de atividades na plataforma *Google Sala de Aula*.

No que tange às questões sobre o perfil de leitor, dispostas também na Parte I do Pré-teste, procurou-se investigar o gosto pela leitura. Dos 12 participantes, 6, equivalente a 50% do total, disseram que leem às vezes, 4 confirmaram apreciar essa prática e 2 declararam não gostar de ler, sob a justificativa de falta de tempo. Em seguida, quando interpelados sobre a frequência com que realizavam a ação leitora, 33% revelaram que a faziam de forma semanal, outros com o mesmo percentual afirmaram ser um exercício que raramente se efetivava. Havia aqueles que se limitavam a ler numa temporaneidade mensal, além dos que declararam ler esporadicamente, seja em uma periodicidade anual ou apenas quando há obrigatoriedade.

Figura 5 - Questão 2 “Com que frequência você lê?”



Fonte: Dados coletados pela pesquisa (2022).

Esse resultado demonstrou um ambiente propício para a realização da pesquisa, em razão da necessidade de engendrar ações efetivas de leitura na escola. A promoção dessa prática interativa e dialógica permite a participação ativa do ser humano na sociedade, sendo uma responsabilidade não apenas do professor de Língua Portuguesa, mas de todas as disciplinas ou áreas de conhecimento (Neves *et al.*, 2007; Silva, 2011). Lançar novos olhares sobre os sistemas simbólicos da linguagem é dispor-se, portanto, de reflexões sobre as propostas metodológicas de ensino que favoreçam a formação do leitor e transcendam, de fato, o tratamento superficial e a automatização do processo de leitura, os quais apenas reforçam ou contribuem para manter um número expressivo de estudantes que não têm uma frequência leitora diária e regular em sala de aula.

Nesse contexto, é válido acentuar que a leitura, de um modo geral, e, para os fins desta investigação, mais especificamente a leitura literária, deve ser trabalhada na escola como uma janela para o mundo social, afetivo, imaginário e cognitivo. Manter essa janela sempre aberta é exercitar os sentidos e recuperar o seu prazer. Diante do exposto, é essencial delinear caminhos que envolvam os estudantes de forma significativa em situações de produção e recepção textuais, que valorizem a heterogeneidade de repertórios e as expectativas dos jovens leitores. Essa abordagem visa à constituição de uma postura crítica e reflexiva para a compreensão da realidade, porque “[...] a leitura não se constrói sobre o nada. Há algo que provoca o leitor, interessa-lhe, instiga-lhe um outro pensamento que lhe permite dar asas à imaginação” (Yunes, 2009, p. 44).

Outra questão realizada foi no sentido de entender quais os motivos que levam o estudante a ler, oferecendo três opções em suas respostas. Dentre elas, cerca de 5 (41%) das escolhas dos participantes se equiparam tanto à conotação atrativa, leitura por prazer, quanto à sua figuração impositiva, por obrigação. Outros preferiram alternar entre o propósito de estimular a memória, fazer por distração, adquirir conhecimento geral e expandir o vocabulário. Algumas menções em menor quantidade declararam melhorar a escrita, estimular o pensamento crítico e despertar a imaginação.

Dessas respostas, pode-se concluir que a maioria dos discentes pesquisados reconhecem a importância da leitura para sua aprendizagem. Contudo, a maior concentração das escolhas indica que, para alguns, ela é sinônimo de prazer, enquanto para outros é vista como uma mera obrigação. Geraldi (2006) e Silva (2011) reiteram que a concepção autoritária do ato de ler em sala de aula muitas vezes não busca o desenvolvimento pela fruição leitora, mas, sim, pela capacidade de análise literária, o que pode promover um apagamento da voz do estudante

enquanto leitor e produtor de textos, resultando em um desencontro com a obra e o autor.

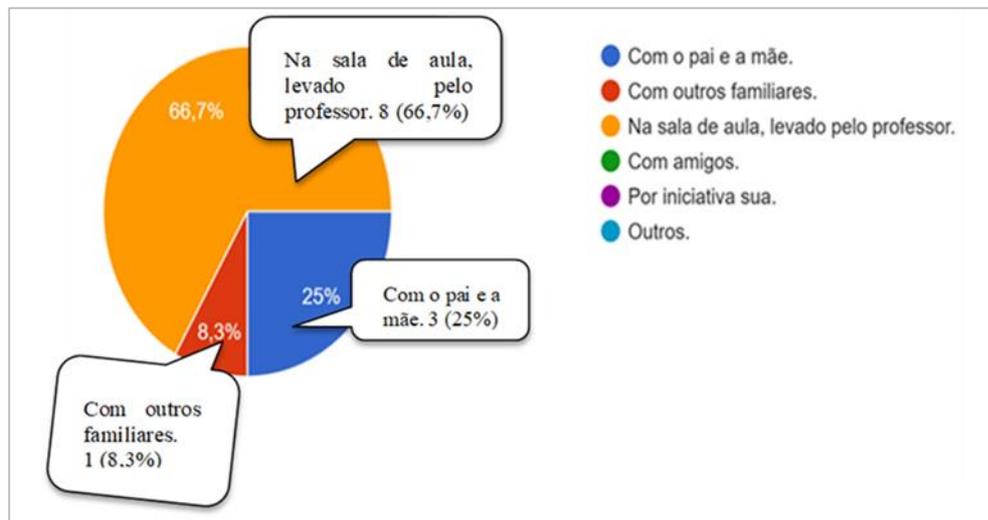
Nesse sentido, vê-se na leitura literária a extensão da inquietação dos anseios humanos, pois ela se conecta ao íntimo da psique de cada sujeito, estimulando-os a descobrir, por meio dela, a linguagem do prazer, além de explorar a percepção intuitiva e não pragmática da realidade, o que seria uma forma de resistência a uma concepção utilitária de leitura (Lajolo, 2004). Para tanto, 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.

Ainda sobre as práticas de leituras, indagou-se os participantes sobre os gêneros literários ou não literários que geralmente leem, destacando cinco alternativas que poderiam representar as preferências dos estudantes. Observou-se que, diante do posicionamento assumido pelos sujeitos, há uma predileção por romance, apontado por 7 alunos, aproximadamente 47% da turma. Em segundo lugar, foram citados: contos, mitos, documentários e textos de autoajuda por 4 alunos, num percentual de 21%. Em seguida, quadrinhos, crônicas e poemas foram marcados por 4 alunos (21%). Com menor ocorrência (8,3%), mencionaram poemas, textos teatrais, lendas, autobiografias, e categorias esportivas e religiosas.

Fica evidente que as práticas leitoras dos estudantes do Ensino Médio estão voltadas preferencialmente para a esfera literária, mais especificamente para textos de caráter narrativo, incluindo o conto. Diante do exposto, a experiência de vivenciar o processo da escolarização da literatura, por meio do letramento com a utilização do gênero conto, traduz o caminho reflexivo para o desenvolvimento do propósito deste estudo. Assim, Gotlib (2006) explica que os elementos característicos desse estilo ficcional transitam dentro de uma linha demarcatória curta, com densidade e tensão conflituosa pelo modo de narrar, podendo causar um efeito impactante no leitor ao flagrar situações especiais do cotidiano.

Quanto às primeiras experiências com o texto literário, a maioria, 8 estudantes (66,7%), respondeu que foi na sala de aula, por intermédio do professor, enquanto somente 3 (25%) reportaram-se ao pai e à mãe como os responsáveis por proporcionar a inicialização com a obra ficcional. Um dos integrantes da pesquisa (8,3%) informou que esse contato preambular com o universo da literatura foi estabelecido com outros familiares. Tais informações são representadas na Figura 6.

Figura 6 - Questão 5 “Suas primeiras experiências com o texto literário tiveram início:”



Fonte: Dados coletados pela pesquisa (2022).

Esses dados revelam que a escola deve ser um ambiente de acesso a livros de diferentes gêneros, dentre eles, o literário, pois geralmente é nesse espaço, dedicado ao conhecimento e à cultura, que acontece, muitas vezes, o primeiro contato do estudante com a literatura. Diante do exposto, comunga-se com o pensamento de Coenga (2010) ao reconhecer na figura do professor mediador o principal fomentador do gosto por ler, porque, levado pela sua história e suas concepções como leitor contumaz, ele inspira e encoraja o sujeito em formação a explorar a grandeza estética expressa pelo texto literário, criando condições para estabelecer um processo afetivo de leitura.

Sob esse ponto, a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, 5ª edição, realizada entre outubro de 2019 e janeiro de 2020, apresentou alguns fatores sobre a motivação e a formação leitora. Foi aferido que 11% dos entrevistados lembraram-se dos professores como responsáveis por influenciar os estudantes em relação à leitura, enquanto 22% afirmaram que escolheram o último livro lido por indicação de um educador. Além disso, no que se refere às obras de literatura, 52% disseram que se interessaram pelo gênero devido à escola ou aos docentes (Instituto Pró-Livro, 2019).

Portanto, feitas as considerações sobre a primeira etapa do questionário, que permitiu projetar previamente o perfil dos participantes desta pesquisa, alunos do 1º ano do Ensino Médio, bem como obter informações quanto às suas noções sobre leitura, parte-se, então, para o estudo comparativo das questões dispostas na Parte II do Pré-teste e do Pós-teste, as quais serão descritas e analisadas na seção a seguir.

4.2 Comparativo da Análise do Questionário Pré-teste (Parte II) e Pós-Teste: Refletindo Processos Literários na (Trans)formação do Leitor

Para efeitos de comparação entre as questões do questionário pré e pós-teste, os dados possibilitaram estabelecer parâmetros entre os resultados das respostas dos estudantes e as discussões que dialogam, plausivelmente, com os objetivos desta pesquisa. As questões são apresentadas em blocos padronizados e definidos, a partir de uma compilação de temas que abarcam esta proposta investigativa, de forma a auxiliar na verificação das concepções prévias sobre o conhecimento abordado e na identificação de possíveis modificações no processo formativo do leitor após a realização da SB.

A apresentação de analogias entre as instâncias heterogêneas diagnosticadas durante a análise interpretativa dos questionários, que incluíam 11 questões, sendo 3 discursivas e 8 objetivas, permitiu descrever as seguintes seções na Parte II: experiência com o texto literário (corresponde à linguagem estética e às dificuldades de interpretação); ensino de literatura (equivale aos aspectos que evidenciam a prática literária no ambiente escolar); gênero conto e representação da violência e da resistência feminina (abarcam a compreensão do objeto de estudo sob o prisma social).

A etapa de pré e pós-teste foi realizada no segundo semestre do ano letivo de 2022, em formato online pelo *Google Forms*, sendo apresentada aos participantes via link inserido na plataforma *Google Sala de Aula*. O primeiro foi administrado durante a explanação da proposta inicial da SB, enquanto o outro ocorreu três semanas após a realização da oficina literária. No entanto, a execução deste último sucedeu sem a presença da pesquisadora, devido ao fator tempo, o qual condicionou mudanças em sua aplicação.

4.2.1 Resultados das questões face à experiência com o texto literário

O texto literário é um objeto artístico que promove o exercício da imaginação e da subjetividade, sem perder de vista o caráter emancipador que advém da possibilidade que a experiência estética proporciona ao leitor na interação com a obra, conferindo-lhe uma ressignificação com o mundo (Zilberman, 1989). Inserir-se nessa perspectiva implicou em proceder à recolha de informações acerca dos conhecimentos da linguagem simbólica expressa pela literatura. Para tanto, estruturou-se o primeiro bloco de questões em cinco subitens (Q1, Q2, Q3 e Q4).

Com o objetivo de investigar como os alunos definem esse objeto de pesquisa, utilizou-se a Q1: “O que você entende por texto literário?”. Por meio dela, foram produzidas as seguintes falas no pré-teste:

Um texto que possui um eu lírico, narrador é uma história. (E1)
 É um texto que usa a linguagem para contar histórias. (E2)
 Algo que conta uma história, podendo ser real ou não real. (E5)
 Tem uma linguagem mais difícil e tenta trazer valores do autor e da época. (E10)
 Algo que passa uma informação. (E7)
 Textos que demonstram sentimentos e emoções. (E3)
 Não sei definir. (E11)

Os depoimentos dos participantes demonstram que o texto é uma construção linguística com propriedades compositivas, seja lírico ou narrativo. É uma categoria discursiva que nem sempre é imaginativa, mas, sim, real. Também é uma produção verbal com linguagem referencial e uma composição utilitária com foco na abordagem historicista da literatura, além de ser uma manifestação da subjetividade. Esse entendimento ratifica que a inserção da obra literária na escola, amparada em práticas desarticuladas com propósito puramente didático, aproxima, enfim, de uma escolarização equivocada cujo objetivo prático é seu uso para fins que distorcem a realidade plurissignificativa da literatura como instrumento provocativo para a construção da criticidade e da sensibilidade estética (Cosson, 2006).

A esse respeito, a realização das atividades utilizadas nesta SB auxiliou os estudantes a entender melhor o conceito de texto literário, como se observa nas respostas para o questionamento anterior, agora produzidas no pós-teste:

Um texto com o sentido mais figurado que se trazer para a realidade tem muitos fatos parecidos. (E9)
 Um texto que pode ser parecido com o real, que tem características próprias e tem a finalidade de causar alguma emoção ao leitor. (E5)
 Texto literário é uma ficção que puxa para realidade. (E9)
 É um texto que fala sobre sentimentos através de metáforas. (E3)
 Um texto que causa emoções no leitor. (E8)
 É um texto que apresenta ideias implícitas. (E11)
 É um texto que não conta diretamente a mensagem [...] e faz pensar. (E12)

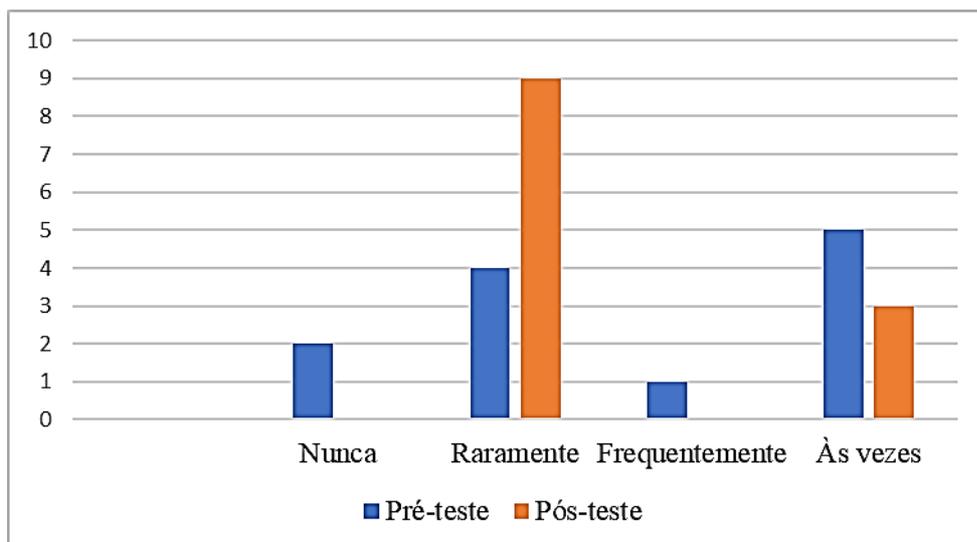
É notório que, nesse ponto, os estudantes já percebem outros sentidos para o texto literário, como, por exemplo, a expressão ficcional que, justificada por sua carga conotativa, bem como por sua particularidade comunicativa, é capaz de provocar a emoção do leitor, estimulando-o a descobrir, a partir de suas vivências, novas perspectivas sobre as diversas dinâmicas sociais da vida humana. Infere-se, também, que, para os sujeitos da pesquisa, um dos elementos que singulariza a obra literária é o poder que ela possui de representar a realidade, estimulando o pensamento e a compreensão dos sentidos implícitos. Para Iser (1996), a própria

organização da obra literária suscita espaços diferentes de aprendizagens e variadas interpretações que penetram ao nível polissêmico da palavra e em espaços vagos cheios de intencionalidades.

Tais associações se efetivam a partir das ideias de Lajolo (2004) e Zilberman e Silva (2008). Elas expõem que o texto literário desvenda ressonâncias imaginativas e traduz simbolicamente memórias afetivas, desejos, utopias, descobertas e conflitos revelados pela própria essência da literatura, de (re)criação do real. Essa dinâmica conduz os leitores à aquisição de novos saberes que atuam na subjetividade e os constituem enquanto sujeitos sociais críticos.

Quando indagados por meio da Q2: “Você sente dificuldade em ler textos literários?”, obteve-se, de forma geral, as seguintes respostas:

Figura 7 - Questão 2 “Você sente dificuldades em ler textos literários?”



Fonte: Dados coletados pela pesquisa (2022).

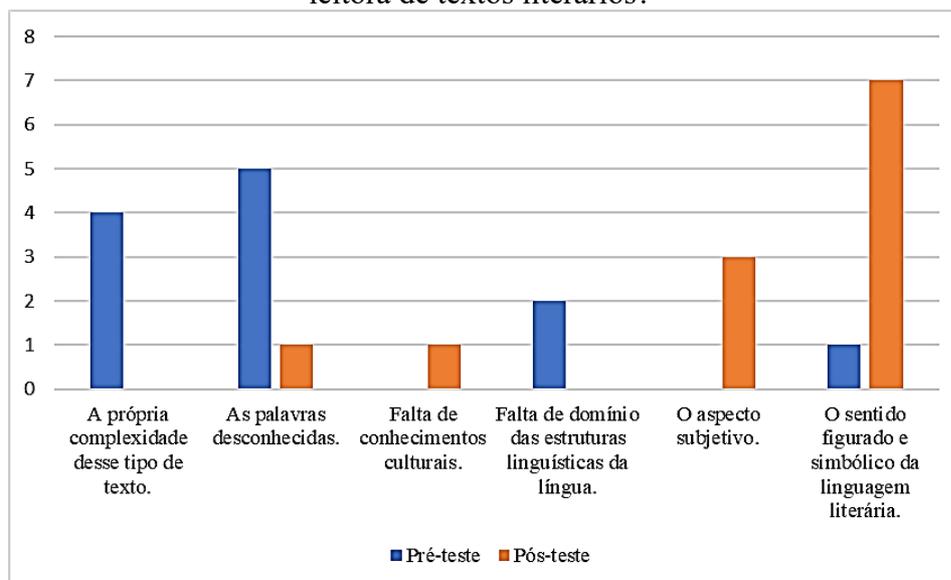
À princípio, nota-se que houve respostas em todas as alternativas, concentrando-se basicamente, em grande parte, na noção de que os estudantes encontram certas dificuldades no que diz respeito ao desenvolvimento da proficiência em leitura de textos literários. Embora estas ocorram ainda que eventualmente 41,7%, outras de forma rara e até mesmo frequentemente. Além disso, existe um percentual intermediário de 16,7% que reafirmam que nunca tiveram empecilhos quanto à habilidade leitora dos gêneros literários. Esses fatos, somados à fala de E5: “Não acho difícil ler porque pronuncio e reconheço bem as palavras”, ratificam que os estudantes consideram a decodificação do código e não a abstração de sentidos,

voltada à compreensão crítica e à ressignificação de seu papel enquanto leitor e suas relações com o texto e o contexto (Freire, 1989; Koch; Elias, 2001).

Após a SB, percebe-se um posicionamento diferente, tendo em vista que 75% dos estudantes reconheceram, em situações raras, ter dificuldades para ler textos literários, e 25% consideram, às vezes, apresentar problemas quanto a essa situação. A partir dessas observações, torna-se pertinente trilhar caminhos que corroboram em favor da problematização de unidades significativas do próprio texto (Zilberman, 1998), uma vez que o ato de ler não é subterfúgio para adivinhações, muito menos algo monótono e mecânico, mas, sim, um processo de interação e participação que auxilia na formação do leitor (Solé, 1998; Lajolo, 2004).

Outra pergunta realizada foi a Q3: “Qual elemento você acredita que mais dificulta sua compreensão leitora de textos literários?”. Os resultados estão demonstrados na Figura 8.

Figura 8 - Questão 3 “Qual elemento você acredita que mais dificulta sua compreensão leitora de textos literários?”



Fonte: Dados coletados pela pesquisa (2022).

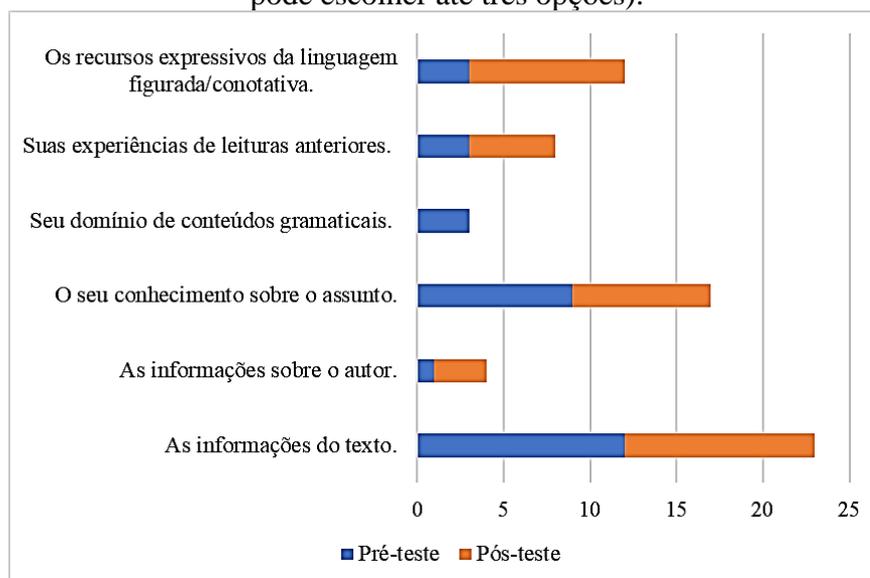
Ao considerar os dados coletados pela Figura 8, observa-se, a nível de conhecimento prévio, a existência de variações entre as respostas concedidas pelos participantes sobre as dificuldades quanto à compreensão leitora de textos literários. Apontaram, em primeiro plano, a significação de palavras desconhecidas, seguida pela própria complexidade desse gênero, falta de domínio das estruturas linguísticas e, por último, o sentido figurado e simbólico da linguagem literária. Os pontos levantados demonstram o quanto é relevante o uso desse objeto de ensino no meio escolar, pois as especificidades literárias que o constituem, associadas a uma

rede de sentidos, passam a ser uma experiência e não um conteúdo a ser avaliado ou estudado pelos recursos léxico-gramaticais que ele traz em sua estrutura (Brasil, 1998).

Pode-se dizer que, pelos resultados expostos no pós-teste, a maioria dos alunos está mais sensibilizada e crítica quanto ao estudo e à análise literária. Dentre as opções para elencar o elemento que mais dificulta o entendimento de textos literários, duas se sobressaíram: cerca de 58,3% da turma afirmaram ser o significado da palavra ou expressão usada no sentido figurado, outros 25% apontaram o aspecto subjetivo da palavra. Nesse sentido, a leitura literária reafirma sua potencialidade semântica em contextos inimagináveis, e fazê-la ser representativa com outras realidades é acreditar que a troca recíproca e contínua entre o leitor e a obra se fundamenta sobre uma atividade dimensionada pela subjetividade (Todorov, 2009).

A Q4 foi: “Para entender um texto literário você leva em consideração.” As respostas estão sintetizadas na Figura 9.

Figura 9 - Questão 4 “Para entender um texto literário você leva em consideração: (Você pode escolher até três opções).”



Fonte: Dados coletados pela pesquisa (2022).

Os resultados expressos na Figura 9 permitiram verificar que algumas alterações entre o pré-teste e o pós-teste são bastante notórias nos itens referentes aos recursos da linguagem literária, experiências de leitura e informações sobre o autor, porque os estudantes afirmaram ser fatores significativos para o entendimento de um texto literário. Outro tópico que requer atenção é o fato de o domínio gramatical sobre a linguagem literária não aparecer após a aplicação da SB como critério para a compreensão textual. Para as opções, informações do texto

e conhecimento sobre o assunto, não houve uma disparidade na comparação do número de respostas entre os dois questionários.

Nesse viés, a literatura, em seu plano semântico, não esgota o seu potencial interpretativo e, por ser uma fonte riquíssima de produção dos conhecimentos oriundos das relações humanas e de universos ficcionalmente constituídos pela reação do autor ao mundo, importa dizer que a obra artística permite ao leitor adentrar o âmbito da alteridade. Para compreendê-la, utiliza-se de suas subjetividades, das experiências com outras leituras anteriores, da ressignificação dos signos linguísticos, das referências sobre o autor, favorecendo o exercício da liberdade em detrimento de um discurso menos funcional. Não é pelo uso do texto literário como pretexto para privilegiar apenas o ensino gramatical que se alcança a fruição estética, mas também pelo encantamento à palavra literária (Zilberman, 1991).

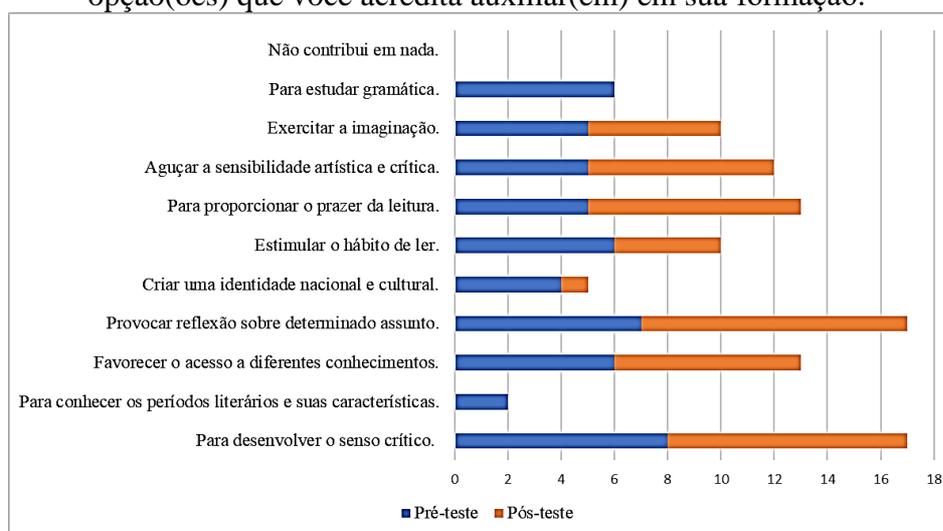
Para interpretação de um texto, é fator imprescindível que a leitura não seja superficial. É preciso esclarecer o que está obscuro, descobrir pistas deixadas pelo autor no fértil território reinventivo da linguagem. Em particular, o literário exige uma viagem mais exploratória dentro de um jogo, cuja regra implica a percepção do sensível no encontro com a arte. O poeta Manoel de Barros ilustra com uma metáfora em que dizia que “[...] minhocas arejam a terra; poetas a linguagem” (Barros, 2010, p. 59), sugerindo que o literato vale-se da liberdade criadora, alimentada pela riqueza estética e cultural, para renovar o mundo e as pessoas, uma vez que a palavra arejada pela literatura sensibiliza e transforma as relações humanas (Barros, 2010).

4.2.2 Resultados das questões face ao ensino de literatura

A literatura é plurissignificativa e criadora de múltiplos significados e perspectivas, concretizadas somente pela leitura na convergência do texto com o leitor, na expansão de dois planos: o artístico, criado pelo autor, e o estético, produzido pelo efeito da obra no sujeito, visto que sua participação é fundamental na construção imaginativa de outros mundos possíveis e na sua interpretação crítica da realidade. Sem dúvida, reconhecê-la no âmbito formativo, como um direito fundamental à cidadania, permite ao estudante ampliar seus horizontes de expectativas, despertar o interesse e o desejo de ler, enfim, revisitar “[...] aspectos chaves da literatura e parte de sua função: o ócio e o prazer” (Bosi, 1997, p. 80).

Comparativamente, o ensino de literatura torna-se objeto específico da análise dos dados do pré-teste com o pós-teste apresentados na Figura 10.

Figura 10 - Questão 5 “Quais as contribuições do ensino de literatura na escola? Assinale a(s) opção(ões) que você acredita auxiliar(em) em sua formação.”



Fonte: Dados coletados pela pesquisa (2022).

Através das respostas dos inquiridos, constata-se que, no pós-teste, aconteceram mudanças na adoção de conceitos considerados indispensáveis para o ensino de literatura na escola. Uma significativa porcentagem chamou a atenção para os itens: provocar reflexão, desenvolver o senso crítico, proporcionar o prazer de ler, aguçar a sensibilidade e favorecer o acesso a diferentes conhecimentos. Outro fato é que as alternativas que tratam das contribuições literárias no que tange ao estudo da gramática e dos períodos literários somente apareceram no pré-teste.

Nesse âmbito, é notório pensar em uma adequada escolarização da literatura, uma vez que ela contribui significativamente para a formação do leitor, desenvolve atitudes críticas e participativas em relação à realidade social. Por sua vez, corrobora para atualizar sentidos no texto, interpretando-o de acordo com as referências pessoais de cada estudante, posto que “[...] enquanto os textos informativos nos falam de textos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra uma significação humana mais ampla” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 28).

Compreende-se, portanto, que há necessidade de reflexão sobre os modos de mediação de práticas literárias na escola, principalmente no ensino médio. Fica evidente, no pré-teste sobre as contribuições literárias no meio escolar, que, infelizmente, a literatura ainda é vítima de abordagens que evidenciam apenas a identificação de características estéticas dos períodos literários e do estudo gramatical. Ações estas que consideram o texto literário como uma substância neutra, sufocando, dessa maneira, a leitura por prazer (Martins, 1994; Colomer,

2007).

4.2.3 Resultados das questões face ao gênero conto e à representação da violência e da resistência feminina

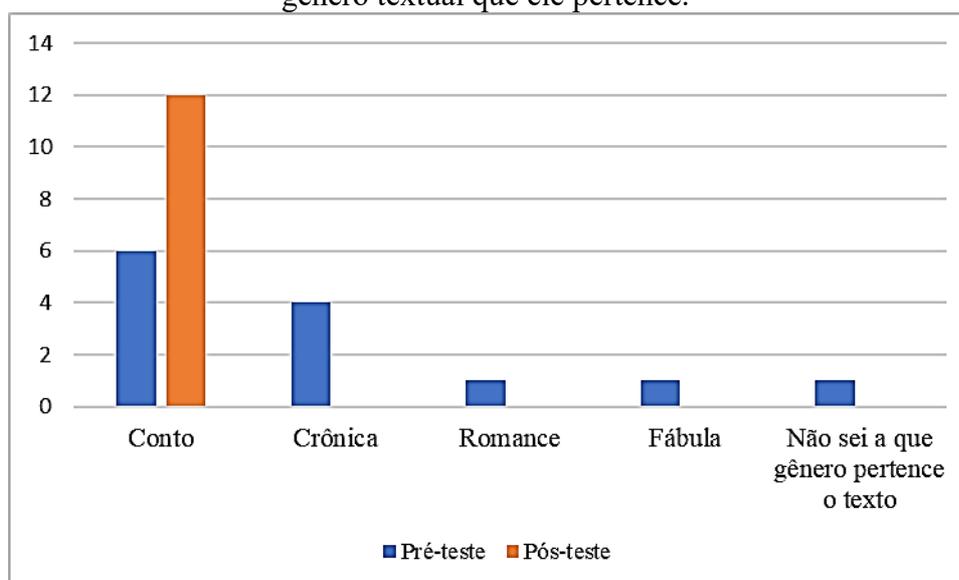
Neste tópico, dá-se enfoque ao gênero ficcional conto, tendo em vista sua importância para a produção de sentidos, uma vez que são narrativas que fazem uso do expediente maravilhoso e incitam discussões sobre temáticas contemporâneas que reflexionam a problemática da violência e da resistência feminina. Com o intuito de interpretar como decorre o processo de compreensão leitora a partir do objeto de estudo desta pesquisa, propôs-se a leitura da narrativa ficcional de Marina Colasanti, “Porém igualmente”, da obra “Um espinho de Marfim & outras histórias”, publicada em 1999.

Esse conto possui como conteúdo temático a violência doméstica, que culmina no feminicídio, e que, infelizmente, só ganha visibilidade após a morte da mulher/esposa. Além disso, trata-se uma narrativa cuja construção composicional caracteriza-se pela intensidade e pela precisão dos fatos narrados, numa sequência de ações que traduzem as constantes agressões a que a personagem D. Eulália era submetida diariamente. Tal representação ficcional evidencia a realidade de milhares de brasileiras, silenciadas pela agressão, invisíveis à sociedade e à família.

É uma santa. Diziam os vizinhos. E D. Eulália apanhando. É um anjo. Diziam os parentes. E D. Eulália sangrando. Porém igualmente se surpreenderam na noite em que, mais bêbado que de costume, o marido, depois de surrá-la, jogou-a pela janela, e D. Eulália rompeu em asas o vôo de sua trajetória (Colasanti, 1999, p. 44).

Após esses esclarecimentos, apresentam-se, na Figura 11, algumas respostas dos participantes acerca da leitura no Pré-Teste:

Figura 11 - Questão 6 “Análise o texto literário abaixo e marque a opção que identifique o gênero textual que ele pertence.”



Fonte: Dados coletados pela pesquisa (2022).

Nota-se que metade dos respondentes, um total de 50%, reconheceram o gênero conto, enquanto a outra parte não demonstrou intimidade com esse tipo de leitura. É perceptível uma lacuna no entendimento da sua função comunicativa, do seu estilo e da sua estrutura, objetiva e fechada, cujo foco da história espelha-se em um único conflito, clímax e desenlace, a ponto de não haver “[...] nenhuma influência externa ou extrínseca que resulte de cansaço ou interrupção” (Gotlib, 2006, p. 34).

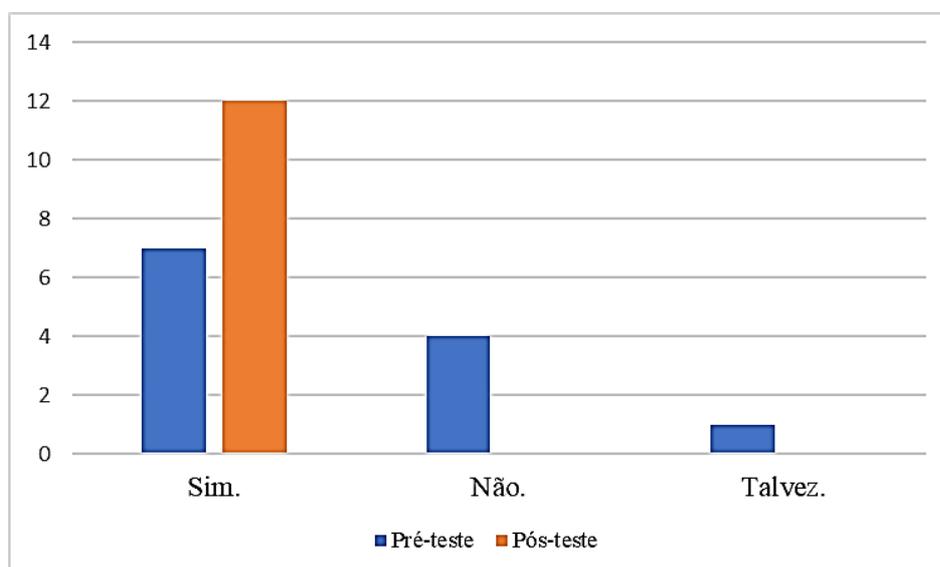
Outrossim, os estudantes conferiram a tipologia textual, narração, a outros modos de organização do discurso, como crônica, romance e fábulas. Frente a esse contexto observado, é salutar refletir que, dentro da perspectiva dialógica, a escola deve privilegiar a socialização e a inserção dos educandos nas diversas atividades comunicativas. O trabalho com o gênero conto, norteador desse trabalho, é viável porque, conforme anteriormente indicado no gráfico, é recorrente à vivência diária dos estudantes e repercute eventos cotidianos (Marcuschi, 2007).

Mesmo diante dos resultados do pós-teste, em que todos os estudantes reconheceram o gênero em análise, o trabalho com o texto, visto sob essa perspectiva interacional, deve considerar o contexto de produção e de uso, momentos que precisam privilegiar as atividades de comunicação, que incluem processos, operações e estratégias, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação, com o intuito de auxiliar na produção de sentido textual (Koch; Elias, 2001).

Dando prosseguimento a esta etapa, trouxe-se a Q7, que teve por objetivo verificar se

os participantes leem e conhecem o gênero conto, e obteve-se as seguintes respostas (Figura 12):

Figura 12 - Questão 7 “Você lê e conhece o gênero conto?”



Fonte: Dados coletados pela pesquisa (2022).

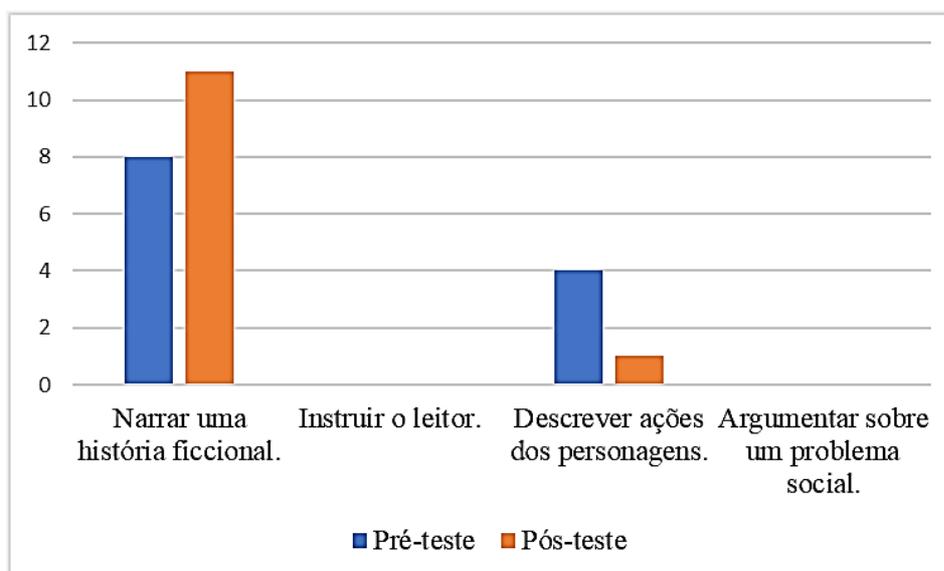
Face à comparação entre os questionários, instrumentos de pesquisa, salienta-se o fato de existir, na Q7, uma maior percepção dos estudantes sobre o gênero conto. Inicialmente, 56% dos estudantes afirmaram ter feito a leitura e relataram conhecê-lo. Nos itens restantes, os valores estão compreendidos entre 17% e 6% dos alunos, que, respectivamente, optaram por reagir negativamente quanto a qualquer tipo de contato com esse texto literário, e outros tiveram dúvida se o já tinham feito. Logo, a proposição de sua natureza artístico-literária configura-se para o público juvenil como uma referência concreta para letramento literário via fruição. Ademais, pode outorgar ao jovem o interesse pela leitura, a saber de sua brevidade, radicada em efeitos igualmente inesperados e estranhos, devido ao universo maravilhoso que extrapola os limites e o compromisso com o real (Gotlib, 2006).

Relativamente à questão apresentada, verifica-se que, no pós-teste, os estudantes incorporaram em seu percurso leitor maior familiaridade e conhecimento sobre o gênero conto, atingindo uma totalidade de 100%. Nesse âmbito, o trabalho com obras contemporâneas pode ser uma alternativa de (re)aproximação do aluno com o universo literário. Todavia, demandará a correspondência com a lógica de como e de que maneira a história é contada, a forma de o escritor trabalhar os seus elementos e os temas cotidianos que, interligados ao imaginário, ajudam a perceber o quanto essas narrativas têm de significativo e significante à prática de uso

social da leitura. Isso porque, como afirma Cortázar, esse tipo de texto é uma “[...] síntese viva e ao mesmo tempo uma vida sintetizada” (Cortázar, 2006, p. 150).

Com o fito de averiguar a principal intenção enunciativa quanto ao objeto investigativo desta pesquisa, originou-se a Q8: “Qual dessas finalidades você considera a principal do gênero conto?”. As respostas estão sintetizadas na Figura 13.

Figura 13 - Questão 8: “Qual dessas finalidades você considera a principal do gênero conto?”



Fonte: Dados coletados pela pesquisa (2022).

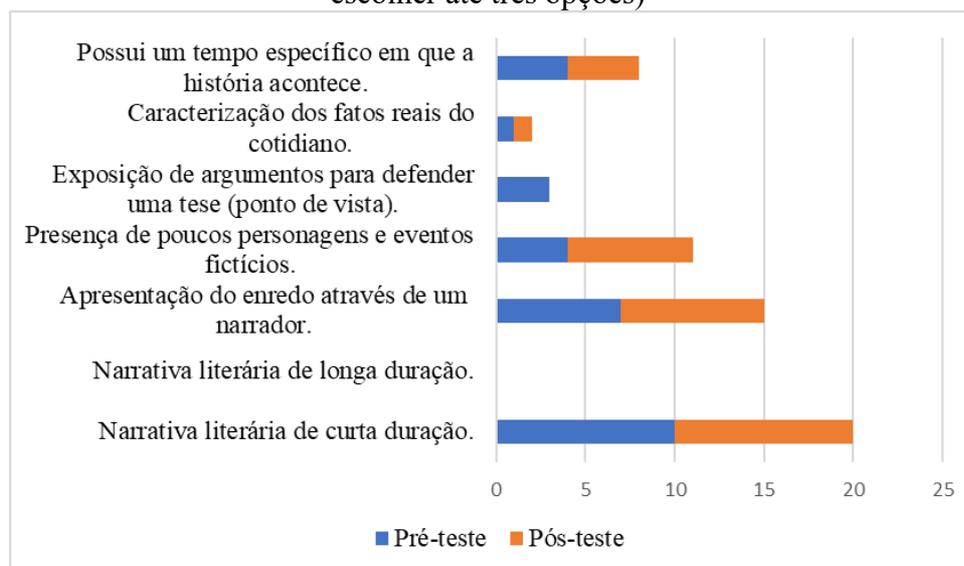
No tocante à função primeira do conto, os resultados concentraram-se em apenas duas finalidades que os discentes acreditaram definir: narrar uma história ficcional e descrever cenários e personagens, embora este último apareça com menor quantidade no pós-teste. Fica evidente que os alunos apresentaram pouca clareza em relação a essa categoria estética, porque, apesar da descrição subjetiva do narrador em momentos pontuais da história, a gênese do conto é marcada pelo princípio da tradição oral e tem sua alquimia própria de narrar. Esse fato ocorre porque o contista mantém em sua tessitura a condição de profundidade semântica, igualmente econômica e concisa (Gotlib, 2006).

Ante o exposto, é essencial que haja um espaço destinado, especialmente, à leitura literária, além de debates em que os estudantes possam, por meio da discussão, alimentar suas visões de mundo, dividir suas dúvidas sobre o texto e, enfim, construir suas experiências e “[...] dialogar entre si tanto quanto com o professor” (Cosson, 2006, p. 126). Por trazer elementos e estruturas textuais de fácil domínio e um universo de seres e acontecimentos fantasiosos, o

conto contribui para o efeito de sentido no leitor, o que, segundo Candido (1972), endossa uma das funções da literatura, vista como arte que (trans)forma as pessoas e seu entorno.

Posteriormente, seguiu-se com a análise do instrumento de coleta de dados. E a Q9 a ser discutida é: “Quais as principais características do gênero conto? (Você pode escolher até três opções)”, sendo descrita na Figura 14.

Figura 14 - Questão 9: “Quais as principais características do gênero conto? (Você pode escolher até três opções)”



Fonte: Dados coletados pela pesquisa (2022).

Ao expor as concepções dos alunos sobre as características do conto, constata-se que do pré-teste para o pós-teste houve a confirmação de estruturas bem marcadas de uma narrativa. No entanto, elementos característicos do texto de cunho argumentativo apareceram no primeiro questionário, e o de caráter informativo permaneceu nos dois instrumentos de aplicação. Resultado esse que surpreendeu, pois esperava-se que eles viessem do Ensino Fundamental II com o conhecimento já construído em relação ao reconhecimento dos aspectos comuns composicionais das narrativas (Brasil, 2017). Portanto, há de se questionar a centralidade do texto literário como unidade de trabalho no âmbito escolar, ao perceber pela incompreensão dos estudantes sobre o gênero literário em análise, tal qual ao uso social que o determina.

É preciso garantir o acesso a essa produção cultural, cuja natureza condensada permite que os discentes a leiam integralmente, o que se pode fazer na própria sala de aula, sobrando tempo para discussão sobre o que foi lido e fazer relações com outros textos, inclusive de outras semióticas, compartilhando experiências de leitura, porquanto “[...] o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, tornar-se seu usuário

competente” (Lajolo, 2001, p. 106). Necessita-se, portanto, perceber que cada palavra e cada espaço ganham vida, creditam significados, pressupõem intenções, pois no conto tudo importa: as palavras são necessárias para compor o narrador, as personagens, o ponto de vista e o enredo, levando o leitor a perceber as marcas linguísticas que contribuem para a textualidade e para interpretação do texto (Fiorussi, 2003).

Outra questão analisada na categoria “Conto” foi a Q10: “Você considera relevante ler textos literários que discutem o tema sobre a representação da figura feminina, com destaque a violência contra a mulher e as formas de resistência feminina contra a dominação masculina na escola? Se sim, por quê?” As falas emblemáticas para esta questão foram:

Sim, pois isso ajuda os alunos a entenderem sobre as formas de violência. (E1)

Sim, os textos discutiram a desvalorização da mulher, muitas vezes agredida sem o direito de fala, tratada como objeto. (E2)

Sim, o texto literário ajuda a ter senso crítico, podendo entender e ter uma melhor opinião sobre isso. (E5)

Com certeza, principalmente nos dias de hoje. É preciso mostrar a importância da identidade feminina na sociedade [...] (E6)

Sim, pois podem nos sensibilizar a tal tipo de ato. (E10)

De forma geral, foi unânime a opinião de que é importante a leitura de textos literários relacionados à temática social, no sentido de manter um diálogo com os interlocutores sobre a problemática da violência contra a mulher e as possíveis formas de resistir a essa covardia oriunda do sistema patriarcal. Além disso, ampliou-se o debate com discussões elencadas pelos próprios estudantes em seus registros escritos; tais como as formas de violência, a identidade e a notoriedade feminina nas relações de gênero, assim como a desvalorização e a objetificação da mulher. Nota-se um ponto de intersecção do horizonte individual do leitor com o da obra, confirmando a experiência estética que abrange o prazer da leitura dotada de sentidos e conhecimento do mundo e de si, o qual o emancipa para compreender e atuar na vida prática (Aguilar, 1996).

Outro ponto importante é que o E4 traz em sua resposta no que tange à sensibilização que a obra, por meio da fantasia, provoca no leitor, aflorando sentimentos e levando-o à reflexão e à compreensão de um problema social que assola toda sociedade. Desta feita o gênero conto torna-se um recurso didático imprescindível em sala de aula (Brasil, 2006a), que, pelas lentes literárias e abordando temas relevantes, pode ser um grande agenciador do amadurecimento sensível e crítico diante da desigualdade de gênero e da busca por equidade de direitos, no que se refere ao trabalho com as interfaces representativas da violência e da resistência feminina. Contudo, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, há necessidade de mudanças no

currículo do ensino médio, a fim de que ela ocupe um lugar sublime na formação do leitor, via letramento literário (Cosson, 2006).

Ao responderem o pós-teste, os participantes relataram:

Sim, acho importante, pois nos faz ter um olhar crítico e entender melhor o que uma mulher passa e sente com a violência. (E5)

Sim, o texto retrata bem essa realidade, deixando as pessoas mais sensíveis. (E7)

Sim, porque apesar de um texto imaginativo ajuda na conscientização do leitor, uma forma de resistir contra a violência. (E9)

Sim, com as discussões no texto faz a gente refletir. (E8)

Sim, pois o texto literário trouxe um tema extremamente importante para a formação de opinião, para melhorar a interpretação, e também, para discutir as formas de agressão, o feminicídio e a desvalorização da mulher na sociedade. (E6)

Em termos comparativos, pode-se dizer que tanto no pré quanto no pós-teste houve um desfecho positivo em relação à escola ser um lugar oportuno para estimular práticas leitoras. Ademais, nota-se a ampliação dos conhecimentos dos participantes no último questionário, visto que adicionaram outras peculiaridades ao caráter literário do texto, levando-os a refletir sobre uma possível superação da opressão e da violência contra a mulher imbricada nos contos colasantianos. Nesse sentido, reconhece-se a literatura como importante instrumento de representação do real, que, apesar de imaginativa, potencializa as emoções e as ações humanas na interface com os gestos de leitura e de interpretação para a produção de conhecimento, inclusive nas discussões com os participantes, a fim de que possam intervir e decidir sobre o universo que os toca (Yunes, 1995).

Malgrado isso, é justamente pela declaração dos estudantes E5, E7 e E8 que se reafirma o valor de uma leitura crítica, reflexiva e, ao mesmo tempo, expressiva, como condição para a formação de leitores capazes de compreender os textos que leem, assim como a ideologia que subjaz o contexto de produção da obra (Silva, 2011). Cabe, então, à escola possibilitar aprendizagens significativas que promovam a desconstrução de uma cultura machista, sexista e misógina no enfrentamento à violência contra a mulher, buscando incentivar uma educação voltada para a igualdade de direitos e equidade de gênero dentro e fora das instituições de ensino.

Torna-se explícito nos enunciados escritos por E6 e E9 que o gênero conto, base dessa pesquisa, suscita em suas narrativas elementos estéticos que levam o leitor à percepção do tema devido à sua “[...] capacidade de abertura para uma realidade que está para além dele, para além da simples estória que conta” (Gotlib, 2006, p. 49). Em outras palavras, o estudante consegue reconhecer nos textos ficcionais de Marina Colasanti a representação do feminino, ora marcado pela submissão aos valores sociais vigentes, ora pela resistência ao sistema masculino opressor, por meio da caracterização das personagens, quase sempre sem identidade própria, as quais têm

seus papéis limitados no âmbito dos relacionamentos amorosos e das relações de gênero.

Para finalizar, salienta-se que a Q11 foi proposta apenas no questionário pós-teste, com o intuito de que os participantes avaliassem a possibilidade de utilização do gênero conto no processo de leitura. Logo, os estudantes foram indagados pela Q11: “Após a realização da Sequência Básica, comente se há a possibilidade do gênero conto ser utilizado nas práticas de leitura literária na escola como um momento de apreciação do texto e discussão sobre o fenômeno da violência e a da resistência feminina”.

Sim, pois o conto tem que ter poucos personagens, narrativas curtas, tempo e espaço e dá para apreciar um texto sobre esse tema. (E9)

Sim, porque incentiva a denúncia dessas violências. (E3)

Sim. É possível afirmar com muita certeza que pode se aprender muito com os contos.

Os textos foram prazerosos em debates e mudaram nossas ideias sobre o assunto. (E2)

Sim, pois qualquer leitura sobre o assunto pode agregar no nosso senso crítico. (E10)

Sim, há possibilidade, pois, são contos modernos que tratam o cotidiano de muitas pessoas. (E7)

Existe sim uma possibilidade, basta apenas cada professor saber como utilizar isso na aula dele ou na escola. (E5)

Com toda certeza. No último mês, todos os momentos reunidos, mesmo de curtos períodos, serviram de grande aprendizado para minha vida, com tudo que pude aprender junto com a professora e outros alunos sobre as informações dos textos apresentados [...] Também, me encontro muito perplexo e admirado com a forma que Marina Colasanti, através de lindas histórias metafóricas, nos apresentou a triste realidade sobre a violência contra a mulher. (E6)

Nessas formulações, transparecem de forma contundente o entendimento do conto como fenômeno linguístico e social. Os participantes afirmaram que ele pode ser um instrumento utilizado nas práticas sociais de leitura literária no ambiente escolar, proporcionando momentos de apreciação do texto e discussão sobre o fenômeno da violência e da resistência feminina. As oficinas literárias foram mencionadas como um espaço de interação verbal entre os colegas, que propiciaram a manifestação do pensamento crítico diante dos sentidos estabelecidos na enunciação do texto de literatura, enquanto materialização dos discursos ideológicos, sociais e culturais sobre a mulher (Orlandi, 2012).

Coloca-se em evidência os gestos interpretativos do E2 ao pontuar em suas respostas a sensação de encantamento suscitado pelos contos contemporâneos, cujo prazer desdobrou-se em fruição, à medida que internalizou a leitura e a incorporou como experiência, mesmo após ela ter se findado (Yunes, 1995), apropriando-se de certos sentidos que corroboraram na transformação sobre os modo de pensar essa problemática social. Agrega-se, ainda, a essa colocação as falas de E3, E7 e E9, que pontuam as características do gênero e confirmam sua viabilidade como leitura na escola. Por serem modernos, esses contos refletem esteticamente, no enredo, a realidade de muitas mulheres vítimas da violência física e simbólica, que se

silenciam ou se libertam diante da opressão masculina (Bourdieu, 2002).

Para essa indagação, é possível dar visibilidade a argumentação do E6, que ao conhecer e analisar os contos de Marina Colasanti, percebe o quão singular são suas histórias. Tomadas pela criação de imagens e jogos de palavras metafóricas, essas narrativas marcam a “[...] transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal” (Candido, 2006, p. 53), levando o leitor a relacionar os textos com o contexto no momento da leitura.

No trajeto de compreensão do objeto de pesquisa, fita-se um olhar atento à interação entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Tanto no depoimento do E6, “Aprender junto com o professor e outros alunos”, quanto do E5, “Cabe ao professor saber como utilizar isso na aula dele ou na escola”, mostra que o docente é o responsável por mediar o trabalho com texto literário e por oportunizar, de maneira organizada e planejada, a descoberta prazerosa em ler. No entanto, para influenciar destinos, ele necessita, acima de tudo, ser um leitor e ter experimentado esse amor pela leitura (Petit, 2008; Geraldi, 2013).

Portanto, sobre a polissemia dessas declarações, coloca-se em evidência o quanto a oficina literária baseada na sequência básica pôde contribuir para o processo de formação de leitores, no sentido de vivenciar e construir com os alunos o significado do texto. Logo, torna-se essencial garantir ao aluno maior autonomia no exercício interpretativo, que vai além de uma leitura perfunctória, pois requer percepção, interação e diálogos com outras leituras em situações de letramento literário (Cosson, 2006), a fim de que possa expandir seus horizontes cognitivos e sociais de mundo e de vida (Bordini; Aguiar, 1993).

4.3 Análise da Oficina Literária: Interlocução entre o Ficcional e a Representação do Social

A sequência básica é uma orientação prática de estratégias a serem usadas nas aulas de literatura do ensino básico, que visam à integração e à troca de experiências entre os estudantes a partir da leitura e da discussão da obra literária analisada. Trata-se de etapas sistematizadas e sequenciadas, fundamentadas no modelo apresentado por Cosson (2006), para desenvolver o processo de letramento literário e contribuir para a formação leitora dos estudantes.

Para efeito desta pesquisa, foram propostas atividades a partir da análise e da recepção de contos contemporâneos da escritora Marina Colasanti, no sentido de ampliar as possibilidades interpretativas do texto ficcional, conectando a experiência literária à realidade dos estudantes. Essas atividades objetivam unir o prazer de ler com o desenvolvimento de um

posicionamento crítico diante de temáticas tão atuais e relevantes como a violência e a resistência feminina ante às normas de gênero e sexualidade impostas socialmente. Tais aspectos se encontram intrínsecos nas vozes enunciativas representadas nos textos “De água nem tão doce”, “Verdadeira estória de um amor ardente” e “Sem que fosse tempo de migração”, os quais fazem parte do livro “Contos de amor rasgados” (1986).

Ante o exposto, para a efetivação da SB junto aos participantes desta investigação, utilizou-se a técnica da oficina literária na perspectiva metodológica. Os encontros tiveram início em meados de setembro e término no final de novembro de 2022, contabilizando cerca de 16 horas/aula. Os dados investigativos foram categorizados seguindo a ordem da realização de cada etapa, conforme proposto por Cosson (2006): motivação, introdução, leitura e interpretação. Além disso, considerou-se a indivisível relação autor-texto-leitor, referenciada pelos pressupostos da Estética da Recepção de Jauss (1994), sintetizados no Quadro 4.

Quadro 4 - Categorias pré-estabelecidas

Categorias	Etapa SB
Sensibilização e estímulo à leitura	Motivação
Apreciação do texto literário	Introdução e leitura
Impressões e efeitos da leitura literária	Interpretação interior: leitor e obra
Apropriação da violência e da resistência feminina nos contos colasantianos	Interpretação exterior: texto e sociedade

Fonte: Da autora (2023).

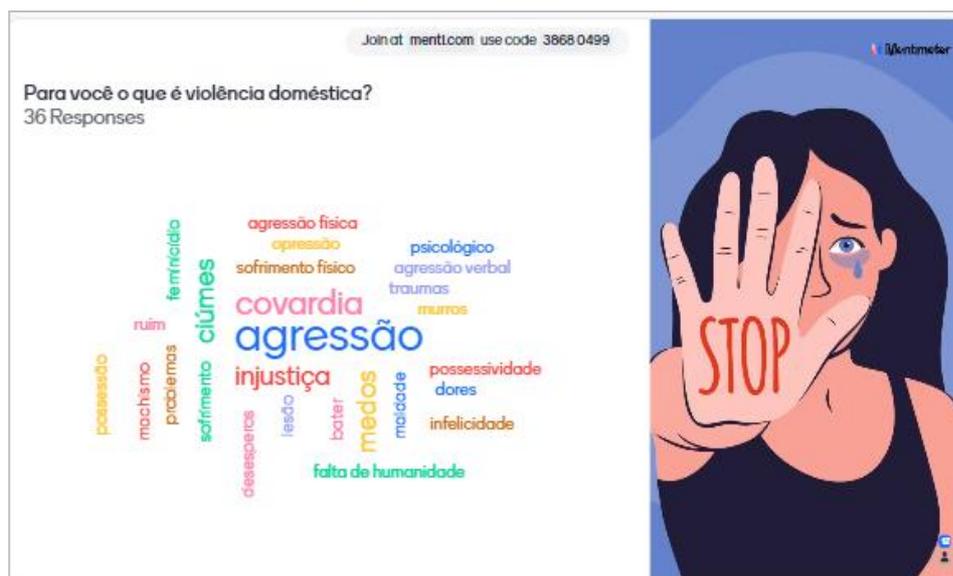
4.3.1 Categoria: Sensibilização e Estímulo à Leitura

Nesse primeiro momento da SB, destinado à motivação, etapa responsável por exercer influência sobre as perspectivas do leitor quanto à recepção do texto literário (Cosson, 2006), os estudantes ficaram surpresos e interessados diante da revelação do cenário preparado para as oficinas literárias, como observa-se na fala de E1: “Que legal ficou a sala!” e de E2: “Estou curiosa com essa oficina, de como vai ser” (Diário de Bordo). Essas falas foram ratificadas por E2, E5, E9 e E12. Por meio desses relatos, verifica-se que a (re)invenção do ensinar e as possibilidades de garantir que a sala de aula seja um espaço de acolhimento fazem com que os sentidos compartilhados pela leitura encontrem ressonância no discurso e na interação com o outro (Brasil, 1998).

Ademais, intencionou-se explorar a temática da violência doméstica na plataforma

Mentimeter. Com acesso ao link do site, os alunos escreveram três definições para a problemática em questão e, a partir delas, formou-se em tempo real uma nuvem de palavras, a fim de acionar conhecimentos prévios. Todavia, neste momento, não se abriu para discussão, porque o propósito era levantar hipóteses sobre o que sabiam sobre o assunto. Dessa forma, foram apresentadas as seguintes palavras, conforme mostrado na Figura 15.

Figura 15 - Para você o que é violência doméstica?



Fonte: Dados coletados pela pesquisa (2022).

De acordo com a visão gráfica gerada, os estudantes puderam relatar suas observações quanto aos vocábulos dispostos na nuvem. Entretanto, foi exequível atribuir mais significados às palavras geradas, estabelecendo um diálogo com a literatura contemporânea, outros textos e contextos, e trazendo à tona a reflexão dos “[...] valores postos em uma sociedade” (Cosson, 2006, p. 50). É evidente que, para as respostas, a ideia de violência doméstica está inicialmente relacionada à agressão física e, depois, à psicológica. Diante da complexidade do tema, optou-se por ampliar o horizonte de compreensão dos estudantes, através da exibição do vídeo “A Lei Maria da Penha em Cordel”, do cordelista Tião Simpatia, o qual apresenta, de modo mais interativo, os artigos da Lei que protege a mulher.

Questionados se mudariam ou acrescentariam alguma palavra à dinâmica inicial após assistir ao vídeo, os alunos posicionaram-se dizendo que aumentariam as possibilidades de respostas com a utilização de termos como: “[...] chantagem, insultos, constrangimento, difamação, assédio sexual, roubo de bens e estupro” (Diário de Bordo). Isso porque passaram

a compreender que a violência física e psicológica não são as únicas formas de violência contra a mulher. A Lei nº 11.340/06 tipifica cinco tipos, demonstrando que além das citadas pelos estudantes existem a moral, a sexual e a patrimonial, as quais não foram, anteriormente, reconhecidas por eles.

Entende-se que a violência contra a mulher é um ato de agressão motivado não apenas por situações pessoais, mas também por questões de desigualdades de gênero entre homens e mulheres, sendo um fenômeno estrutural que advém de uma construção sociocultural. Nessa construção, as relações são reforçadas por uma ideologia dominante, patriarcal e conservadora, que “naturaliza” atos de discriminação e violência para a sobrevivência de estruturas hierárquicas de poder (Saffioti, 1994).

Quanto à preparação para entrar no universo do conto, destinada à segunda oficina, destaca-se uma sequência didática envolvendo textos multimodais expostos em formato de quebra-cabeças. Antes, explicou-se que se tratava de uma campanha chamada “Noiva”, lançada pela Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV), motivada pelo Dia Internacional para a Erradicação da Violência Contra a Mulher, e uma charge marcada por questões reflexivas acerca dessa alarmante realidade social. Contudo, não foram exploradas as características desses gêneros, pois o foco era demonstrar verbalmente o impacto que tiveram diante das situações de comunicação e interação com material semiótico, na exploração de sentidos construídos pelo jogo de palavras e imagens.

Logo após a montagem, realizou-se uma roda de conversa em que os grupos, denominados de G1 e G2, ficaram responsáveis por responder duas perguntas sobre cada texto. As primeiras, Q1: “A que tipo de violência essa personagem é submetida? Como chegou a essa conclusão?” e Q2: “O que entende pela expressão ‘Até que a morte nos separe’?”, referem-se ao texto publicitário exposto a seguir:

Figura 16 - Cartaz publicitário.



Fonte: Adaptado de APAV (2012).

Em resposta à Q1, os estudantes foram uníssomos ao afirmarem que correspondia à agressão física. O E6 fez questão de pontuar os índices textuais que o levaram a inferir sobre tal afirmativa: “O roxo do olho e os machucados no rosto, no pescoço e no braço”. O E12 acrescentou que: “A legenda também ajuda saber que se trata de uma violência física e as pessoas tem que denunciar”. Vale destacar o impacto que o texto causou no E7 ao compartilhar com todos sua fala: “É muito forte essa imagem e ao mesmo tempo triste porque a menina casa pensando em ser feliz e não morta pelo marido” (Diário de Bordo). Infelizmente, a violência doméstica está culturalmente enraizada nas diversas classes sociais e, pela campanha divulgada, a análise mostrou que os estudantes conseguiram identificá-la como uma forma de denúncia.

No caso da publicidade, o cartaz gera efeito na situação de comunicação, seja atestado pelos elementos verbais de um mundo real possível, presentes por exemplo, nas iniciais da APAV, ou pelos elementos não verbais, na representação ficcional da noiva no papel de vítima. Quando comparado aos números alarmantes, percebe-se a gravidade desse problema social, comprovado pelo fato de que 27,6 milhões de mulheres sofreram alguma forma de violência física, sexual e psicológica provocada por parceiro íntimo ao longo da vida no Brasil (Bueno *et al.*, 2023).

Porém, sabe-se que existe uma grande parcela das vítimas que permanecem no silêncio,

outras tentam romper o ciclo de violência, terminando uma relação abusiva com seu parceiro, o qual nem sempre aceita a separação. Isso porque “[...] no exercício da função social patriarcal, na execução do projeto de dominação-exploração da categoria social homens exige que sua capacidade de mando seja auxiliada pela violência” (Saffioti, 2001, p. 115), um histórico cruel, que pode acabar terminando em feminicídio.

A Q2 versava sobre os elementos implícitos contidos na interpretação, o que fez com que a maioria quisesse falar sobre o que tinham entendido.

[...] o casamento é um vínculo que não pode ser rompido até que a pessoa morra. (E2)
 É, eu entendo assim, que ela está sofrendo uma agressão [...] E realmente será a morte que irá separar os dois porque o cara vai acabar realmente matando a mulher. (E6)
 Pra mim isso se refere muito ao feminicídio, mas lembra o casamento em que o padre fala até que a morte nos separe. (E11)
 E o que me lembra é os contos de fadas, sabe? As pessoas casam pensando, às vezes, que vai viver felizes para sempre e nem sempre é assim. (E7)

A fala de E2 demonstra que o estudante compreendeu a mensagem explícita presente na linguagem verbal, porém não conseguiu perceber o efeito de sentido da situação de comunicação que existe entre a ideia de matrimônio e de violência doméstica. A partir das falas de E6 e E11, nota-se tanto a identificação do feminicídio como temática do texto, quanto a presença da interdiscursividade do elemento verbal “Até que a morte nos separe”, o qual evoca o discurso religioso. Salienta-se que, embora o cartaz não contenha a frase “felizes para sempre”, a sua mensagem, de alguma forma, aflorou no E7 a memória discursiva quanto à idealização do casamento como um conto de fadas. Tal fato ocorreu porque essa idealização, presente na formação do imaginário de muitas mulheres, reforça os valores moralistas de uma sociedade patriarcal e acaba por desencorajar as vítimas a denunciarem seus agressores.

Ademais, conduz o leitor a perceber que nenhum discurso é desprovido de intenções e que nele podem estar contidos estereótipos e ideias disseminadas como verdade absoluta e incontestável. Assim, é necessário questionar sua relação, tanto de sentido com outros dizeres, quanto de força com o lugar de constituição do sujeito. Enfim, implica interagir com a linguagem e sua exterioridade (Foucault, 1979; Orlandi, 2006).

Posteriormente, procedeu-se à discussão do G2, destinada à compreensão da charge (Figura 17).

Figura 17 - Charge.



Fonte: Adaptado de Charges Protestantes (2018).

Ao serem indagados, por meio da Q3: “Qual o papel social da mulher na charge?”, obteve-se, de forma geral, a caracterização da personagem, ressaltada respectivamente pelas vozes de E8, E9 e E10 como dona do lar, que “cuida da casa”, “compra o que comer e até fazer” e “faz os serviços domésticos”. Tais condições impõem um discurso sutil e homogêneo fundado na ideologia machista, de opressão às mulheres, operando-se na hierarquização de divisão de trabalhos, nos lugares que cada sexo deve ocupar, na distribuição de atividades, nos perfis comportamentais do que é ser feminino, e no que é socialmente esperado dentro de papéis de gênero, de maneira a legitimar a dominação masculina (Bourdieu, 2002). Desta feita, é preciso que o ato de ler seja um exercício de reflexão e indagação, que possa possibilitar o intercâmbio com diferentes linguagens e saberes, mas também, proporcionar aos leitores caminhos conscientes e consistentes quanto a sua aprendizagem e sua participação social.

Para fechar a roda de conversa, lançou-se a Q4: “Que crítica podemos perceber nessa expressão ‘Querido, você poderia me adiantar a surra das 8h’?”. Os estudantes compartilharam as seguintes opiniões:

- Todo dia ele bate e ela já se acostumou com isso. (E1)
- Minha interpretação seria de que ela já está acostumada com aquela situação [...]. A crítica é que a violência que ela sofre é algo rotineiro. (E10)
- Eu acho que na verdade ela perguntou com medo, a cara dela está assustada. (Risos). (E8)
- Eu acho também que nessa parte do ‘Querido, você poderia...’, ela está falando provavelmente com medo. Daí ela sempre fala de uma forma mais agradável [...]. (E3)

Nesses termos, os estudantes E3 e E8 elencaram um ponto importante em sua análise: a

expressão de medo e susto da vítima. Assim, ao interpretarem a charge, compreenderam as relações que se estabelecem entre os elementos verbais e não verbais, mobilizando conhecimentos e estratégias que auxiliam no desenvolvimento da compreensão leitora (Solé, 1998; Marcuschi, 2007). Referente a essa discussão, o E1 e o E10 conseguiram ver que além do recurso humorístico desse gênero multissemiótico, há um projeto enunciativo de crítica à naturalização da violência doméstica. Esta faz parte de uma construção sócio-histórica instaurada na sociedade patriarcal, machista e sexista, onde, culturalmente, “[...] as mulheres são ‘amputadas’ sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício de poder” (Saffioti, 2004, p. 35).

Na sequência, na última oficina, pensada no sentido de aguçar a curiosidade dos estudantes e despertar para um diálogo com o texto, deleitou-se na análise da música “Desconstruindo Amélia”, da compositora Pitty, que aborda o empoderamento feminino e rejeita o papel de subserviência. Foi a partir desse momento que os alunos começaram a expandir seus horizontes em relação às questões interpretativas propostas. Em duplas, a participação dos estudantes tornou-se mais produtiva no que tange à questão: “Como a figura da mulher é representada na música e quais estereótipos machistas atribuídos a ela na letra da canção?”

Na sequência, segue a transcrição das respostas, as quais evidenciaram o olhar dos alunos em relação à postura desconstruída pela mulher diante do autoritarismo da sociedade patriarcal como símbolo de luta pela igualdade de direitos.

Uma mulher que tem várias responsabilidades de cuidar da casa, mas depois passa a se conectar consigo mesmo. (E11)

Representa uma mulher que passa pelo processo de construção de sua liberdade e empoderamento [...]. (E2)

O estereótipo machista atribuído é a famosa faz tudo: lava, passa, cozinha, arruma e nunca reclama. É submissa ao bem-estar do parceiro. Mas, eu sei de mulheres que abandonaram a faculdade por conta do casamento e depois que se separaram voltaram a estudar. (E12)

[...] Ela estudou tanto pra receber menos que o namorado.”(E8)

[...] Ela é desvalorizada no mercado de trabalho. (E7)

Embora tenha sido apenas uma proposta de motivação para que os alunos acionassem o conhecimento que possuíam sobre o tema da violência doméstica, as respostas, satisfatoriamente, demonstraram que a grande maioria reconhece que as mulheres sofrem muito preconceito, mas aos poucos, elas buscam desfazer os estigmas associados ao seu papel e ao seu lugar na sociedade. A fala de E12 foi bem precisa quanto à identificação de convenções machistas contidas na música, parecendo até mesmo identificar ou conhecer alguém próximo

ou da família que passou por situações de privação ou de transgressão semelhantes à da personagem. Logo, discutir essa temática é poder influenciar no processo de emancipação das mulheres, de modo a desestabilizar a ordem e os valores vigentes.

Sendo assim, essa formação do leitor implica também na sua construção identitária. À medida em que se torna sensível a sua realidade, consegue posicionar-se criticamente frente a preconceitos e atuar na sociedade por meio do diálogo e do respeito à igualdade de gênero, despertando, assim, para o processo de humanização do leitor (Candido, 2004).

4.3.2 Categoria: Apreciação do Texto Literário

Os próximos passos da sequência básica referem-se à apresentação do autor/obra e à leitura dos contos, os quais foram categoricamente analisados como fonte de apreciação ao texto literário. Em razão disso, respeitou-se a sistematização e organização das etapas propostas por Cosson (2006). Em primeiro momento, partiu-se da introdução para que os estudantes conhecessem um pouco da autora Marina Colasanti, sua importância para a Literatura Brasileira, tanto no que concerne ao fato de a escritora ser uma das altivas mulheres que se destacaram nesse papel, quanto no que se refere ao seu projeto artístico de escrita.

Para situar o trabalho precursor da escritora na contemporaneidade e os possíveis temas que transversalizam o texto, conjecturou-se saber se já ouviram falar ou leram alguma de suas obras. Majoritariamente, os estudantes disseram nunca terem tido contato com quaisquer referências sobre Colasanti, exceto o E6, que confirmou já ter lido, mas não se lembrava do nome do conto, e completou: “Minha professora do fundamental gostava muito dela” (Diário de Bordo). Então, oportunizou-se que assistissem ao vídeo “Marina Colasanti, 80 anos” e tivessem o acesso a uma breve biografia da autora, juntamente com uma ficha técnica do livro “Contos de Amor Rasgados”, do qual foram retirados os contos que fizeram parte desta pesquisa.

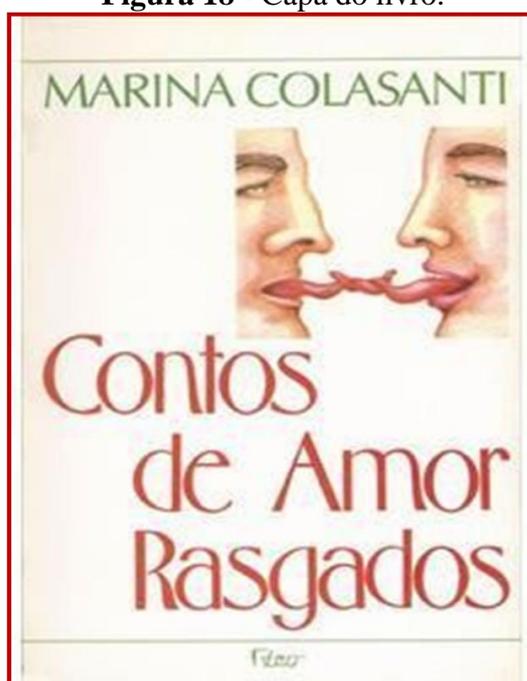
De modo espontâneo, E9 e E10 quiseram se pronunciar sobre algumas impressões da entrevista, proferindo as seguintes palavras: “Realmente, chegar nessa idade e poder fazer o que gosta deve ser muito bom” (E4), “[...] achei bonito quando ela fala que sente gratidão por tocar o coração das pessoas” (E9) e “Ela é casada com um escritor, então facilita criar suas histórias [...] (E10)”. Para esta última fala, chama a atenção o discurso machista proferido pelo estudante, uma vez que para ele, a obtenção do sucesso e a habilidade artística e profissional de Marina Colasanti como escritora só se concretizou porque “é casada com um escritor”, subjugando, dessa forma, a capacidade intelectual feminina em detrimento da masculina.

Infere-se que o machismo é uma prática discriminatória extremamente estrutural que, consequentemente “[...] compromete negativamente o resultado das lutas pela democracia, pois se alcança, no máximo, uma democracia pela metade” (Saffioti, 1987, p. 24).

Em seguida, revisou-se com os estudantes os traços que compõem o gênero conto, questionando-os se já fizeram algum tipo de leitura que retratasse a violência contra a mulher, em específico desse tipo de texto. Dos respondentes apenas E8 citou o conto Branca de Neve, afirmando que teve um beijo forçado e que, se fosse nos dias de hoje, seria considerado assédio. Espantados com a afirmativa do estudante, todos começaram a indagá-lo sobre como havia percebido essa situação, e ele confirmou já ter discutido sobre esse assunto em sala. Em contrapartida, E11 reconheceu: “Eu nunca percebi isso”, e E6 concordou: “Também não, porque são histórias contadas naturalmente pra gente”. Leva-se em consideração que, ao realizar a oficina é importante, nessa etapa, que haja a construção de conhecimentos prévios sobre a narrativa fictícia para que a linguagem conotativa se aproxime da realidade social.

Em um outro momento, por meio de levantamento de hipóteses que antecedem a leitura, procurou-se fazer a apresentação física da obra e chamar a atenção para a capa e outros elementos paratextuais, a fim de que o aluno pudesse recebê-la de uma maneira positiva (Cosson, 2006) e, em seguida, tecesse comentários sobre a ilustração e o título do livro. Tal representação, exposta no Datashow, é verificada pela Figura 18.

Figura 18 - Capa do livro.



Fonte: Dados coletados pela pesquisa (2022).

As percepções que os alunos tiveram face à apresentação da obra trouxeram à tona o teor de sensualidade e ironia contida em “Contos de Amor Rasgados”, o qual alude ao imaginário e leva o leitor, ainda que inicialmente, a autenticar os construtos de sentidos expostos na capa, bem como firmar ou não um contrato ficcional com os textos que serão lidos a posteriori (Eco, 1994), seja pela curiosidade ou pelo interesse à temática. Nessa medida, pautaram-se na compreensão geral de que o amor entre as duas pessoas representadas na imagem não existe mais e, por isso, tentam refazer o relacionamento. Para chegar a essa conclusão, divergiram sobre a semelhança da figura masculina e feminina. No entanto, E1, E2 e E8 apontaram traços distintivos entre eles, caracterizando a figura da direita como mulher por conter lábios mais rosados, nariz mais fino e olhar mais sutil. Já o E11, sobre os dois perfis, sustentou a visão de que: “[...] tentaram amarrar uma língua com a outra mesmo estando rasgada”.

Aproveitou-se o ensejo para apresentar na terceira oficina algumas frases marcantes proferidas pela própria escritora durante uma entrevista concedida à Universidade Estadual de Goiás (UEG), de Campos Belo, no que tange à sua vida pessoal e profissional. O intuito era que os alunos percebessem as marcas próprias de Marina Colasanti na escrita do conto, assim como o seu papel social na defesa da identidade da mulher. Dentre os aspectos abordados, os alunos dissertaram sobre as mensagens que mais chamaram-lhe a atenção e, conseqüentemente, explicaram o porquê da escolha. Seguem-se os relatos:

Eu leio todos os dias e não consigo ler à noite porque eu fico perturbada com o que eu li (Colasanti, 2011). Realmente, concordo com a autora porque você meio que entra na história, parece que a gente tá lá vivendo com a pessoa [...]. (E9)

Eu entrei na literatura por caminhos sinuosos, mas encontrei prazer (Colasanti, 2011). Isso mostra um pouco da minha vida. Eu odiava ler na escola porque a literatura é um caminho difícil, principalmente quando não se tem nenhum tipo de relação com ela, mas comecei a ler tanto que comecei a gostar [...]. (E2)

O feminismo pra mim é uma maneira de olhar o mundo, de se colocar no mundo” (Colasanti, 2011). Eu achei muito legal, porque assim, é uma pessoa que tem coragem, que não tem medo de assumir o seu papel na sociedade. (E11)

A leitura deve ser um prazer que deve ser compartilhado (Colasanti, 2011). Eu acho interessante essa frase porque se você gosta de um livro e comenta com um colega, ele pode se interessar pela história e ler também [...]. (E10)

Partindo dessas informações, os estudantes conseguiram refletir sobre as declarações de Marina Colasanti e relacioná-las com suas vivências de leitura e de vida, além de perceberem a expressão da identidade feminina, revelada na escrita provocativa e contemporânea da escritora. Aliada à criatividade artística, a autora toma a palavra como forma de sensibilização perante o outro e suas próprias particularidades. Essa partilha, fundamentalmente democrática,

contribui para “[...] revalorizar as palavras e as trocas de linguagem” (Petit, 2009, p. 160), conduzindo o leitor a uma prática de debates perante o objeto literário. Nesse momento, percebe-se que a fase introdutória, de pronúncia ao texto, foi de grande valia para o reconhecimento da linguagem e do modo como a autora conduz suas personagens, enredos e trama sob a ambientação do maravilhoso.

Na etapa da leitura, foi confidencializado um momento tanto de acompanhamento quanto de direcionamento por parte da pesquisadora, com a finalidade de otimizar o letramento literário dos alunos e propiciar provocações projetadas na interação verbal escrita do texto literário. Convém ressaltar que todas as ações aconteceram durante uma única aula, sem intervalos estratégicos de progressão leitora, aferidos sob a forma de capítulos e trechos de obra que requerem núcleos narrativos mais extensos, o que não compete ao conto, gênero escolhido para a análise (Cosson, 2006).

Com a leitura feita em voz alta, demarcada por entonação e pausas que estimulam a expressividade oral e criam expectativas no leitor quanto à obra, buscou-se “[...] compreender o texto como um todo coerente” (Rangel; Rojo, 2010, p. 86). Nesse ínterim, os estudantes puderam compartilhar as primeiras inferências sobre os sentidos produzidos por essas narrativas em correspondência com o real. Reitera-se que, após o término das leituras, expressaram-se livremente acerca de cada conto, o que evidenciou, de maneira propícia, a recepção e o efeito estético provocado nos participantes (Iser, 1996).

Na primeira oficina, ao ler o texto “De água nem tão doce” (Anexo 5) com auxílio de um fundo musical, dois alunos se manifestaram, sem antes mesmo de serem solicitados, (E6): “Caramba! Que história!” e (E2) “Nossa, achei bem tenso!”. Após perguntar se o que imaginaram sobre o título do conto se confirmou após a leitura, o E2 disse que “No início me veio a imagem do mar e depois eu relacionei o nome do texto com a tristeza que a sereia sentia por não poder ser ou fazer o que queria”. Fala que ratifica a antecipação de leitura (Solé, 1998), visto que o texto de literatura é permeado por uma rede de recriações, cujas reações subjetivas experienciadas pelo leitor causam-lhe fascinação, perturbação e estranhamento, sentimentos estes, que são capazes de atender ou romper suas previsões e expectativas sobre a obra (Bordini; Aguiar, 1993).

No segundo texto “Verdadeira estória de um amor ardente” (Anexo 6), os próprios estudantes anteciparam a socialização após o término da leitura. Sobre o título teceram sucessivamente um breve diálogo entre o E8: “É colocada de forma fictícia sobre um amor ruim que destrói a pessoa que ama, mas que parece uma história verdadeira.” e o E3: “[...] parece

uma paixão. Mas, quando encaminha para o final é outra coisa”. Verifica-se que a prática de leitura coloca o leitor frente ao mundo representado pelo olhar do contista, literariamente, definido por Bosi (1977, p. 9) como “[...] um pescador de momentos singulares cheios de significação”, os quais são convites à reflexão a partir do irreal, numa linguagem que seduz porque toca quem dela se apropria.

Sem aprofundar o momento de discussão, houve aqueles que quiseram expor suas ideias sobre o porquê do nome escolhido para o conto. O depoimento de E5 deixa claro que era apenas fantasia porque: “Não tem como um homem sentir um amor verdadeiro por uma boneca,”. Tal declaração ganha força na voz de E12 que diz: “O amor ardente é a parte que a boneca de cera pega fogo”, completada, enfim, por E10 que entende que: “[...] ao colocar fogo na boneca, ele tenta reacender a chama da paixão”. No entanto, a sutil ironia sobre os relacionamentos amorosos presente no título, não foi perceptível por esses alunos. Vê-se então nas oficinas, uma perspectiva apreciável de ampliar a leitura, a partir do convívio com o grupo, tal qual instigar a imaginação por meio dos implícitos textuais, amadurecendo o processo de compreensão para além da decodificação de signos linguísticos (Martins, 1994).

No último conto “Sem que fosse tempo de migração” (Anexo 7), o E11 apresentou, espontaneamente, sua opinião, ao dizer que dentre os três textos acredita ser este o “[...] mais louco ainda, porque se você ver os outros são seres que dependem do ser humano pra essa liberdade, sabe? [...] O pássaro não, pois a origem dele é voar, viver livre. Mas o homem literalmente cortou as asinhas e tipo prendeu a mulher”. Essa reação do leitor ao perceber a simbologia presente nos contos, mediante a linguagem imagética e estilizada, ativou-lhe sentimentos e emoções recônditos na busca interpretativa (Barthes, 2006), bem como enunciou uma realidade, trazendo em cena a representação do fenômeno da violência até o rompimento desta.

Portanto, a escolha desses contos foi deliberadamente pensada para suscitar diálogos e percepções estabelecidas pelo leitor na materialização da leitura do texto literário, cujas temáticas evidenciam as formas de violência contra a mulher, intensificadas do primeiro para o segundo texto, e desvencilhadas no último, tornando-a livre das amarras opressoras que a detinham. Destarte, a literatura é, sem dúvida, um dos caminhos para fortalecer a experiência pessoal e a formação do leitor no ensino médio, porque seu poder é tão significativo que se torna capaz de atuar na subjetividade e penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista a palavra literária como força da experiência humana transformadora do mundo (Candido, 2004, Todorov, 2009).

4.3.3 Categoria: Impressões e Efeitos da Leitura Literária

O momento interior compreende ao encontro do leitor com a obra e traz em sua essência atividades que devem ser compartilhadas, de forma a confrontar, enriquecer e alargar os sentidos construídos por cada um dos leitores no que se refere à forma e ao conteúdo textual, bem como às expectativas e aos conhecimentos prévios dos sujeitos envolvidos nesse processo. Para essa etapa, que teve como principal objetivo debater sobre as impressões e os efeitos despertados pelas práticas de leitura com o gênero conto, é imprescindível situar, ainda que brevemente, o primeiro conto que compõe esta 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 figurativiza o cotidiano de um relacionamento entre um possível casal e traz temáticas que reflexionam o grau de anulação, a perda de liberdade, a condição de inferioridade, a submissão aos desejos de seu companheiro, intensificando o papel passivo da mulher diante das violências físicas e psicológicas retratadas na obra. Seguem as questões aplicadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Questões interpretativas do conto “De água nem tão doce”

1. Na parte inicial do conto a personagem principal é apresentada ao leitor. Como ela é descrita pelo narrador?
2. A sereia personagem do conto vive em um espaço totalmente diferente do que conhecemos. Como esse espaço é descrito e o que ele simboliza?
3. Nessa minificção são perceptíveis algumas alterações comportamentais na personagem mítica sereia? Quais?
4. O que se pode inferir sobre o relacionamento da sereia com um homem que a capturou e deste com ela?
5. A autora trabalha a metáfora da mulher representada por uma sereia. Qual é a associação do conto com a realidade?
6. Qual a temática central da narrativa?
7. A narrativa teve um final previsível ou imprevisível em relação à atitude da sereia de não tentar fugir para seu habitat natural?
8. Qual o ponto de vista do narrador sobre os acontecimentos expressos no texto?

Fonte: Dados coletados pela pesquisa (2022).

No primeiro e no segundo questionamentos, por tratarem-se de suposições explicitadas sobre alguns elementos da narrativa, referentes às características da personagem principal e do espaço em que vive, os estudantes não tiveram dificuldade em identificar e descrevê-los. No que tange à protagonista sereia, E11 afirmou que ela era: “Mansa de cabelo cacheado e ela foi pega muito novinha criada dentro da banheira cercada de azulejo e ela nunca saiu”. Quanto à

simbologia que o espaço representa, ele opinou ser uma “Perda de expectativa, dos sonhos e de um monte de coisa [...] (E11)”, seguido pelo E3 que contribuiu: “Na imaginação a sereia vive no mar, na imensidão”, e finalizando com a informação do E2: “[...] ela canta para encantar os homens porque é sedutora. A banheira seria uma prisão”.

É visível, portanto, que os sujeitos da pesquisa evidenciaram a fragilidade e a dependência da personagem em relação ao espaço constituído no conto. Esse fato denota o confinamento da mulher ao ambiente privado e doméstico, costumeiramente idealizado pela sociedade patriarcal, desde a colonização do país. Esse ambiente era visto como o lugar natural no qual sua condição feminina permitia-lhe somente ocupar o papel de esposa, mãe e dona de casa (Saffioti, 2004). Nesse sentido, a autora possibilita uma viagem subliminar aos seus leitores, de modo a provocá-los sobre as desigualdades motivadas arbitrariamente por questões de gênero concebidas a partir de diversas manifestações e discursos machistas e sexistas construídos culturalmente.

Com o fito de ampliar o repertório do leitor, priorizou-se, dentro das rodas de conversa, a aprendizagem da leitura, cujos ganhos interpretativos encaminharam-se à criticidade e à escuta do outro. Assim, o desenvolvimento da habilidade de compreensão dos textos literários analisados nas oficinas aconteceu por meio de intervenções intencionais e sistemáticas, mediadas pela professora pesquisadora (Solé, 1998).

Em resposta à terceira questão, todos participantes conseguiram perceber as alterações comportamentais da personagem mítica sereia no desenrolar da narrativa. Foram elencadas características como o cabelo, o comportamento e a música. Porém, salienta-se que ao interagir conscientemente com um texto literário, E3 reconheceu uma intertextualidade implícita, aclarando que: “A música que foi trocada pela do Roberto Carlos poderia ser, por exemplo, ‘esse cara sou’, que provavelmente o homem colocava a descrição do que ele era para ela, da sua masculinidade[...]”. O E4 compartilha da mesma opinião, ao dizer que: “[...] foi proposital, porque a autora poderia colocar qualquer exemplo sem citar nome, mas preferiu colocar Roberto Carlos porque tinha alguma coisa”.

Logo, cabe ao interlocutor recuperar, na memória coletiva e social, outros textos anteriormente produzidos que o conduzem à ligação intertextual por meio de inferências, apoiadas na alusão de informações e retomada de elementos, que ganham novas significações diante da assunção de uma postura reflexiva do leitor acerca do tema abordado (Koch, 2005; Cavalcante, 2016).

Na questão 4, inferiram, pois, sobre o relacionamento entre a sereia e o homem que a

capturou, concluindo tratar-se de uma relação abusiva, creditada na visão de E4 como: “[...] uma violência psicológica”, em que para E2: “[...] ele faz o mínimo para a sereia e ela acha isso normal”, ampliada com o extrato textual de E6: “[...] aparentemente ela faz tudo o que ele manda e ele está moldando a menina perfeita para ele. Esculpindo a mulher que ele quer”.

Entretanto, a fala de E8 exemplifica melhor a experiência de linguagem dada pela leitura literária no momento em que conseguiu associá-la com sua história de vida (Bordini; Aguiar, 1993), representados pelo universo maravilhoso dos contos de Colasanti, ao partilhar com o grupo 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” (E8).

Pelas formulações no que tange à pergunta 5, os estudantes associaram a metáfora da personagem sereia com a realidade. Neste recorte de análise, a violência simbólica materializada no conto é percebida por E2: “Uma mulher que vive trancada dentro de casa, não a deixa sair e quando tem oportunidade, por exemplo, ele a levou na praia e ela nem hesitou em fugir, aceitando a submissão daquele homem”. Tal gesto interpretativo mostra que ao identificar os implícitos do texto com relação à subserviência feminina ao masculino, o sujeito enunciador recorre à memória discursiva, a qual reside no fato de que “[...] algo fala antes, em outro lugar e independentemente” (Orlandi, 2006, p. 21).

Na questão 6, os estudantes puderam delinear a temática central da narrativa. Dentre os elementos elencados na discussão, sobressaíram “agressão psicológica”, “dependência”, “submissão”, “violência física”, “mantida em uma banheira” e “presa a uma coleira.” Todavia, a obra literária é uma abstração que existe no universo imaginário da ficção e, desse modo, recria uma certa realidade. Além disso, é um discurso pelo qual o narrador faz o leitor conhecer as personagens e o enredo, enfim, toda a trama enunciativa segundo a época e ótica do autor (Todorov, 1972).

Sobre a (in)previsibilidade em relação à atitude da sereia no final da narrativa, referente ao penúltimo questionamento desse conto, realçam-se duas respostas que se divergem. A primeira, expressa por E11, diz tratar de um desfecho totalmente previsível, porque: “[...] desde novinha acostumou a ser submissa ao cara e ficar trancada dentro de uma banheira [...] por isso, era de se esperar que não tentasse fugir e nem fosse atrás de algo diferente”. Dessa forma, não coube nesse depoimento a automatização da leitura literária, e sim, a descoberta do jogo de sentidos das palavras. Contudo, nas tramas do texto é preciso perder-se para encontrar, duvidar para compreender, estranhar para perceber, pois “[...] quando faz previsões, erra bastante, mas

nem por isso perde o rumo ou se irrita, muito pelo contrário: diverte-se e muitas vezes se encanta com as descobertas que faz” (Rangel, 2005, p.153).

O segundo posicionamento do E2 já demonstra que ler um texto literário é lançar-se no imprevisível: “Achei que poderia ter uma terceira pessoa para conversar com ela talvez mudaria essa situação [...]”. A experiência com o inesperado faz da obra um mecanismo de provocação, em que a condição de incompletude da obra literária se manifesta com a participação ativa do leitor (Eco, 2012).

Para a última discussão do conto “De água nem tão doce”, lançou-se a seguinte pergunta: “Qual o ponto de vista do narrador sobre os acontecimentos expressos no texto?”. Todos disseram que o foco narrativo estava em terceira pessoa e a maioria concordou que o enunciador dos fatos narrados era do tipo observador, pois na interpretação do E1: “O narrador só deixou o personagem, no caso o homem falar em uma parte” e E2: “Ele não se importou em narrar os sentimentos dela em relação ao que estava acontecendo [...] não trouxe detalhes do sofrimento que ela passou, só contou o que viu”. Segundo Gotlib (2006), dentre os elementos composicionais do conto literário, está o narrador, conferindo-lhe o fator embrionário no despertar e no manter a atenção do interlocutor para o efeito literário da obra.

Continuando com a atividade relacionada à interpretação, apresentou-se na segunda oficina o conto “Verdadeira estória de um amor ardente”. Essa narrativa é construída em torno da fantasia de um homem que subjuga os desejos, as vontades, a personalidade, a ação e a inteligência da mulher que ele mesmo criou para ser sua companheira¹. Essa personagem feminina é construída pela linguagem simbólica de uma boneca cujo corpo era de cera maleável, a qual adaptava-se aos prazeres do marido “[...] era apenas um corpo e este estava sempre disponível a moldar-se conforme o desejo do homem, caracterizando uma sexualidade também passiva” (Gomes, 2004, p. 106). Ele, com o passar do tempo, deixa o tédio se instalar na vida conjugal e decide destruir e atear fogo na mulher que agora não é mais necessária em sua vida.

Tal metáfora retoma, por meio da ironia ao estado do absurdo, a questão da regulação do corpo feminino como normas simbólicas de imposição da masculinidade, trazendo marcas de abusos físicos e privações sociais que dão sustentação à violência doméstica e ao feminicídio representados esteticamente. Ademais, coloca-se em pauta o debate sobre os direitos da mulher

¹ O conto estabelece uma intertextualidade com mito de Pigmaleão. Narrativa de origem grega, o mito narra a história de um rei escultor que modelou a estátua que esculpiu uma estátua que representava a mulher com quem iria se casar. Depois de apaixonar-se por ela e perceber que era um amor impossível de se concretizar, ele tece súplicas à deusa Afrodite que lhe concedesse uma donzela semelhante à estátua.

e os espaços de lutas e conquistas femininas, como a criação das Leis Maria da Penha (Brasil, 2006c) e do Feminicídio (Brasil, 2015). Desta feita, foram apresentadas para esta oficina as atividades de interpretação decorrentes da apreciação desse conto, reproduzidas no Quadro 6.

Quadro 6 - Questões interpretativas do conto “Verdadeira estória de um amor ardente”

1. A partir de que perspectiva é narrada a história da boneca/mulher? Como ela é descrita?
2. O que as ações do homem ao criar uma companheira de cera sugerem quanto à sua personalidade?
3. A autora retrata no conto de maneira metafórica uma boneca/esposa criada e moldada ao prazer e descartada por não atingir o desejo e vontade de seu parceiro. A partir dessa informação, o que podemos inferir a respeito dela?
4. O que levou o personagem a cansar-se de sua relação conjugal?
5. Qual a temática principal abordada no conto?
6. Quais são suas impressões sobre o conto lido?
7. Como você explica o desfecho da história.
8. Há no conto a presença de alguma forma de controle e punição sobre o corpo feminino?

Fonte: Dados coletados pela pesquisa (2022).

Logo de início, os estudantes tiveram que caracterizar um dos principais elementos do conto, a personagem, que potencializa a literatura em seu papel social, pois é a representação de um ser fictício que movimenta o enredo por meio de suas ações, tornando-o vivo (Candido, 2004). Prontamente, declararam que era uma “boneca de cera feita de material inflamável”, “[...] moldada a partir dos prazeres que ele tinha”, “[...] de suavidade opalinada, rósea e de elegância altiva” e “era uma dama de nobre silêncio e só tinha olhos pra ele” (Diário de bordo). É notável que tais descrições emanem significados conforme a intenção artística pretendida pelo autor, construída para sustentar e realizar a história. Embora imagináveis, as personagens retratam situações e sentimentos humanos que coincidem, muitas vezes, com a experiência do próprio leitor.

Em seguida, analisaram o texto novamente para entender de que perspectiva a história foi contada e, quase todos concordaram com a existência de um “narrador- observador”, uma vez que, para E2: “Não aparece nenhuma fala dele, então ele não participa da história, mas conta o que aconteceu”, ao contrário de E6, o qual disse ser alguém que: “[...] sabia demais sobre a vida do casal”. Assim, o papel do narrador, o grau de envolvimento com o texto e o que se pretende no momento são reconhecidos pelo estudante durante os acontecimentos e a trama ficcional. Segundo Silva (1976), o narrador é a instância do discurso, é ele que tem a prerrogativa da voz que ocupa sobre o evento narrado.

Em dado momento, mais precisamente na questão 2, os participantes levantaram, de forma geral, hipóteses sobre a personalidade do homem ao criar uma companheira de cera:

“maluco”, “possessivo”, “virgem porque ele nunca teve esposa, amante, namorada ou então ele não queria um relacionamento”, “[...] muito sozinho e através dessa solidão sentiu necessidade de ter uma pessoa”, “é um homem mais velho, porque desde jovem ele pensava em ter uma companheira” e “[...] depressivo por falar que a tristeza estava no cotidiano dele” (Diário de bordo). Conseguiram, pois, validar sua leitura a partir do reconhecimento de elementos discursivos que o próprio texto oferece. Afinal, o exercício da interpretação depende de estratégias textuais que permitem ao leitor sentir tanto o potencial estético e expressivo da obra, quanto de movimentos cooperativos, conscientes e participativos do próprio destinatário (Brasil, 1998; Eco, 2012).

No início do conto, “Verdadeira estória de um amor ardente”, o protagonista cria e molda uma boneca/esposa ao seu bel prazer e a descarta por não atingir seu desejo e sua vontade. Assim, na terceira questão, em que se indagou a respeito dessa informação, o E11 inferiu que era: “uma metáfora da mulher sendo usada como objeto de prazer do homem, sendo submissa a ele”. Concomitante a essa ideia, o E2 pronunciou-se: “É uma forma de violência. Ele nunca parou para pensar quais seriam as vontades e os próprios desejos dela em relação a ele”.

Dentro desse jogo de poder e silenciamento entre os personagens: o homem (criador) e a boneca (criatura) proposto pelo conto, os estudantes puderam perceber a relação dessa representação com a objetificação do corpo feminino e a violência de gênero. Problemas estes que estão confinados à ideologia dominante, a qual reforça a subalternidade da mulher, em especial, no âmbito familiar e das relações afetivas porque para “o poderoso macho”, não importa que a mulher também tenha desejo, “[...] basta que ela consinta em ser usada enquanto objeto” (Saffioti, 1987, p. 18).

Enquanto os motivos que levaram o personagem a cansar-se de sua relação conjugal foram apontados como resposta à pergunta 4, o E5 teve dificuldades em entender a linguagem metafórica usada por Marina Colasanti, como se verifica em sua fala: “Acho que ele estava cansado do tédio porque sempre era a mesma coisa [...] A boneca não fazia nada, não era um ser humano, não conversava. Com o passar do tempo ele se enjoou e colocou fogo (risos) porque não podia ter uma relação de verdade” (E5). Logo, no texto literário, o leitor precisa desvendar as metáforas, os mistérios, as ironias e, ao mesmo tempo, ativar sua sensibilidade, a fim de desenvolver o pensamento crítico-reflexivo (Freire, 2019), bem como despertar para as emoções humanas.

Após a troca de informações sobre o texto literário e a explicação de que o elemento ficcional, boneca de cera, tratava-se de um corpo inerte, adaptado para os prazeres do marido,

o E10 afirmou que poderia se referir a: “uma mulher que foi usada e manipulada por um homem que no final a matou”. Em seguida, o E5 retomou a fala e posicionou-se novamente: “Ah, ela era usada sexualmente, então é um tipo de violência”. Observa-se nesse ponto uma nova percepção do estudante quanto à referência simbólica da “boneca” no conto, a qual não aparece apenas como efeito de distração do leitor, mas, sim, como condição crítica estabelecida com o mundo dos personagens, tendo como fito despertá-lo para os significados que o texto proporciona, pois “[...] quanto maiores forem nossas possibilidades de lidar com estruturas simbólicas, tanto maior será nossa capacidade intelectual” (Ferreira, 1972, p. 95).

Em relação à temática, foco da questão 5, e às impressões sobre o conto lido, cerne da pergunta 6, pronunciaram-se coletivamente que retratavam a violência física, a psicológica e o feminicídio. Sobre as sensações vivenciadas, o E1 disse que: “[...] o jeito, a frieza do personagem me causam espanto. O final achei surpreendente porque, nossa eu não esperava, pensei que era um casal feliz e apaixonado”. Esse pronunciamento ganhou extensão nas palavras do E3: “[...] eh, na verdade, não é que não gostei, é que a história me incomodou. Acho estranho, meio perturbador” e do E7: “Achei o enredo surpreendente. É como se a gente entrasse nessa história tivesse um avanço a mais e chegasse a polícia ou alguém para ajudá-la no meio dessa história”.

Neste cenário, importa dizer na recepção leitora do texto literário que os estudantes responderam efetivamente à comunicação que ele provoca, tendo em vista que a leitura, como produção de sentido, é sempre uma atividade de coautoria, o que faz do conhecimento partilhado entre obra, leitor e autor um fator de permanente elaboração e contextualização da obra (Marcuschi, 2008).

A próxima pergunta, que tratou sobre o desfecho da história, mostrou a indignação do E3 ante a atitude de violência imputada por parte do marido à personagem do conto, provocando-lhe um desconforto em relação à cena narrada: “Queimar uma pessoa para ficar livre dela como se fosse um objeto sem importância, nossa!” (E3). A partir desse subsídio simbólico, é imprescindível desenvolver o processo de intelecção sobre o texto, no sentido de colocar em pauta as normas coletivas e culturais reguladas pelo imaginário patriarcal, que relativizam o feminicídio como um ato de masculinidade, bem como impulsionam as instâncias das regulações de gênero na sociedade (Butler, 2014).

Para a última elucubração, solicitou-se a opinião sobre as formas de controle e punição ao corpo feminino. Em evidência, a compreensão do E10: “Ele criou uma mulher que nem falava, isso é uma forma de punição [...]” e do E2: “Eu acho também que se o personagem não

gostava dela, que terminasse o relacionamento, hein? E não a queimasse”. Os estudantes perceberam, por meio da abordagem polissêmica do texto literário, que o corpo feminino representado na literatura contemporânea carrega marcas de controle e imposição de poder, herança de uma cultura machista, patriarcal que reforça a cada dia a desigualdade de gênero (Foucault, 2001). Portanto, o texto de Marina Colasanti, mais uma vez abriu espaço para debate, permitindo que os papéis das mulheres sejam repensados, tal como os estereótipos atribuídos a elas em relação ao corpo, à sexualidade e à condição feminina, constantemente subjugada pela sociedade.

O último texto literário trabalhado na oficina e os resultados que seguem de sua análise são frutos da interpretação coletiva do conto “Sem que fosse tempo de migração”. Escrito de maneira metafórica, o enredo aborda a transgressão da mulher no contexto do casamento e constrói a narrativa de um marido que mantinha sua esposa presa em uma gaiola há anos. Porém, em certa ocasião, sem que o homem estivesse em casa, ela decide alçar voo em busca de sua liberdade. Dos contos selecionados para as oficinas, esse foi o único a tratar da subversão da mulher diante da conjuntura patriarcal instaurada na relação conjugal. Ao mesmo tempo que questiona a violência imposta à personagem, mostra a resistência feminina ao romper com a opressão para viver sua própria história.

Nesse âmbito, as discussões desse conto operacionalizaram-se em forma de afirmativas, nas quais os alunos puderam confirmar ou refutá-las de acordo com sua compreensão. As sentenças enunciativas para a etapa da interpretação seguem expostas no Quadro 7.

Quadro 7 - Questões interpretativas do conto “Sem que fosse tempo migração”

- 1- A mulher pássaro não sofria nenhum tipo de violência.
- 2- Pode-se deduzir que a mulher era tão feliz quanto o marido.
- 3- Dada as circunstâncias de conforto e segurança no casamento, a fuga da esposa não era justa.
- 4- Nesse conto o leitor conhece detalhes sobre a mulher que ficava na gaiola por meio do foco narrativo.
- 5- O conto é escrito de maneira metafórica (mulher-pássaro), tece então uma crítica à sociedade patriarcal em que prevalecem relações de dominação do masculino sobre o feminino.
- 6- O marido vivia com a mulher mantendo a presa em uma gaiola, símbolo de uma prisão.
- 7- Para o marido, ele acreditava fazê-la muito feliz, pois nada lhe faltava: casa, alimento e cuidados.
- 8- O título do conto “Sem que fosse tempo de migração” ressalta que a mulher se antecipa e vai além em busca de libertação.

Fonte: Dados coletados pela pesquisa (2022).

A primeira assertiva trata-se do nível temático explicitado no texto e mostrou que os estudantes a julgaram falsa devido à abordagem da violência estar implícita no conto. Fato declaradamente focalizado por E2: “É uma violência psicológica, ela vivia presa, não tinha

liberdade de fazer nada, nem cantava mais”, e reiterado por E11: “[..] por estar presa e buscar sua liberdade fora do ambiente doméstico, já mostra que é uma violência, é tipo um cárcere privado”. Ao depreenderem do texto as ideias centrais, os participantes encontraram na tessitura narrativa criada pelo autor elementos importantes que favorecem o posicionamento crítico diante do mundo, o que os torna receptores ativos e criativos perante o uso social da leitura e da forma particular de apropriação da obra. Em palavras metafóricas, significa dizer que o “[...] leitor é um caçador que percorre terras alheias” (Chartier, 1999, p 77) em busca de caminhos e estratégias que revelem novos sentidos.

Sobre a confirmação de que a mulher era tão feliz quanto o marido, os alunos veementemente negaram. Tal declaração é ratificada consecutivamente por E2 e E3, que proferiram as seguintes falas: “Ela não era feliz pra ter pegado as coisas e ir embora. Ele só dava o necessário. Nem se tinha um relacionamento ali porque ele não tinha nenhuma comunicação com a mulher [...] (E2)” e “[...] quando ele fala que lhe bastava a presença vivificando a casa é como se ela não existisse” (E3). A participação desses alunos trouxe à tona a reação do leitor ao que lhe é sensível, ativando-lhe, por meio de conhecimentos prévios, a imaginação e o pensamento crítico sobre aspectos humanos representados pela literatura, visto que a maior riqueza da leitura literária está na série de acontecimentos que faz o leitor ser afetado e afetar-se pela arte literária (Leffa, 1996).

Referente à afirmação de ser injusta a fuga da esposa, os participantes contrapuseram-se a esse fato da narrativa, pois para o E8: “A fuga dela era justa, porque estava saindo daquele ciclo de violência. Não é fácil tomar uma decisão de se libertar, a separação dos meus pais, por exemplo, não foi do dia para noite [...]”. Por essa razão, pode-se dizer que o estudante se apropria do texto para responder às questões do cotidiano. Por ser equivalente a uma prática engajada e reflexiva, a leitura deve projetar duas dimensões essenciais para o ensino literário: de um lado, está a compreensão das informações determinadas pelo texto, e de outro, o modo como cada leitor se projeta no ficcional e reage a partir dele, modificando o seu entorno (Jouve, 2002).

Na questão 4, não concordaram com o fato de o narrador levar o leitor a conhecer detalhes sobre a mulher que ficava na gaiola. Prontamente receptivo, o E3 externou seu pensamento e disse: “Aqui fala muito pouco sobre ela, o máximo que sabe é que ela não fazia nada, ficava encostada e presa na gaiola”. Esse posicionamento fez com que E2 contribuísse para o debate: “Na minha opinião é falsa porque ele explora muito mais o que o homem tá vivendo do que o próprio ponto de vista dela. Não tem uma história e nada falando sobre ela”.

Desse modo, nos relatos desses estudantes averigua-se que a leitura os impulsionou para a construção dos processos interpretativos do conto, permitindo-lhes identificar recursos estilísticos e composicionais próprios do gênero, como por exemplo, o ponto de vista pelo qual o narrador elucida a história. Pensando nas características que fazem do texto literário um campo de total liberdade de expressão, deve-se considerar em seu estudo os conhecimentos e as habilidades necessárias à formação do leitor no que tange à “[...] percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem” (Soares, 2006, p. 43).

Sobre a declaração de que há no conto, de maneira metafórica, uma crítica à sociedade patriarcal em que prevalecem as relações de dominação do masculino sobre o feminino, os sujeitos da pesquisa concordaram veementemente com essa afirmação. Para esse propósito discursivo, pronunciou-se o E10: “O texto quer trazer que ela está presa sobre o domínio dele. Um exemplo é de quando joga um pano em cima da gaiola pra não entrar barulho, pra mulher ficar quietinha e não poder pedir ajuda [...]”. Enquanto o E11 disse: “Eu acho que o pano seria tapar a visão dela no mundo”, e para o E6 trouxe: “Uma crítica social porque o Brasil é um país muito conservador. E os princípios se a gente for ver antigamente era um princípio de que o homem sempre vai ser o líder da casa e mandar na mulher [...]”.

Com base nesses pronunciamentos, os participantes, ainda que de forma indireta, perceberam que o patriarcado, resultado de uma memória social que atravessa gerações, vem sendo sustentado ainda na atualidade. Entretanto, as mulheres, por meio de lutas e conquistas, sempre demonstraram condições emancipatórias de resistência frente aos discursos hegemônicos que se materializam em termos de desigualdades, discriminações, preconceitos e, principalmente, violências (Saffioti, 2004).

Quando instigados a dizer se a portinhola aberta, simbologia presente no conto, seria uma metáfora da libertação e da denúncia, todos os estudantes concordaram com essa afirmativa, porém mostraram dificuldade em justificá-la. Foi quando o E2 disse: “Sim, mas acho que pode ser ainda, uma questão de oportunidade. Ela viu que ele saiu e que era a chance de conseguir fugir, se libertar e quem sabe denunciar os maus-tratos”.

Importa, por meio da discussão com o texto, instaurar, junto com as enunciações de outros leitores, sentidos à obra, a fim de transformar a leitura numa experiência estética mediada por práticas de escuta, sensibilização e reflexão acerca da problemática da violência contra a mulher. Logo, a linguagem literária, atualizada, pois, na voz do sujeito, corrobora para a construção do conhecimento, ao mesmo tempo que reafirma o processo de humanização pelas vias de apreciação da literatura (Candido, 1972).

Na oitava e última questão, solicitou-se que inferissem sobre o conto “Sem que fosse tempo de migração”, no sentido de sentenciá-lo quanto ao seu significado, igualmente sinalizado como sinônimo de antecipação e libertação. Dentre as respostas, duas merecem ser discutidas: a do E2: “Ela foi corajosa, pois tinha os riscos do homem voltar e ela sofrer as consequências de seus atos [...]”, e do E11: “Não era tempo, mas fez a oportunidade dela [...]”. Repara-se que ao refletir sobre a postura feminina, com base na transgressão dos costumes, os estudantes enxergaram na obra literária uma possibilidade de alteração de um discurso machista, uma vez que a narrativa potencializa a manifestação dos direitos de igualdade e da ascensão feminina na sociedade contemporânea e está “[...] fundamentalmente sintonizada com as forças transformadoras do nosso tempo” (Coelho, 2006, p. 39).

Portanto, a enunciação discursiva que traz os contos de Marina Colasanti é uma possibilidade de ressonância do imaginário com a representação da violência e da resistência feminina e, sobretudo, de alargamento dos horizontes de expectativas dos estudantes aos saberes vinculados pelo texto, permitindo ao leitor o exercício da fruição, da liberdade de sonhar, de imaginar e de recriar. Enfim, poder articular o encantamento das palavras com proficiência do mundo implica a consolidação de práticas metodológicas que valorizem o trabalho efetivo com a leitura literária na escola em prol da (trans)formação do leitor de literatura.

4.3.4 Categoria: Apropriação Simbólica da Violência e da Resistência nos Contos Colasantianos

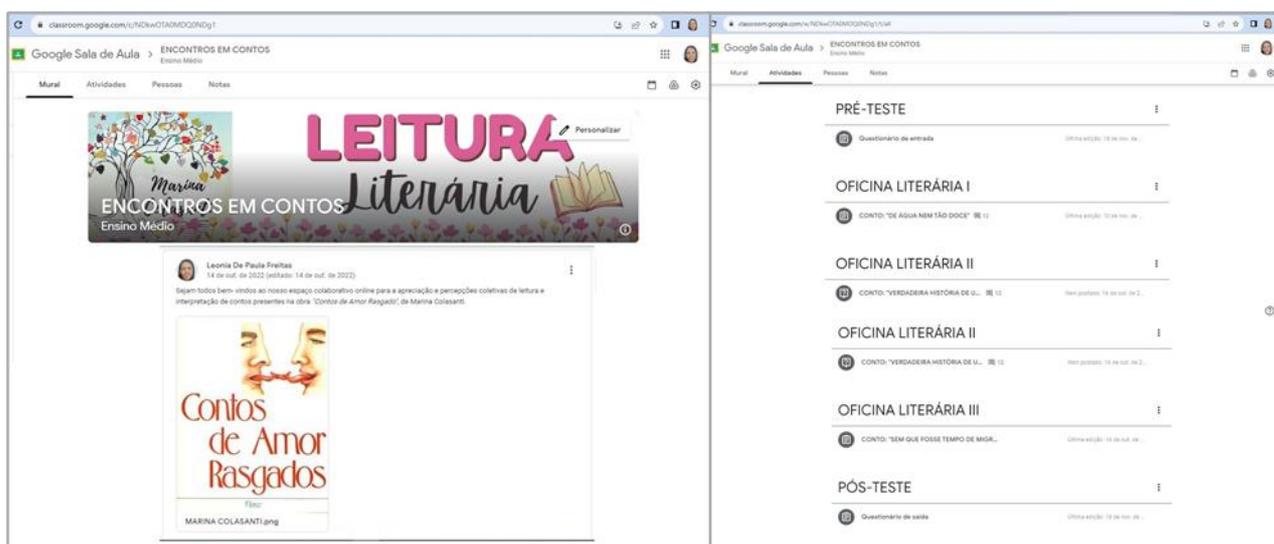
Nessa última etapa, as atividades de sistematização de ensino de literatura referem-se à interpretação exterior, um momento de ampliar os horizontes de leitura entre os estudantes por meio do compartilhamento dos sentidos, isto é, da materialização da resposta que o leitor concede à obra, orientada pelo professor, que propõe a intertextualidade com outras linguagens perante o registro escrito sob os modos de ler e ver o mundo (Cosson, 2006). Para tanto, recorreu-se ao ensino de estratégias de leitura, a fim de criar condições que viabilizassem o letramento literário. Por isso, os estudantes foram instigados em cada etapa da experiência leitora a se posicionarem diante das informações ou das opiniões presentes no texto, sinalizando a uma compreensão mais produtiva e prazerosa (Solé, 1998).

Em consonância com esse pensamento, a categoria “Apropriação Simbólica da Violência e da Resistência nos Contos Colasantianos”, analisada nessa oficina, teve como

objetivo refletir sobre as percepções de leitura e as possíveis transformações que ela provoca no leitor. Assim, para fortalecer a comunidade de leitores participantes desta pesquisa, criou-se a plataforma online no *Google Classroom* para as produções dos estudantes, bem como a apreciação da obra integrada às mídias e às ferramentas digitais como Videodança, Livroclip e o Mural Virtual *Padlet*. Ademais, para Chartier (2007), a relevância da leitura no contexto digital é fundamental, visto que oferece acesso a outros formatos de textualidade de modo instantâneo, os quais se presentificam como um modo rico e diversificado de recursos linguísticos e multissemióticos.

Em suma, toda a externalização da interpretação dos contos literários aconteceu de forma assíncrona. Para tanto, após cada oficina presencial, a pesquisadora realizou alguns encaminhamentos relacionados ao acesso e à organização das atividades a serem realizadas no decorrer da SB, e à ambientação da apresentação da proposta interpretativa no espaço colaborativo *Google Sala de Aula*, intitulado de “Encontros em contos”.

Figura 19 - Organização das atividades no *Google Sala de Aula*.



Fonte: Dados coletados pela pesquisa (2022).

Considerou-se, para o início dessa proposta de interpretação exterior, o uso da videodança como estratégia para a retomada da leitura do conto “De água nem tão doce”, que representou, entre outros aspectos, uma atividade de reflexão a partir de uma linguagem híbrida que surge com a confluência de imagens e corpos em movimento, mantendo a conectividade com o texto artístico de Marina Colasanti. Desta feita, os alunos escreveram um acróstico voltado à compressão da obra e afloraram os mais diferentes sentidos poéticos quanto à

temática. Dentre as palavras escolhidas, apenas o termo “agressão” se repetiu; os demais foram: “opressão”, “maldade”, “mulher”, “submissa”, “banheira”, “posse”, “monotonia”, “sereia”, “prisoneira” e “prisão”, conceitos estes que geraram referências à realidade. Nesse sentido, Freire (1989) destaca a leitura como um ato engajado e transformador, uma possibilidade de intervir no mundo, (re)discutir as configurações sociais, políticas e culturais que afetam a vida e a sociedade.

Desse modo, os textos produzidos a seguir são apenas alguns exemplos do trabalho com a leitura literária e mostram-se como catalisadores de situações sociais que envolvem, no plano ficcional, a temática da violência contra a mulher.

Quadro 8 - Acrósticos elaborados pelos estudantes

PRODUÇÃO A PARTIR DO CONTO “DE ÁGUA NEM TÃO DOCE”	
<p> E2</p> <p>Perante aquela situação Rasgam-se os sonhos de uma mulher Incansavelmente procurando a liberdade Seria essa a vida que buscara? Inc conscientemente esqueço de meus próprios pensamentos Os dias passam paulatinamente Nesta banheira, a água fria Emana a perturbação. Insuficiente, o que fazer para agradá-lo? Risquei da memória o meu passado A troco de uma vida monótona.</p>	
<p> E3</p> <p>Ô mulher sofredora que Para ti o mundo é um inferno, a Ruína da sua vida É acreditar que aquele homem pode mudar Simplesmente acha que a vida vai melhorar Sereia presa na banheira, cadê o Amor próprio? Não tem mais. Ô mulher sofredora.</p>	<p> E4</p> <p>Acredita que ele é bom, mas te trata com Grosseria e sempre a maltrata e a Repreende, porque Ele quer deixá-la do jeito que ele quer Sua personalidade está indo embora Seus cachos escuros mudaram para louros Ah, mulher! Esse homem não é para você! Opressão, não! Siga as ondas, elas te chamam...</p>
<p> E9</p> <p>Morar em um pequeno espaço Acostumar a viver nele Liberdade nunca existiu Deve ser normal Acostumei com isso Deveria ser certo E se não for normal o que fazer?</p>	<p> E8</p> <p>Paixão sufocante. O teu "amor" me prendeu. Sem ti a vida não tem Sentido, e contigo não existe Eu.</p>



E6

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 coletados pela pesquisa (2022).

Dentre os aspectos marcantes da produção dos acrósticos, acentuam-se frases bastantes expressivas que revelam as subjetividades diante do texto; tais como: “Rasgam-se os sonhos de uma mulher”, “Amor próprio não tem mais”, “Sua personalidade está indo embora”, “Acostumei com isso”, “Contigo não existe eu” e “Objeto de uso, sem piedade por um intruso”. Tais percepções respondem a um projeto de criação e de compreensão do espírito humano, no qual os estudantes se mostraram sensíveis à representação da violência impingida contra a mulher, operacionalizada pela situação imaginativa vivida pela protagonista da obra. Assim, promove-se a revisão de concepções patriarcais e machistas, e abre-se espaço para a denúncia das injustiças, desigualdades, abusos e privações diversas, reforçadas pela barbárie das regulações morais e da dominação masculina (Bourdieu, 2002).

Não obstante, essa interação subjetiva do leitor com a obra, verificada pela ativação da fantasia, concretiza-se na compreensão do fenômeno literário, devido às suas possibilidades abstratas e à epifania inusitada que gera metáforas e diálogos no ato de sua recepção. Ou seja, a cristalização do mundo da ficção, que confere à narrativa um caráter verossímil “[...] se transforma num espelho, orientando o receptor para a concepção de algo que não existe e permitindo que esse inexistente seja visualizado como se fosse realidade” (Iser, 1996, p. 73). Por isso, a literatura é uma espécie de universo independente, com suas regras e particularidades dentro do sistema simbólico, acoplado por sua função comunicativo-expressiva de exteriorização dos desejos mais profundos do indivíduo, estreitamente vinculada à formação humana e à sociedade (Candido, 1972).

Nessa linha de reflexão, a prática de letramento literário ampliou os horizontes coletivos de leitura por meio da socialização das interpretações dos estudantes com o grupo (Cosson, 2006), efetivando uma aprendizagem colaborativa dentro de espaço virtual interativo; como o fórum de atividade do *Google Classroom*. Além do mais, o trabalho com a leitura literária

permitiu que os participantes apreciassem e registrassem poeticamente, em palavras e memórias, o mundo revelado pela literatura, inspirando-os a ponto de transformar o conhecimento e convertê-lo em vivência (Cosson, 2006).

Diante desse cenário, esta pesquisa direcionou-se para o segundo momento exterior à interpretação e envolveu também uma perspectiva multimodal, que trouxe o livroclip como ferramenta digital de divulgação do conto literário “Verdadeira estória de um amor ardente”, a fim de intensificar a prática social de leitura. Para esse propósito, os participantes foram desafiados a escrever um bilhete destinado ao personagem do conto, apontando-lhe atitudes e comportamentos machistas e controladores sobre o corpo da mulher/boneca.

Insta salientar a importância de aliar o uso do texto literário com os meios digitais, visto que nos espaços da hipermobilidade compreende-se um novo tipo de leitor que configura-se na contemporaneidade como ubíquo (Santaella, 2004). Abaixo, destacam-se algumas das postagens no fórum destinado à compreensão e à impressão da obra.

Quadro 9 - Bilhetes elaborados pelos estudantes

PRODUÇÃO A PARTIR DO CONTO “VERDADEIRA ESTÓRIA DE UM AMOR ARDENTE”	
 E9	Olá Pedro, Não entendo as suas atitudes com essa mulher que está disposta a te amar. Você só pensa nos seus próprios desejos e nos seus sentimentos. E ela? Como deve se sentir? Suas atitudes são muito machistas, como por exemplo, você pensa que a mulher é só pra satisfazer seus desejos e quando cansa simplesmente coloca fogo, como se estivesse destruindo um simples objeto que não te serve mais.
 E6	Malquisto José, Ao observar a história de sua vida vejo o quão obscura e estranha ela é. Tenho vergonha de saber que pessoas como você exista nesse mundo. Por curiosidade, até gostaria de perguntar como você se sente tendo uma atitude dessa, refastelando na poltrona, tão sereno após ter cometido um ato criminoso. <p style="text-align: right;">Com muito ódio, Um leitor completamente indignado.</p>
 E2	Depois de ler sobre sua história, quero dizer-lhe o quão repugnante você é. Você maltratou e usou uma mulher daquela forma terrível, em sua consciência? A prisão ainda é pouco perto do que você merece seu inútil insensível. Permaneça na insignificância da sua existência e nunca cruze o meu caminho. Uma mulher enfurecida.
 E11	Olá, Não sei nem por onde começar, você é extremamente machista! Covardia o que fez com ela! Tenho raiva da forma que a trata como descartável! Você não passa de uma pessoa egoísta. Na verdade, te chamar de pessoa é um desrespeito para a raça humana!

**E1**

Olá, Fernando!

Fico surpreso de tamanho egoísmo e crueldade. Como foi capaz de submeter uma linda moça a tamanha humilhação, somente para agradar seus ridículos fetiches, e depois descarta-la e queimá-la como lixo? Você é desprezível, uma vergonha para humanidade!

**E4**

Olá José,

Você acha certo suas atitudes a respeito dessa mulher? Ao invés de amá-la, fica moldando como seria a mulher perfeita de acordo com seus desejos e quando se cansa apenas taca fogo e segue pleno. Que frieza! Que crueldade! Muito ridículo da sua parte.

Fonte: Dados coletados pela pesquisa (2022).

O contato com a literatura, especialmente com o gênero conto, é um caminho para promover a sensibilização e a emoção estética, estimulando os sentidos, a capacidade crítica, o imaginário e a liberdade de expressão, assim como o aprimoramento da linguagem. As constantes indagações ao longo do bilhete provocaram no leitor indignações e evocaram distintas possibilidades de interpretação quanto à opressão masculina no ambiente doméstico e ao feminicídio, implicitamente explorados no conto: “Suas atitudes são muito machistas”, “Refastelando na poltrona, tão sereno após ter cometido um ato criminoso”, “Você maltratou e usou uma mulher daquela forma terrível”, “Tenho raiva da forma que a trata como descartável!”, “Fico surpreso com tamanho egoísmo e crueldade”, “Que frieza! Que crueldade! Muito ridículo da sua parte”.

Nesse sentido, as informações do texto escrito foram retomadas de maneira inventiva pelo leitor do Livroclip, e os estudantes puderam reafirmar a compreensão do conto e de seu aspecto temático, motivando-os a escrever sobre os sentimentos, as sensações e as emoções suscitadas com o enredo, que se distancia da idealização do amor e ilustra a realidade trágica de agressão contra a mulher. Isso os levou a responder à provocação do texto literário e a romper, segundo a sétima tese de Jauss (1994), com os horizontes de expectativa, tendo a possibilidade de formar leitores críticos e, desta forma, conceder-lhes oportunidades de trilhar caminhos para outras experiências estéticas futuras.

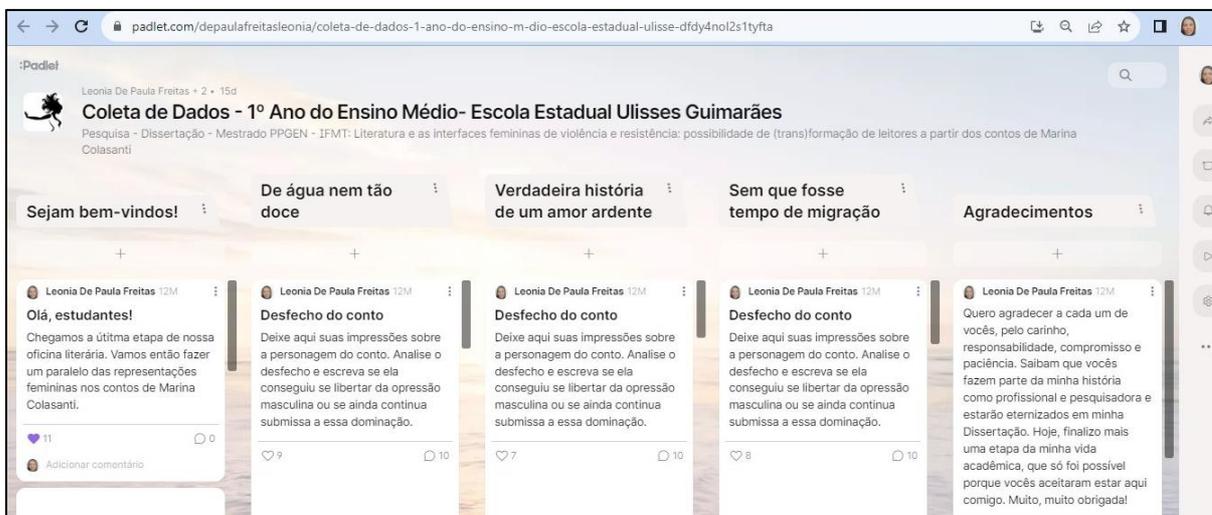
Além do mais, provocou reflexões acerca da normatização do corpo feminino e as marcas de abuso e de silenciamento que sinalizam a trajetória da personagem na narrativa. A literatura revela-se sempre original e inusitada em seu discurso ficcional, pois “[...] o contista doa à contemplação do leitor um episódio semelhante aos da existência diária” (Moisés, 1985, p. 44).

Promover, então, a integração da proposta de letramento literário com o digital é

expandir as alternativas didáticas para com a leitura literária no ensino médio e, conseqüentemente, investir em atividades que favoreçam o protagonismo dos estudantes numa relação dialógica e sinérgica entre autor-obra. Desta feita, o papel do leitor no processo de recepção e o efeito provocado pelo texto literário estão no cerne da experiência estética (Jauss, 1994). Destarte, ao verbalizar suas ideias, os estudantes reafirmaram suas expectativas em relação à narrativa e aos aspectos que a envolvem, ampliando sua visão de mundo e sua participação social enquanto agentes propulsores de mudanças, descobertas e inquietações geradas a partir do enredo ficcional.

Na última etapa de produção escrita dessa categorização literária, os participantes postaram no Mural Virtual *Padlet* via acesso ao *Google Sala de Aula* suas impressões escritas em relação à leitura dos textos literários lidos na oficina. Isso foi feito com o objetivo de realizar uma breve análise comparativa das representações do feminino em Marina Colasanti, caracterizando a violência sofrida pelas personagens e a maneira como conseguem, no desfecho das narrativas, romper com as teias da opressão ou continuar submissas ao poder masculino.

Figura 20 - Organização das atividades no *Padlet*.



Fonte: Dados coletados pela pesquisa (2022).

Todas as declarações seguiram fielmente um raciocínio coerente quanto à personagem feminina representada nos contos. Para os alunos, nos contos “De água nem tão doce”, e “Verdadeira história de um amor ardente”, a mulher era símbolo de opressão, e somente no terceiro, “Sem que fosse tempo de migração”, configurava-se sinônimo de resistência, pois se libertou do domínio masculino. Percebe-se que, a partir da leitura das narrativas, os estudantes

têm a oportunidade de abordar os aspectos discursivos, a estrutura composicional e o gênero textual. Nesse sentido, serão demonstrados dois posicionamentos frente às experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa com cada texto.

O fato da personagem ser uma ‘sereia’ e ser criada em cativeiro desde pequena acaba a tornando um ser vulnerável e submissa aos desejos do seu ‘salvador’ e não o desrespeitar, faz com que a mesma não tenha desejo de fugir, ou seja, ela continua presa (**De água nem tão doce**). A personagem era usada como objeto, apenas para oferecer prazer e depois foi descartada, mas continuou presa ao seu dominador” (**Verdadeira estória de um amor ardente**). No último conto, ela conseguiu se libertar de uma relação abusiva, pois sendo um pássaro não conseguiu viver presa, assim as mulheres que sofrem violência deveriam buscar ajuda e viver uma nova vida (**Sem que fosse tempo de migração**) (E7)

Além de sua prisão física, ela também estava presa psicologicamente dentro do seu relacionamento, então sua submissão ao homem, já era o suficiente para sua vida (**De água nem tão doce**). De todos os contos apresentados, este foi o que mais prendeu minha atenção, pela forma na qual a Marina Colasanti retratou a sequência degradante da vida de um homem abusivo que decide pôr fim à vida da mulher (**Verdadeira estória de um amor ardente**). No último conto, podemos ver uma mulher corajosa, que em meio a todas as aflições, se prontificou a buscar algo novo e fugir daquela prisão física e psicológica que vivia (**Sem que fosse tempo de migração**) (E6)

Considera-se, então, a partir dos depoimentos expressos nesses excertos, que a leitura de contos, direcionada e organizada, favoreceu o letramento literário, pois conduziu os estudantes à compreensão crítica. Esse processo implica a elaboração do conhecimento criativo e sensível com o texto pela via privilegiada de um olhar humanizado e reflexivo do contexto social. Foi possível perceber que a vivência literária trouxe-lhes, diante das belíssimas imagens e metáforas dos textos de Marina Colasanti, autonomia nas discussões, levando-os a exteriorizar sensações, sentimentos, perturbações e perplexidades que a presença do insólito promove ao comunicar-se com o seu “[...] destinatário atual, porque fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o a conhecê-lo melhor” (Zilberman, 1991, p. 22).

Isto posto, o texto literário, por sua natureza imaginária e formativa, pode figurar como um elemento sedutor do prazer de ler e, ao mesmo tempo, subversivo no que diz respeito à sua linguagem, permitindo questionar padrões e desconstruir as imposições que operam como mecanismos de poder da violência contra a mulher, numa tentativa de resistência e ressignificação à vida. Diante do exposto, destaca-se a necessidade de democratização do acesso à literatura no ambiente escolar, em virtude de que ela é um dos caminhos para fortalecer a prática de leitura literária, especialmente no que se refere ao gênero conto. Sua importância e seu potencial de significação no ato de ficcionalização da experiência pessoal e na formação do leitor no ensino médio tornam-se, assim, um direito universal e inalienável do ser humano (Candido, 1972, 2004).

Portanto, compete ao professor o desafio de transcender os limites de um ensino mecânico e fragmentado para promover a inserção de práticas pedagógicas que colaborem dinamicamente com o reconhecimento das especificidades do texto literário e sua abordagem em sala, a fim de estimular o imaginário, o pensamento crítico sobre a realidade e os aspectos humanos representados pela literatura, pois a escola “[...] pode superar o vício pragmático de origem, sendo a literatura na escola o elemento desalienador do ensino” (Yunes, 1984, p. 132). Nessa perspectiva, é importante contemplar tanto o estudo dos aspectos literários quanto dos simbólicos da obra, objetivando que as suas potencialidades sejam, ao máximo, exploradas e (re)significadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura é um instrumento de emancipação, e embora preserve sua autonomia imaginativa e ficcional em face do real, traduz circunstâncias e percepções de uma determinada cultura e época, capazes de levar o leitor a se reconhecer enquanto indivíduo e ser social. Outrossim, o texto literário aguça os sentidos e, portanto, colabora para uma educação literária sensível e humanizada. Discutir sobre práticas efetivas de leitura literária, bem como o espaço reservado à formação do leitor no ensino médio, não constitui tarefa simples; porém, o percurso investigativo desta pesquisa encaminhou-se para esse propósito.

A proposta teórica e metodológica desta investigação teve como perspectiva geral investigar 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 da análise de contos de Marina Colasanti, com estudantes do Ensino Médio em uma Escola Estadual de Campo Verde-MT. Desse modo, foi desenvolvida uma pesquisa-ação que compreendeu as seguintes etapas: realizar oficinas, a fim de averiguar o potencial comunicativo do gênero conto na formação do leitor em âmbito escolar e na construção de saberes que representam o fenômeno da violência e da resistência feminina; analisar a relação entre literatura e leitura na escola, numa perspectiva de letramento literário em contexto de ensino-aprendizagem; e verificar como se configura a atuação dos estudantes no processo de compreensão leitora, a partir do gênero conto.

Considerando tais objetivos, buscou-se responder às discussões provocadas pela pergunta norteadora que orientou todo percurso: como a leitura literária pode colaborar para o desenvolvimento do potencial emancipador do leitor crítico, por meio da recepção e da análise de contos de Marina Colasanti, com estudantes do Ensino Médio em uma Escola Estadual de Campo Verde-MT? Para responder a tal questionamento, tomaram-se como instrumentos de coleta de dados: questionários pré e pós-teste, aplicação de SB em forma de oficinas, observações participantes, *Google Classroom* para registro das apreciações de leitura e diário de bordo, os quais tiveram o intuito de alcançar o objetivo proposto nesta dissertação.

Inicialmente, a etapa de sondagem, realizada com a aplicação do questionário pré-teste, possibilitou identificar e compreender informações quanto ao perfil leitor dos sujeitos desta pesquisa, contribuindo significativamente para o delineamento do cenário em que foram desenvolvidas as oficinas literárias. Com base nos resultados que indicaram que boa parte dos alunos gosta de ler e têm preferência pelos gêneros literários, e ainda, que a ação leitora não acontece de forma frequente, e os motivos que os direcionam a essa prática oscilam entre o

prazer e a obrigação, considerou-se que o processo de ensino-aprendizagem, mediado e dialógico, foi fator preponderante para estimular e despertar a fruição pela leitura literária, por meio de estratégias organizadas e sistematizadas que facilitaram a participação e o envolvimento do leitor quanto à recepção e à análise dos textos que foram objetos deste estudo.

A perspectiva comparativa dos instrumentos pós e pré-teste, parte do *corpus* desta pesquisa, permitiram abarcar a proposta investigativa, com o intuito de verificar os efeitos que a prática de leitura de contos contemporâneos provocou nos estudantes após a realização da SB. Quanto às concepções prévias sobre o texto literário, notou-se a mudança de posicionamento em relação às particularidades comunicativas que singularizam a obra ficcional, as quais estariam aquém de uma linguagem referencial e utilitária, pois constituem uma manifestação artística capaz de estimular os sentidos implícitos, provocar a emoção e traduzir simbolicamente a realidade social.

Aferiu-se, ainda, sobre as dificuldades de interpretação de textos de literatura, e evidenciou-se, a priori, que os alunos justificaram ser um problema devido à não compreensão da significação das palavras e da estrutura linguística que compõem o gênero, visto que levaram em consideração o domínio gramatical. Porém, após a experiência com a oficina, perceberam que a potencialidade semântica da obra no contexto de aprendizagem, principalmente, na compreensão dos aspectos subjetivos, requer não apenas a decodificação de códigos, mas, sim, a produção de sentidos, tendo em vista a compreensão crítica e reflexiva na formação do leitor proficiente.

Com efeito, o ensino de literatura foi diagnosticado durante a interpretação dos questionários, e constatou-se que os participantes ratificaram sua contribuição no âmbito escolar por explorar os recursos gramaticais e as características dos períodos literários. Após processo de escolarização adequado ao texto literário, notaram-se atualizações representativas quanto à sua prática, principalmente depois que os inquiridos vivenciaram situações colaborativas e interativas com a obra e o autor. Logo, a mobilização de saberes, sensações e criatividade provocada pela ressignificação da linguagem, favoreceu o exercício imaginativo, bem como proporcionou o prazer de ler.

Outro parâmetro comparativo estabelecido durante a análise foi em relação ao gênero conto; entretanto, ao apresentarem alguns elementos da narrativa, percebeu-se que os alunos tiveram algumas dificuldades em elencar características, finalidades e noções próprias da narrativa ficcional. A partir de mediações da professora-pesquisadora e do envolvimento dos estudantes ao longo da pesquisa, evidenciaram-se melhorias quanto ao reconhecimento da

brevidade da natureza e estrutura literária desse gênero. Tal fragilidade se deve ao fato de o texto literário não ser um elemento frequente de apreciação e interpretação no cotidiano formativo dos estudantes do ensino médio. No entanto, há muito a ser feito para que esse objeto de ensino realmente ocupe o lugar central nas práticas educativas, concedendo-lhe significados e relacionando-os a outros contextos.

No que concerne às interfaces culturais do patriarcado representadas na literatura por meio de contos, os estudantes consideraram relevante a leitura de textos que discutem sobre a temática da violência contra a mulher e da luta pela resistência feminina. Ademais, eles reconheceram o conto como um gênero possível de ser utilizado em momentos de discussão e apreciação de leitura na escola. Diante disso, é possível asseverar que esse gênero contribuiu para o processo de letramento desses estudantes, uma vez que lhes possibilitou contestar o imaginário patriarcal e pensar sobre sua condição humana de estar no mundo.

Salienta-se que a realização da sequência básica com o gênero conto, nos moldes propostos por Cosson (2006), evidenciou-se eficiente para o trabalho com a leitura literária em sala de aula. No que se refere aos resultados apresentados nesta investigação, a partir da aplicação prática de atividades de análise, compreensão e interpretação, entende-se que foi possível perceber como o conto auxiliou no processo de letramento literário nas aulas de Língua Portuguesa, assim como o seu potencial comunicativo. A experiência permitiu aos estudantes não só expandir, mas também romper com os horizontes de expectativas entre o que esperavam dos textos e o que realmente ocorreu ao longo da recepção das obras. Ao penetrar o vasto universo da arte, guiados pelos caminhos da imaginação, eles reavivaram o valor subjetivo e humanizador da arte por meio de suas emoções e visão de mundo.

Os dados categorizados e relacionados com cada etapa da oficina foram fundamentais para o processo de letramento a partir dos contos de Marina Colasanti. No primeiro momento, de sensibilização e estímulo à leitura literária, houve um avanço considerável em relação à construção de sentidos com outros gêneros textuais, visto que permitiu aos participantes, por meio de seus conhecimentos prévios, questionar os mecanismos de violência instituídos contra a mulher e reafirmar a resistência a essa realidade opressora.

No que tange à categoria de apreciação do texto literário, notou-se que o projeto artístico de escrita de Marina Colasanti evocou debates perante o objeto literário, uma vez que a linguagem conferida aos contos contemporâneos apresentou uma carga simbólica que ressaltou as configurações estereotipadas e sexistas em torno da figura feminina. Percebeu-se que face à leitura de cada obra, aumentava a interação dos adolescentes com o texto, por meio das

inferências de respostas aos apelos textuais. Em outros casos, a compreensão global do texto não foi reafirmada de imediato, porque em alguns momentos tangenciaram o tema, em outros, não identificaram a sua função crítica. Porém, nas conversações e na troca de ideias, tiveram a possibilidade de ampliar e fortalecer suas habilidades leitoras.

Para a categoria impressões e efeitos da leitura, momento interior, enaltece-se o fato de que a atuação significativa dos estudantes no processo de compreensão leitora, a partir do gênero conto, trouxe possibilidades interpretativas e alargamento dos horizontes de expectativas. Intensificou-se, inclusive, o estímulo de habilidades e competências para formular hipóteses, fazer comparações, inter-relacionar conhecimentos, experiências e ações, cujos desdobramentos literários fomentaram a proatividade intelectual do leitor ao discutir as representações sociais do ser feminino.

A partir da última categoria analisada, apropriação simbólica da violência e resistência nos contos colasantianos, de interpretação exterior, confirmou-se efetivamente a realização do letramento, uma vez que é perceptível a transformação do leitor em formação quanto à sua participação ativa no processo de recepção e produção textual a partir da obra, rediscutindo questões sociais e culturais que afetam a vida em sociedade. Apesar de a escrita não ser o ponto central da pesquisa, ela expandiu as alternativas de aprendizagem da leitura em contextos digitais que estimulam o protagonismo, a autonomia e a criatividade numa relação cooperativa e dialógica entre autor e obra.

Destarte, este estudo contribuiu para a produção do conhecimento científico, bem como para a divulgação desta proposta didático-pedagógica que sinalizou caminhos de práticas efetivas de leitura literária na educação básica, principalmente no ensino médio. Acredita-se que as reflexões suscitadas com o estudo possam colaborar e servir de base para a implementação de futuras investigações na área, bem como de referencial teórico para os professores de Língua Portuguesa na definição de estratégias de ensino de literatura, em vista da necessidade de suscitar o processo de letramento a partir da SB com o gênero conto, o qual foi problematizado e contextualizado neste estudo sob a perspectiva social.

Além disso, apresentou-se, nesta dissertação, a possibilidade de conferir autonomia, expressividade e argumentatividade ao aluno-leitor na produção de sentidos do texto, embasado por uma práxis de leitura que contribuiu para o desenvolvimento da competência leitora e o reconhecimento de sutilezas e particularidades compositivas que matizam esse tipo particular de escrita literária, abordando a representação da violência e da resistência feminina na contística de Marina Colasanti, descritas no livro “Contos de Amor rasgados” (1986).

Salienta-se que, dentre as limitações desta pesquisa, comungam-se as dificuldades no entendimento de elementos não-lógicos presentes na ambientação do conto maravilhoso e contemporâneo e na resposta a questões que fogem de modelos rígidos e padronizados de interpretação. Importa dizer que não é intenção desta pesquisa generalizar os dados alcançados para o universo estudantil do 1º ano do ensino médio, visto que a coleta se restringiu a um grupo de 12 alunos, o que pode ser caracterizado como uma fragilidade no que diz respeito à investigação completa sobre o objeto pesquisado.

Ademais, viabilizar condições e modos para a realização de uma oficina literária não foi uma tarefa fácil, tendo em vista o atual contexto educacional. Isso se deve às mudanças na grade curricular do Novo Ensino Médio, com ênfase na diminuição das aulas de Língua Portuguesa. Além do mais, há uma sobrecarga docente quanto ao cumprimento de metas e resultados, juntamente com a pressão por índices de aprendizagem para atender às exigências da rede de ensino estadual.

Adicionalmente, há demandas meramente burocráticas materializadas pelo preenchimento de relatórios sobre os estudantes e pela obrigatoriedade de participação em cursos de formação e reuniões pedagógicas consecutivas. Estas últimas têm consumido o tempo, cada vez mais, do profissional da educação.

Não obstante, mesmo diante de tantos desafios como professora, foi possível encontrar alternativas metodológicas que ressignificassem o ensino de literatura em sala de aula. Foi necessário intensificar o trabalho com atividades extraclases, totalizando uma carga horária semanal de três a quatro horas ao longo de três meses. Todo esse processo resultou de uma dedicação significativa em prol do letramento dos estudantes.

Por fim, sugere-se, para futuras pesquisas, que estudos direcionados às práticas de letramento se aprofundem sobre a formação do docente do ensino médio, a fim de colaborar com propostas educativas que visem à aquisição de novos conhecimentos voltados ao ensino de literatura e ao desenvolvimento da competência leitora do leitor literário. Logo, o desvelamento da linguagem literária com base na sistematização das estratégias de aprendizagem voltadas ao desenvolvimento da proficiência leitora favoreceu a produção de inferências e a compreensão crítica dentro de um retrato literário sobre as múltiplas facetas do ser feminino como sujeito social historicamente constituído. Isso faz lembrar a epígrafe inicial desta pesquisa de que a literatura, segundo Todorov (2009, p. 24), “[...] permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano”, uma metáfora perfeita de como a experiência com a leitura literária inspira e convoca o leitor à reflexão sobre as relações humanas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. O leitor competente à luz da teoria literária. *In: Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, 1996.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- APAV. **Até que a morte nos separe**. 25 novembro dia internacional pela eliminação da violência contra as mulheres, 19 dez. 2012. Disponível em: <https://tendimag.com/2012/12/19/ate-que-a-morte-nos-separe/>. Acesso em: 10 abr. 2022.
- APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal*. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70, LDA, 2016.
- BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução: Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Fatos e Mitos - vol. 1. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- BORDINI, Maria da Glória. **Por uma pedagogia da leitura**. Porto Alegre: Letras de Hoje, 1986.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 14 abr. 2023.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEE, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, Semtec, 2002.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio (OCNEM)**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, volume 1. 2006a.

BRASIL. Ministério da Cultura; Ministério da Educação; PNLL. **Plano Nacional do Livro e Leitura**. 2006b. Disponível em: http://www.vivaleitura.com.br/pnll2/images/pnll_download.pdf. Acesso em: 12 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 - Lei Maria da Penha**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, [...]. Brasília-DF, 2006c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 3 ago. 2019.

BRASIL. **Normas técnicas de padronização das delegacias especializadas de atendimento às mulheres – DEAMs**. Brasília: Ministério da Justiça, 2010. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/dilma-van-rousseff/publicacoes/orgaos-essenciais/secretaria-de-politica-para-mulheres/norma-116-tecnica-de-padronizacao-das-delegacias-especializadas-de-atendimento-amulheres-25-anos-de-conquista>. Acesso em: 6 abr. 2023.

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres**. Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Brasília: Ideal Gráfica e Editora, 2011.

BRASIL. Senado Federal. **Comissão Parlamentar Mista de Inquérito**. Relatório Final. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/496481>. Acesso em 27 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015**. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 de março de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm. Acesso em: 3. abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental – an. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 8 jan. 2023.

BUENO, Samira *et al.* Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil. 4. ed. **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/03/visiveleinvisivel-2023-relatorio.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2023.

BUENO, Samira *et al.* Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil. **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/03/visiveleinvisivel-2023-relatorio.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2023.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós modernismo”. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 11, 1998.

BUTLER, Judith. Desregulando gênero. **Cadernos Pagu**, v. 42, Campinas, 2014.

BUTLER, Judith. Meramente Cultural. **Revista Idéias**, v. 7, n. 2, jul/dez, 2016.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Ed Civilização Brasileira, 2017.

CAMARGO, Márcia.; AQUINO, Silva. Redes de cidadania e parcerias – Enfrentando a rota crítica. *In*: BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Programa de prevenção, assistência e combate à violência contra a mulher**. Plano Nacional. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2003.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CARDOSO, Lúcia Helena. **Violência doméstica e gênero: um recorte do universo feminino de santa cruzense**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2016.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica no ensino de literatura no ensino médio**. 2004. 330f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

CHARGES PROTESTANTES. **Violência Doméstica**, 18 fev. 2018. Disponível em: <http://chargesprotestantes.blogspot.com/2008/02/violencia-domstica.html>. Acesso em: 10 abr. 2022.

CHARTIER, Roger. **A Aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução: Reginaldo de Moraes. UNESP. São Paulo: 1999.

CHARTIER, Roger. Os livros resistirão às tecnologias digitais. [Depoimento a Cristina Zahar]. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Editora Abril, ago. 2007, n. 204. Fundação Victor Civita. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/roger-chartier-livros-resistirao-tecnologias-digitais-610077.shtml?page=all>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. Tradução: George Schlesinger. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

COELHO, Nelly Novaes. A literatura feminina no Brasil contemporâneo. **Língua e literatura**. São Paulo, v. 16. n° 19, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico de escritoras brasileiras**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

COENGA, Rosemar. Leitura e letramento literário. **Diálogos**. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2010.

COLASANTI, Marina. **Contos de amor Rasgados**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

COLASANTI, Marina. **Um espinho de Marfim e outras histórias**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

COLOMER, Tereza. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto e do conto breve e seus arredores. *In*: CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. Tradução: Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSCARELLI, Carla Viana. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça-SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/06.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. Tradução: Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, João Paulo. O símbolo e sua formação. **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada da UFRJ**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 24, p.93-98, out./dez. 1972.

FIORUSSI, André. **De conto em conto**. São Paulo; Ática, 2003.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. Tradução: Maria Thereza Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000300011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27991>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013. Acesso em: 10 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. A construção social da leitura. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 5. Brasília, mar. 2000.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas. SP: Mercado de Letras-ABL, 1996.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. Leitura e Mediação. *In*: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (org.). **Leitura e mediação: reflexões para a formação do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

- GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GOMES, Anderson. **E por falar em mulheres**: relatos, intimidades e ficções na escrita de Marina Colasanti. 2004. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Departamento de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.
- GOMES, Carlos Magno. A paródia da violência doméstica em Marina Colasanti. *In*: ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos (org.). **Trajetórias de literatura e gênero**. Caxias do Sul: EDUCS, 2016.
- GOMES, Isis Valeria. Retrospectiva: o acesso ao livro e à leitura pelos jovens no Brasil. *In*: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Instituto Pró-livro/Imprensa Oficial, 2012.
- GOTLIB, Nadia Battela. **Teoria do Conto**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 16, jan./abr. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522015000200193. Acesso em: 20 jun. 2020.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- IBGE. **Cidades e Estados**: Campo Verde, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/campo-verde.html>. Acesso em: 5 maio 2023.
- INSTITUTO MARIA DA PENHA. **Relógios da Violência**, 2020. Disponível em: www.relogiosdaviolencia.com.br. Acesso em: 5 maio 2023.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 6 fev. 2023.
- ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. *In*: COSTA LIMA, Luiz (org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Seleção, coordenação e tradução: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. v. 2. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo, Editora 34, 1996.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- JOUBE, Vincent. **A Leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2016.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2001.
- LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- LAJOLO, Marisa. Texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura**: Leitores e Leitura. São Paulo: Moderna, 2001.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo, Ática, 2004.
- LAJOLO, Marisa. **Jornal da Biblioteca Pública do Paraná**. As muitas Marinas de Marina Colasanti. Curitiba, Paraná, 2017.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**: Técnicas de pesquisa. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 19. ed. São Paulo. Brasiliense, 1994.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**: Concepções para a Educação Básica, 2018.
- MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. Conceitos de leitura. *In*: MENEGASSI, Renilson José. (org.). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- MOISÉS, Massaud. **A criação Literária**: Prosa. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1985.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et al.* (org.). **Ler e Escrever**: compromisso de todas as áreas. 8. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Análise de Discurso. *In*: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido e ideologia. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (org.). Escola e leitura: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PENNAC, Daniel. **Como um Romance**. Tradução: Leny Werneck. 4. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PETIT, Michèle. **Os Jovens e a Leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: como resistir à adversidade. Tradução: Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Estadual Ulisses Guimarães, 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico [recurso eletrônico]. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANGEL, Egon de Oliveira. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. *In*: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy, PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (org.) **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

RANGEL, Egon de Oliveira.; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

REIS, Simone. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte: v. 6, 2006.

ROJO. Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth. Conceituando o Gênero. *In*: SAFFIOTI, Heleieth I. B; MUÑOZ-VARGAS, Mônica. **Mulher Brasileira é Assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.

SAFFIOTI, Heleieth. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.16, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade clássica: mito e realidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 11. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2011.

SILVA, Maria do Socorro Souza; COSTA, Maria Lidiana. Letramento literário no ensino fundamental: análise de um livro didático. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 12, n. 02, ago/dez, 2020, ISSN: 2176-9125. Acesso em: 22 maio 2023.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar. **Teoria da literatura**. Livraria Martins Fontes: São Paulo, 1976.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infanto-juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BANDÃO, Heliana. Maria. Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do Feminismo no Brasil**. São Paulo; Brasiliense, 1999.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez. 1998.

TODOROV, Tzvetan. As categorias da narrativa literária. *In*: BARTHES, Roland *et al.* **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 1972.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS MULHERES (UNIFEM). **Progresso das mulheres no mundo 2008-2009 - gênero e responsabilização: quem responde às mulheres?** Disponível em: https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Media/Publications/UNIFEM/PO_WW08_Report_Full_Text_pt.pdf. Acesso em: 6 maio 2023.

VIENA. **Declaração e programa de ação de Viena**, 1993. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema_Global.Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais_deProte%C3%A7%C3%A3o/declaracao-e-programa-de-acao-de-viena.html. Acesso em: 10 maio 2023.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015**. Homicídios de Mulheres no Brasil. Brasília, 2015. Acesso em: 20 abr. 2023.

YUNES, Eliana. Literatura e Educação: a formação do sujeito. *In*: KHÉDE, Sônia Salomão (coord.). **Os contrapontos da Literatura (arte, ciência e filosofia)**. Rio de Janeiro/Petrópolis: Vozes, 1984.

YUNES, Eliana. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Letras**, Curitiba: UFPR, n. 44, p. 185-196, 1995.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor, uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymará, 2009.

YUNES, Eliane. Era uma vez a leitura... *In*: MARQUES NETO, José Castilho (org.). **PNLL: textos e história**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil e introdução à leitura. *In*: SCHOLZE, Lia; ROSING, Tania M. K. (org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

ZILBERMAN, Regina (org.). **A leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2009a.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (org.). **Escola e Leitura: velhas crises, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009b.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica: Revista do Programa de Pós-Graduação de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 11-22, 2008.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto**. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas: ALD - Associação de Leitura de Brasil, 2008.

ANEXOS

ANEXO 1 – CARTA DE ANUÊNCIA



CARTA DE ANUÊNCIA

Prezada, Marisa Barreiros dos Santos, diretora da **Escola Estadual Ulisses Guimarães** – CNPJ: 03157984/000107; Endereço: Rua Rio de Janeiro, 915; Bairro: Centro; CEP: 78.840-000; Campo Verde-MT; Telefone: (66) 3419-3504. Eu, Leônia Souza de Paula, estou realizando uma pesquisa que tem como título: **Literatura e as interfaces femininas de violência e resistência: possibilidade de (trans)formação de leitores a partir dos contos de Marina Colasanti**, cujo projeto encontra-se em anexo. Venho, por meio desta, solicitar sua autorização para a produção de dados nesta Escola, pois ela atende as expectativas e pré-requisitos para execução da pesquisa. Informo que não haverá custos para a Escola e, na medida do possível, não iremos interferir na operacionalização e/ou nas atividades cotidianas da instituição.

Esclareço que tal autorização é uma pré-condição ética para execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos, sob qualquer forma ou dimensão, em consonância com a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Agradeço antecipadamente seu apoio e compreensão, certo de sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa científica em nossa região.

Autorização Concedida

Autorização Negada

Marisa Barreiros dos Santos
Diretora da Escola

Marisa Barreiros dos Santos
Diretora
Portaria 332/2021/GS/SEDUC/MT

Leônia Souza de Paula
RG: 3883582 – DGPC-GO
Pesquisadora

Campo Verde /MT, 31 de maio de 2022.

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE DE CUIABÁ - UNIC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - *STRICTO SENSU*
Nível Mestrado Edital

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: **Literatura e as interfaces femininas de violência e resistência: possibilidade de (trans)formação de leitores a partir dos contos de Marina Colasanti.**

Nome da Pesquisadora: **Leônia Souza de Paula**

Natureza da Pesquisa: O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da investigação científica intitulada: **Literatura e as interfaces femininas de violência e resistência: possibilidade de (trans)formação de leitores a partir dos contos de Marina Colasanti**, que visa Investigar a contribuição do ensino de literatura e suas interfaces frente à problematização da violência e resistência feminina, visando à formação do leitor crítico por meio da recepção e análise de contos de Marina Colasanti, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual Ulisses Guimarães, em Campo Verde-MT.

1- Envolvimento na Pesquisa: ao participar deste estudo o Sr(a) permitirá que a pesquisadora Fabiane Alves da Silva realize os procedimentos necessários de coleta de dados através da aplicação de uma Sequência Didática e questionário pré e pós-teste, sendo que o Sr(a) tem a liberdade de recusar a participar, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Caso aceite e esteja participando, sempre que necessitar poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone (66) 99966-6496 ou pelo e-mail: leoniadepaula@hotmail.com.

DOS COMITÊS DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) ATRIBUIÇÕES:

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Os Comitês de Ética em Pesquisas são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

O endereço e o contato do CEP é: Comitê de Ética - Seres Humanos (CEP) – Universidade de Cuiabá (UNIC) - Unidade Beira Rio. Endereço: Av. Beira Rio.3100, Bloco Saúde II, Coordenação do mestrado Bairro Jardim Europa CEP: 78.065-900 Cuiabá/MT - Fone: (65)3363 1255. E-mail: cep.unic@kroton.com.br

1. Riscos: Os participantes poderão, durante a realização da pesquisa, apresentar cansaço ou aborrecimento ao responder às entrevistas/questionários, além de ansiedade decorrente do ritmo dinâmico que a escola proporciona. No entanto, ele tem a garantia de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, conforme Resolução CNS 466/2012, item 4.

1/2

Pesquisadora responsável: Leônia Souza de Paula – Tel.: (66) 99966-6496
Comitê de Ética - Seres Humanos (CEP) – Universidade de Cuiabá (UNIC) - Unidade Beira Rio.
Endereço: Av. Beira Rio.3100, Bloco Saúde II, Coordenação do Mestrado
Bairro Jardim Europa CEP:78.065-900 Cuiabá/MT –
Fone: (65)3363 1255. E-mail: cep.unic@kroton.com.br



UNIVERSIDADE DE CUIABÁ - UNIC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - *STRICTO SENSU*
Nível Mestrado Edital N° 098/2019

2. Benefícios: Espera-se comprovar a importância da literatura para a formação leitores críticos e participativos, por meio da leitura literária que priorize o desenvolvimento do pensamento humano no processo de análise e recepção de contos de Marina Colasanti fomentando as discussões sobre a violência social e culturalmente instituída contra a mulher e a resistência desta em prol de sua liberdade. Além disso, almejamos que a tessitura narrativa presente nesses contos permita desenvolver no aluno a expressividade, a argumentação e reflexão acerca das relações convencionais existentes e, assim, posicionar-se na sociedade em que vive.

3. Confidencialidade: as informações obtidas no decorrer deste estudo são de cunho confidências e de absoluto sigilo. Tendo acesso aos dados somente a pesquisadora.

4. Pagamento: ao Sr(a) não haverá nenhum tipo de pagamento e nem recebimento por participar desta pesquisa. Por ser assim, sendo conhecedor deste esclarecimento, venho por meio deste solicitar seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

5. Indenização: "Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, você tem o direito à busca de indenização por danos diretamente decorrentes desta pesquisa", de acordo com a legislação vigente da resolução CNS 466/2012, Item IV.3/Item V.7".

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, declaro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Declaro ainda que recebi uma via deste termo de consentimento contendo duas páginas e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo. **Fui informado também que a coleta dos dados será realizada após a aprovação do CEP e que eu, como participante, assinarei o TCLE no momento da participação.**

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, _____ RG/CPF.: _____,
abaixo assinado, aceito em participar do estudo como participante. Fui informado (a) sobre a pesquisa e seus procedimentos e todos os dados a meu respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Ficarei com uma via do presente termo.

Campo Verde-MT, 06 de junho de 2022.

Assinatura: _____

Responsável pelo Projeto: _____

Pesquisador responsável: Leônia Souza de Paula- Tel.: (66) 99966-6496
Comitê de Ética - Seres Humanos (CEP) – Universidade de Cuiabá (UNIC) - Unidade Beira Rio.
Endereço: Av. Beira Rio.3100, Bloco Saúde II, Coordenação do Mestrado
Bairro Jardim Europa CEP:78.065-900 Cuiabá/MT –
Fone: (65)3363 1255. E-mail: cep.unic@kroton.com.br

ANEXO 3 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



UNIVERSIDADE DE CUIABÁ - UNIC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - STRICTO SENSU
MESTRADO ACADÊMICO
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TALE

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa com o tema: **LITERATURA E AS INTERFACES FEMININAS DE VIOLÊNCIA E RESISTÊNCIA: POSSIBILIDADE DE (TRANS)FORMAÇÃO DE LEITORES A PARTIR DOS CONTOS DE MARINA COLASANTI.**

Nesta pesquisa você participará da realização de uma Sequência Didática, a qual abordará o gênero textual *Conto*, além de responder a questionários pré e pós-teste, por meio do Google Formulários. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser. A sua participação será gratuita e tampouco você será remunerado por sua participação. O questionário será feito no horário que melhor atenda a sua necessidade desde que tenha acesso à internet, podendo ser na escola em que você estuda, ou em outro espaço. Você participará respondendo algumas questões sobre a utilização do gênero textual *Conto* no ensino de Literatura na sala de aula. A atividade terá duração de aproximadamente uma hora dependendo da qualidade do sinal da internet, podendo ser remarcada caso não conclua a atividade. Se você tiver alguma dúvida, ou quiser desistir de participar depois de iniciadas as atividades poderá pedir para deixá-las a qualquer momento, sem problema nenhum.

Eu _____ aceito participar da Pesquisa com o tema: **LITERATURA E AS INTERFACES FEMININAS DE VIOLÊNCIA E RESISTÊNCIA: POSSIBILIDADE DE (TRANS)FORMAÇÃO DE LEITORES A PARTIR DOS CONTOS DE MARINA COLASANTI.** Fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e ninguém vai ficar constrangido. Fui informado (a) e esclarecido (a), pela pesquisadora responsável **Leônia Souza de Paula**, Tel. **(66) 99966-6496** ou pelo endereço eletrônico **leoniadepaula@hotmail.com**, sobre a pesquisa, assim como os riscos ou incômodos de, por exemplo, gastar meu tempo com respostas, reflexões, mas fui esclarecido de que contribuirei com a relevante discussão sobre temática em questão. Foi garantido que posso retirar meu assentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa, antes consentido por meu responsável.

Recebi uma via deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Campo Verde-MT, 06 de junho de 2022.

Assinatura do pesquisador

Assinatura do menor

Assinatura do responsável

Pesquisadora responsável: **Leônia Souza de Paula** – Tel.: (66) 99966-6496
 Comitê de Ética - Seres Humanos (CEP) – Universidade de Cuiabá (UNIC) - Unidade Beira Rio.
 Endereço: Av. Beira Rio.3100, Bloco Saúde II, Coordenação do mestrado
 Bairro Jardim Europa CEP:78.065-900 Cuiabá/MT - Fone: (65)3363 1255
 E-mail: cep.unic@kroton.com.br

ANEXO 4 – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM E VOZ, DADOS E INFORMAÇÕES COLETADAS



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
MATO GROSSO
UNIVERSIDADE DE CUIABÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM E VOZ, DADOS E INFORMAÇÕES COLETADAS

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente à dissertação intitulada **Literatura e as Interfaces Femininas de Violência e Resistência: possibilidade de (trans)formação de leitores a partir dos contos de Marina Colasanti**, desenvolvida por **Leônia Souza de Paula**, sob a orientação do Dr. Epaminondas de Matos Magalhães do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Mato Grosso, Cuiabá – e-mail: _____.

Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa tem como responsável a Mestranda **Leônia Souza de Paula**, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone _____ ou pelo endereço eletrônico: _____.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é: **Investigar a contribuição do ensino de literatura e suas interfaces frente à problematização da violência e resistência feminina, visando à formação do leitor crítico por meio da recepção e análise de contos de Marina Colasanti, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual Ulisses Guimarães, em Campo Verde-MT.** Fui também esclarecido(a) de que não serão abordados temas pessoais que gerem algum tipo de constrangimento, uma vez que a coleta e uso das informações por mim oferecidas respeitam aspectos éticos e morais, limitando-se pura e simplesmente ao objetivo da pesquisa anteriormente informada. Minha colaboração se fará por meio de: Participação na **Sequência Didática e Questionários**, com a coleta de dados em gravações de áudio e vídeo.

OBS.: A duração ficará a critério da disponibilidade do entrevistado.

Fui informado que o acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou seus colaboradores. Também estou ciente de que posso me retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer prejuízos, sanções ou constrangimentos.

Assim, sendo resguardado meu anonimato, abaixo assinado e identificado, autorizo, no Brasil e em qualquer outro país, o uso de todos os dados e informações por mim fornecidos, com finalidade exclusivamente acadêmica e atesto o recebimento de uma cópia assinada deste documento.

Campo Verde, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do(a) responsável: _____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do(a) testemunha(a): _____

ANEXO 5 – TEXTO DA OFICINA LITERÁRIA I

OFICINA LITERÁRIA- I**De água nem tão doce**

Criava uma sereia na banheira. Trabalho, não dava nenhum, só a aquisição dos peixes com que se alimentava. Mansa desde pequena, quando colhida em rede de camarão, já estava treinada para o cotidiano da vida entre azulejos.

Cantava. Melopéias, a princípio. Que aos poucos, por influência do rádio que ele ouvia na sala, foi trocando por músicas de Roberto Carlos. Baixinho, porém, para não incomodar os vizinhos.

Assim se ocupava. E com os cabelos, agora pálido ouro, que trançava e destrançava sem fim. “Sempre achei que sereia era loura”, dissera ele um dia trazendo tinta e água oxigenada. E ela, sem sequer despedir-se dos negros cachos no reflexo da água da banheira, começara dócil a passar o pincel.

Só uma vez, nos anos todos em que viveram juntos, ele a levou até a praia. De carro, as escamas da cauda escondidas debaixo de uma manta, no pescoço a coleira que havia comprado para prevenir um recrudescer do instinto. Baixou um pouco o vidro, que entrasse ar de maresia. Mas ela nem tentou fugir. Ligou o rádio, e ficou olhando as ondas, enquanto flocos de espuma caíam dos seus olhos.

COLASANTI, Marina. *Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986, p.77-78

ANEXO 6 – TEXTO DA OFICINA LITERÁRIA II**OFICINA LITERÁRIA- II****Verdadeira estória de um amor ardente**

Nunca tivera namorada, esposa, amante. Desde jovem, vivia só. Entretanto passando os anos, sentia-se como se mais só ficasse adensando-se ao seu redor aquele mesmo silêncio que antes lhe parecera apenas repousante. E vindo por fim a tristeza instalar-se no seu cotidiano, decidiu providenciar uma companheira que, partilhando com ele o espaço, expulsasse a intrusa lamentosa.

Em loja especializada adquiriu grande quantidade de cera, corantes, e todo o material necessário. Em breves estudos nos almanaques e trancado à noite em sua casa, começou a moldar aquela que preencheria seus desejos.

Pronta, surpreendeu-se com a beleza que quase inconscientemente lhe havia transmitido. A suavidade opalinada, rósea palidez que aqui e ali parecia acentuar-se num rubor, não tinha semelhança com a áspera pele das mulheres que porventura conhecera. Nem a elegância altiva desta podia comparar-se à rusticidade quase grosseira daquelas. Era uma dama de nobre silêncio. E só tinha olhos para ele.

Perdidamente a amou. O calor dos seus abraços tornando aquele corpo ainda mais macio, conferia-lhe uma maleabilidade em que todo toque se imprimia, formando e deformando a amada no fluxo do seu prazer.

Já há algum tempo, viviam juntos, quando uma noite a luz faltou. Começava ela a empoeirar-se, turvando em docilidade, em manchas acinzentadas os tons antes translúcidos. Um certo tédio havia-se infiltrado na vida do casal. Que ele tentava justamente combater naquela noite empunhando um bom livro, no momento em que a lâmpada se apagou.

Sentado na poltrona, com o livro nas mãos prometendo delícias, ainda hesitou. Depois levantou-se, e tateando, com o mesmo isqueiro com que há pouco acendera o cigarro, inflamou a trança da mulher, iluminando o aposento.

Arrastou-a então para mais perto de si, refastelou-se na poltrona. E, sereno, começou a ler à luz do seu passado amor, que queimava lentamente.

ANEXO 7 – TEXTO DA OFICINA LITERÁRIA III

OFICINA LITERÁRIA- III**Sem que fosse tempo de migração**

Embora vivendo na gaiola há tantos anos, sua esposa não cantava. Nem ele a culpava por isso. Bastava-lhe a presença vivificando a casa. Com quanto amor cuidava dela, trocando sua água todo dia, providenciando alimentos que só bem lhe fizessem à saúde. Com quanto encantamento a admirava na hora do banho, apesar do gesto habitual com que ela, sacudindo dos cabelos pingentes de cristal, o obrigava a trocar os jornais com que forrava o fundo. E era sempre com doçura que à tardinha, dando o dia por encerrado, cobria a gaiola com um pano.

Sim, a vida conjugal era cheia de alegrias, repetia para si mesmo quando, chegando em casa com um pacotinho de uvas, deparou com a portinhola aberta. Vazia, a gaiola pareceu-lhe subitamente inconsistente, agora que nada havia para reter seu olhar entre as varetas.

Chamou, sabendo que não teria resposta. Procurou nos quartos, olhou atrás de móveis e portas, lugares onde ela não estaria. Depois debruçou-se à janela como se ela tivesse podido voar, e em alguma cornija ou fio ainda o esperasse.

Mas lá embaixo as pessoas iam a suas vidas. E nenhum rosto era o rosto da mulher. Então colocou uma cadeira debaixo da gaiola, subiu, ergueu uma perna esgueirando-a com cuidado, levantou-se na ponta do outro pé, puxou para cima o resto do corpo. Só depois de entrar e fechar com cuidado a portinhola, percebeu que ninguém viria trazer-lhe a noite com um pano.

COLASANTI, Marina. *Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986, p. 203-204.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – PRÉ-TESTE



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE DE CUIABÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO

Prezado estudante,

Pedimos sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo. Por gentileza, responda às questões da maneira mais completa que puder. Esta pesquisa tem por finalidade obter informações sobre as contribuições do ensino de literatura e suas interfaces frente à problematização da violência e resistência feminina, visando à formação do leitor crítico por meio da recepção e análise de contos de Marina Colasanti. O estudo está sendo realizado pela professora- pesquisadora **Leônia Souza de Paula**, orientada pelo **Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães**.

PARTE I

INFORMAÇÕES PESSOAIS

A) Nome completo:

B) Como você declara seu gênero?

- Masculino
 Feminino
 Prefiro não declarar.

C) Qual a sua idade?

- 14
 15
 16

D) Você trabalha? Quantas horas por dia?

- Sim. Trabalho de 1 à 4 horas por dia. Sim.
 Trabalho mais de 5 horas por dia.
 Não. Não trabalho.

E) Com quem você mora?

- Pai e mãe
 Pai
 Mãe
 Avós
 Tios
 Outro

F) Você tem celular?

- Sim
 Não



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

UNIVERSIDADE DE CUIABÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO

- G) Possui acesso a Internet?
- Sim (dados móveis)
 - Sim (fixa)
 - Não

PARTE II

PERFIL DE LEITOR

- 1- Você gosta de ler?
- Sim.
 - Não. Não tenho tempo.
 - Não. Não gosto de ler.
 - Às vezes.
 - Outro.
- 2- Com que frequência você lê?
- Diariamente.
 - Semanalmente.
 - Mensalmente.
 - Anualmente.
 - Raramente.
 - Só quando é obrigatório.
 - Outros.
- 3- Por que motivos você lê? (Pode assinalar até três alternativas)
- Por prazer.
 - Por obrigação (na escola).
 - Para adquirir conhecimento geral.
 - Para relaxar.
 - Para expansão do vocabulário.
 - Para melhorar a escrita.
 - Para desenvolver o pensamento crítico.
 - Para estimular a memória.
 - Outros.
- 4- Indique seus gêneros, literários ou não literários, que você geralmente lê. (Você pode escolher até cinco opções)
- Esportivo.
 - Religioso.
 - Autoajuda.
 - Jornalístico.
 - Documentário.
 - Conto.
 - Quadrinhos.
 - Romance.
 - Novela.
 - Crônica.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

UNIVERSIDADE DE CUIABÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO

- Poema.
- Canção.
- Texto teatral.
- Lenda.
- Mitologia.
- Autobiografias.
- Cordel.
- Outros.

5- Suas primeiras experiências com o texto literário tiveram início:

- com o pai e a mãe.
- com outros familiares.
- Na sala de aula, levado pelo professor.
- com amigos.
- por iniciativa sua.
- outros.

EXPERIÊNCIAS COM O TEXTO LITERÁRIO

1- O que você entende por texto literário?

2- Você sente dificuldades em ler textos literários?

- Nunca.
- Raramente.
- Frequentemente.
- Às vezes.

3- Qual elemento você acredita que mais dificulta sua compreensão leitora de textos literários?

- A própria complexidade desse tipo de texto.
- As palavras desconhecidas.
- Falta de conhecimentos culturais.
- Falta de domínio das estruturas linguísticas da língua.
- O aspecto subjetivo.
- O sentido figurado e simbólico da linguagem literária.

4- Para entender um texto literário você leva em consideração: (Você pode escolher até três opções)

- As informações do texto.
- As informações sobre o autor.
- O seu conhecimento sobre o assunto.
- Seu domínio de conteúdos gramaticais.
- Suas experiências de leituras anteriores.
- Os recursos expressivos da linguagem figurada/conotativa.



ENSINO DE LITERATURA

5- Quais as contribuições do ensino de literatura na escola? Assinale a(s) opção(ões) que você acredita auxiliar(em) em sua formação:

- Para desenvolver o senso crítico.
- Para conhecer os períodos literários e suas características.
- Favorecer o acesso a diferentes conhecimentos.
- Provocar reflexão sobre determinado assunto.
- Criar uma identidade nacional e cultural.
- Estimular o hábito de ler.
- Para proporcionar o prazer da leitura.
- Aguçar a sensibilidade artística e crítica.
- Exercitar a imaginação.
- Para estudar gramática.
- Não contribui em nada.

CONTO

6- Analise o texto literário abaixo e marque a opção que identifique o gênero textual que ele pertence.

Porém igualmente

É uma santa. Diziam os vizinhos. E D. Eulália apanhando.
 É um anjo. Diziam os parentes. E D. Eulália sangrando.
 Porém igualmente se surpreenderam na noite em que, mais bêbado que de costume, o marido, depois de surrá-la, jogou-a pela janela, e D. Eulália rompeu em asas o voo de sua trajetória.

COLASANTI, Marina.

- Conto.
- Crônica.
- Notícia.
- Fábula.
- Não sei a que gênero pertence o texto.

7- Você lê e conhece o gênero Conto?

- Sim.
- Não.
- Talvez.

8- Qual dessas finalidades você considera a principal do gênero conto?

- Narrar uma história ficcional.
- Instruir o leitor.
- Descrever ações dos personagens.
- Argumentar sobre um problema social.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

UNIVERSIDADE DE CUIABÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO

9- Quais as principais características do gênero conto?

- () Narrativa literária de curta duração.
- () Narrativa literária de longa duração.
- () Apresentação do enredo através de um narrador.
- () Presença de poucos personagens e eventos fictícios.
- () Exposição de argumentos para defender uma tese (ponto de vista).
- () Caracterização dos fatos reais do cotidiano.
- () Possui um tempo específico em que a história acontece.
- () Sequência narrativa em um determinado espaço/lugar.

10- Você considera relevante ler textos literários que discutem o tema sobre a representação da figura feminina, com destaque a **violência contra a mulher** e as **formas de resistência feminina contra a dominação masculina** na escola? Se sim, por quê?

APÊNDICE 2 – PÓS-TESTE



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE DE CUIABÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO

Prezado estudante,

Pedimos sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo. Por gentileza, responda às questões da maneira mais completa que puder. Esta pesquisa tem por finalidade obter informações sobre as contribuições do ensino de literatura e suas interfaces frente à problematização da violência e resistência feminina, visando à formação do leitor crítico por meio da recepção e análise de contos de Marina Colasanti. O estudo está sendo realizado pela professora- pesquisadora **Leônia Souza de Paula**, orientada pelo **Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães**.

INFORMAÇÕES PESSOAIS

Nome completo:

EXPERIÊNCIAS COM O TEXTO LITERÁRIO

1- O que você entende por texto literário?

2- Você sente dificuldades em ler textos literários?

- () Nunca.
 () Raramente.
 () Frequentemente.
 () Às vezes.

3- Qual elemento você acredita que mais dificulta sua compreensão leitora de textos literários?

- () A própria complexidade desse tipo de texto.
 () As palavras desconhecidas.
 () Falta de conhecimentos culturais.
 () Falta de domínio das estruturas linguísticas da língua.
 () O aspecto subjetivo.
 () Outros.

4- Para entender um texto literário você leva em consideração: (Você pode escolher até três opções)

- () Apenas as informações do texto.
 () Apenas os seus conhecimentos sobre o assunto.
 () As informações que se estabelece entre o texto e o autor.
 () O seu conhecimento sobre o assunto.
 () Seu domínio de conteúdos gramaticais.
 () Suas experiências de leituras anteriores.
 () Os recursos expressivos da linguagem conotativa.

- () O significado de palavras desconhecidas.

ENSINO DE LITERATURA

5- Quais as contribuições do ensino de literatura na escola? Assinale a(s) opção(ões) que você acredita auxiliar(em) em sua formação:

- () Para desenvolver o senso crítico.
 () Para conhecer os períodos literários e suas características.
 () Favorecer o acesso a diferentes conhecimentos.
 () Provocar reflexão sobre determinado assunto.
 () Criar uma identidade nacional e cultural.
 () Estimular o hábito de ler.
 () Para proporcionar o prazer da leitura.
 () Aguçar a sensibilidade artística e crítica.
 () Exercitar a imaginação.
 () Para estudar gramática.
 () Não contribui em nada.

CONTO

6- Analise o texto abaixo e marque a opção que identifique o gênero textual que ele pertence.

Porém igualmente

É uma santa. Diziam os vizinhos. E D. Eulália apanhando.
 É um anjo. Diziam os parentes. E D. Eulália sangrando.
 Porém igualmente se surpreenderam na noite em que, mais bêbado que de costume, o marido, depois de surrá-la, jogou-a pela janela, e D. Eulália rompeu em asas o voo de sua trajetória.

COLASANTI, Marina.

- () Conto.
 () Crônica.
 () Notícia.
 () Fábula.
 () Não sei a que gênero pertence o texto.

7- Você lê e conhece gênero *Conto*?

- () Sim
 () Não
 () Talvez

8- Qual dessas finalidades você considera a principal do gênero conto?

- () Contar uma história ficcional.
 () Instruir o leitor.
 () Descrever ações dos personagens.
 () Argumentar sobre um problema social.

9- Quais as principais características do gênero conto?

- () Narrativa literária de curta duração.
- () Narrativa literária de longa duração.
- () Apresentação do enredo através de um narrador.
- () Presença de poucos personagens e eventos fictícios.
- () Exposição de argumentos para defender uma tese (ponto de vista).
- () Caracterização dos fatos reais do cotidiano.
- () Possui um tempo específico em que a história acontece.
- () Sequência narrativa em um determinado espaço/lugar.

10- Você considera relevante ler textos literários que discutem o tema sobre a representação da figura feminina, com destaque a **violência contra a mulher** e as **formas de resistência feminina contra a dominação masculina** na escola? Se sim, por quê?

11- Após a realização da Sequência Didática, comente se há a possibilidade do gênero *Conto* ser utilizado nas práticas de leitura literária na escola como um momento de apreciação do texto e discussão sobre o fenômeno da violência e a da resistência feminina.
