



A TEMÁTICA DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NO ENSINO DE LITERATURA: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES

THE THEME OF DOMESTIC VIOLENCE IN THE TEACHING OF LITERATURE: EXPERIENCES AND REFLECTIONS

Rosemar Eurico Coenga¹
Antônia Lucia de Queiroz Tenório²
Fabiano Tadeu Grazioli³

Resumo: O presente trabalho é baseado em um relato de experiência literária, em que tivemos o propósito de discutir, nas aulas de Ensino Médio, a temática violência doméstica com textos de autorias femininas, principalmente os contos: *Para que ninguém a quisesse*, de Marina Colasanti, *O marido*, de Lídia Jorge e *O papel de parede amarelo*, de Charlotte Perkins Gilman. Com base nos textos citados, levantamos discussões e reflexões sobre as temáticas: violência de gênero, culpabilização da mulher, o medo de relacionamentos afetivos sexuais abusivos, a loucura, o machismo, dentre outras. Além disso, os alunos construíram sentidos diversos a partir dos textos discutidos, o que possibilitou o aprimoramento do letramento crítico-literário, bem como uma conscientização do respeito à diversidade de gênero.

Palavras-Chave: Violência doméstica. Ensino de literatura. Relatos de experiência literária.

Abstract: The present work is based on an account of literary experience, in which we had the purpose of discussing, in High School classes, the theme of domestic violence with texts by female authors. So that no one wanted her, Marina Colasanti, Lídia Jorge's husband, and Charlotte Perkins Gilman's yellow wallpaper. Based on the texts cited, we raised discussions and reflections on the themes: gender violence, blame of women, fear of abusive sexual relationships, madness, machismo, among others in addition, students constructed different meanings from the texts discussed, which enabled the improvement of critical literary literacy, as well as an awareness of respect for gender diversity.

Keywords: Domestic violence. Literature teaching. Reports of literary experience.

¹ Doutor em Teoria Literária e Literaturas pela Universidade de Brasília (UnB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UNIC/IFMT). rcoenga@gmail.com

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UNIC/IFMT). Docente da Rede Pública de Ensino. luciattenn@hotmail.com

³ Doutorando em Letras pela Universidade de Passo Fundo. Docente da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Erechim e da Faculdade Anglicana de Erechim/RS. tadeugraz@yahoo.com.br

Introdução

As conquistas de direitos femininos são muito recentes, contudo, mesmo assim as mulheres seguem vítimas de uma cultura violenta de opressão e abuso estabelecidos ao longo da história. Isso porque em uma sociedade patriarcal os diferentes papéis atribuídos aos homens e às mulheres apresentam características discriminatórias, uma vez que as leis instituídas e os costumes estabelecidos permitem o falso entendimento de hegemonia masculina e de inferioridade e submissão feminina. Tal panorama legitima atitudes agressivas por parte dos homens e também nos possibilita compreender por que, muitas vezes, mulheres vítimas de abusos acabam por ficar inertes mesmo após frequentes situações de violência.

A partir dessas considerações, decidimos investigar como os alunos concluintes do 3º ano do ensino médio, no ano de 2017, posicionavam-se quando liam textos literários que abordavam a violência de gênero. Diante do quadro apresentado, nos perguntamos: como os alunos reagem frente aos textos que tematizam a violência de gênero? Quais suas percepções sobre a violência contra a mulher? Seriam eles capazes de assumir um posicionamento sensível frente a esses textos? Como colaborar de fato na construção de projetos voltados para a superação de atitudes discriminatórias, no que diz respeito à violência de gênero no ensino de literatura?

As indagações levantadas são amplas e complexas, mas nos motivam a perscrutar a temática em questão. Partindo desse recorte temático de textos literários que tematizam as identidades e relações de gênero, bem como seus desdobramentos, tais como orientação sexual, diversidade, violência, procedemos à elaboração de oficinas literárias com alunos de ensino médio da rede pública estadual no intuito de verificar como se posicionam em relação à violência doméstica.

No primeiro momento, discutimos os textos *Sargento Garcia e Terça-feira gorda* selecionados da coletânea *Morangos Mofados* (1997) de Caio Fernando Abreu, tidos como textos que discutem o homossexualismo, apresentando vozes de personagens marginais e vítimas do preconceito tão presente na contemporaneidade. Os resultados dessa etapa inicial foram divulgados em congressos e revistas especializadas na área. No que se refere à proposição das oficinas realizadas, cabe destacar que os alunos envolvidos apontaram a importância de se discutir temas dessa natureza, o que, segundo eles(as), não era algo comum no cotidiano da

escola. Além disso, o trabalho idealizado junto aos alunos mostrou-se de grande relevância, ampliando suas reflexões e experiências de vida.

Compreendemos que escolher textos literários que dialogam com o universo dos estudantes é uma oportunidade que leva a pensar sobre temas e dilemas que fazem parte do seu universo cultural e social. Justificamos a proposta de trabalho, pois se deseja com esta contribuir para o ensino de leitura literária, apresentando sugestão de prática pedagógica significativa sobre a leitura com narrativas que tratam de violência, homofobia e exclusão.

No segundo momento, procuramos dar continuidade às oficinas literárias com temas que abordam a violência doméstica de autoria feminina. Para tanto, selecionamos os textos *Para que ninguém a quisesse*, de Marina Colasanti, *O papel de parede amarelo*, de Charlotte Perkins Gilman e *O marido*, de Lídia Jorge.

Nosso interesse em trabalhar com a temática da violência de gênero numa iniciativa compartilhada por jovens estudantes do ensino médio deve-se ao fato da relevância que atribuímos ao tema, uma vez que nos encontramos inseridos no contexto da escola atuando como docentes no ensino médio e superior, por compartilharmos com Antonio Candido que a literatura “desenvolve em nós a cota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2011, p. 182).

E, por fim, no terceiro momento, relatamos a experiência de leitura com alunos concluintes do 3º ano do ensino médio, buscando descrever os principais pontos de recepção dos alunos quanto à experiência de leitura vivenciada em torno da temática da violência doméstica, a culpabilização da mulher, o medo de relacionamentos afetivos sexuais abusivos, a loucura, o machismo, assuntos esses que protagonizaram o debate em sala de aula.

O contexto da escola

Entre os meses de setembro e outubro de 2017, realizamos às sextas-feiras, das 11h às 11h50, Círculos de Leitura Literária com os alunos do 3º ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Médici, situada no município de Cuiabá (MT).

Com 40 anos de existência, a instituição oferece as seguintes modalidades de ensino: fundamental, médio e educação de jovens e adultos. Funciona em três períodos, atendendo uma média de 5.000 alunos, provenientes de diferentes realidades sociais. A oficina foi aplicada a um grupo de aproximadamente 32 alunos, com idade entre 17 e 20 anos. Para atingir os objetivos propostos, na Oficina Literária, o trabalho escolhido foi com Círculos de Leitura Literária, ou seja, procurou-se nesses encontros trocar opiniões após a leitura, a fim de estimular o diálogo entre os participantes.

Para a realização dessa etapa inicial, foi necessária a efetivação de alguns movimentos anteriores, como visita à escola, para uma conversa inicial com integrantes da gestão escolar e reunião com os professores de Língua Portuguesa para apresentarmos a proposta e também selecionarmos o perfil social, etário e cultural dos alunos.

Nas etapas que procederam a realização dos Círculos, ressaltamos a recepção entusiasmada do corpo docente e da equipe gestora. No encontro entre nós pesquisadores, alunos e professores de Língua Portuguesa, fizemos a apresentação da ação, seus objetivos e a metodologia empregada.

A proposta consiste em investigar a experiência de leitura literária como processo de mediação para a formação do leitor, por meio da realização de Círculos de Leitura. Assim, partimos da perspectiva de abordagem qualitativa de feição descritiva e de intervenção. Trata-se, portanto, de um tipo de estudo intervencionista, a fim de notarmos nos sujeitos envolvidos possíveis modificações no que se refere à sua formação de leitor.

Partindo da proposta de pesquisa qualitativa de base interpretativa, optamos pela pesquisa-ação como metodologia. Nas palavras de Thiollent (1997), é um tipo de pesquisa social cuja base é empírica e, por isso, é possível relacioná-la à solução de um problema pertencente a uma coletividade, e na qual os investigadores e participantes se envolvem na situação de forma integrada.

Os instrumentos e procedimentos que dão origem ao estudo são a aplicação de questionários e a realização de entrevistas. Registramos as conversas nos Círculos inicialmente, por meio da escrita das ações e, posteriormente, da gravação em áudio. Além disso, efetuamos entrevistas semiestruturadas, devido ao seu caráter exploratório, com todos os integrantes do grupo que se disponibilizaram a participar, a fim de

verificar como os alunos atribuem sentido às experiências literárias vivenciadas nos Círculos de Leitura.

Pautamos nossas ações na perspectiva adotada por Elyana Yunes (1999), Pedro Benjamin Garcia (2010) e Rildo Cosson (2006, 2014) para idealizarmos tal movimento. Neste sentido, a pedagogia dos Círculos implica “uma técnica de iniciação à leitura através de uma prática prazerosa, capaz de construir memórias felizes, não é possível descuidar desta teia que vai tecendo com delicadezas entre as muitas “aranhas, fios-linhas que intervêm para formar o tecido interpretativo” (YUNES, 1999, p. 19).

Neste cenário, os Círculos de Leitura, ou Rodas de Leitura, foram compreendidos como momentos de leitura silenciosa ou em voz alta, pública e compartilhada, em que se busca o prazer do contato com a palavra. Nesta prática, há toda uma estratégia teórico-pedagógica para justificar e realizar o Círculo de Leitura. Trata-se, segundo Yunes, de um encontro informal entre pessoas, com ou sem intimidade, que favorece a criação de contatos, referências, contrapontos que vão orientando as opiniões e posições segundo uma singularidade própria ou numa interação que se joga no grupo. Neste clima de troca, baseiam-se os Círculos.

A autora aponta alguns aspectos práticos para uma eficaz realização do Círculo de Leitura: a ambiência agradável e adequada para realizar o Círculo; um número razoável de pessoas, a fim de que os leitores sintam-se mobilizados a entrar na Roda; a propriedade do texto a ser lido, a sequenciação, a extensão e adequação ao grupo; a diversidade de linguagens (poesia, cinema, fotografia, música, dentre outras), com vistas à ampliação da noção de leitura; o limite do tempo; e, por fim, a presença de um leitor-guia, que deve ser responsável pelo exercício da partilha e da troca afetiva.

No texto *Rodas de Leitura: formação do leitor e identidade* (2010, pp. 60-64), Pedro Benjamin Garcia destaca a importância das Rodas de Leitura e sua metodologia para a formação de um leitor crítico e com identidade própria. Segundo Garcia, cabe ao leitor-guia dar dinamicidade à Roda; deve ter a sensibilidade de não se colocar como aquele que tudo sabe e, principalmente, que detém a correta interpretação do texto; estar disponível para tirar dúvidas eventuais; criar a dinamização de um processo em que o saber não pertence a A ou B, mas circula no coletivo; de modo a conquistar a turma, criar uma disposição positiva.

Letramento como instrumento de reflexão sobre a diversidade de gênero

Em nossa compreensão, o conceito de letramento constitui uma discussão que ganhou visibilidade no Brasil a partir da década de 90, para o que contribuíram as obras de Magda Soares e Ângela Kleiman, entre outros pesquisadores. A concepção de letramento aqui adotada ancora-se nos pressupostos de Magda Soares que conceitua letramento como:

Estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2003, p. 17-18)

Amplamente difundida e também inserida em pesquisas na área da educação e da linguagem, a palavra letramento assume diversos sentidos, dentre os quais: letramento escolar, letramento social, letramento digital, letramento literário, letramentos (no plural), letramentos múltiplos, multiletramentos. São alguns exemplos de como as variações do termo têm se mostrado presentes nos espaços acadêmicos, nas propostas educacionais e em inúmeras publicações.

Um dos aspectos que sobressai nas questões de gênero é a violência. A violência de gênero tem sido uma categoria muito popular nos últimos tempos para nos referirmos a situações violentas relacionadas às mulheres e à população LGBT. Segundo Lins (2016), a violência doméstica “diz respeito, em geral, às agressões, ameaças e ofensas que ocorrem dentro do ambiente familiar, entre pais e filhos, maridos e esposas, irmãos e outros parentes”. No Brasil, estatísticas apontam que as mulheres constituem as principais vítimas desses cometimentos, os quais ocorrem “entre casais em relações de namoro, casamento e com ex-companheiros” (LINS, 2016, p. 56).

Compreendemos que debater essa temática é delicado e difícil. Para isso, abrimos o diálogo de modo a refletirmos sobre estereótipos de gênero a fim de dialogarmos sobre como naturalizamos certos comportamentos que geram desigualdade e violência. Nesta perspectiva, ler pode esclarecer práticas abusivas de cerceamento, de poder e exclusão tão presentes em nosso dia a dia.

Assim, uma proposta de trabalho essencial a ser assumida em sala de aula para compreendermos relações de exclusão e desigualdade é o letramento crítico, um dos conceitos norteadores de nossa proposta. O letramento crítico tem como objetivo provocar questionamentos sobre as desigualdades de gênero, raça, etnia, linguagem, classe social, em decorrência, particularmente, das discrepantes relações de poder presentes na modernidade líquida.

Nesse sentido, o letramento crítico se configura como uma prática revolucionária em sala de aula, diante da abordagem política, principalmente nas obras literárias. Assim, o diálogo constitui um recurso para ampliar a reflexão crítica do aluno, porque o leva a pensar em sua realidade, isto é, a leitura do mundo deve preceder a leitura das palavras. A esse respeito, Paulo Freire (1996) afirma:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1996, p. 11)

É importante considerar que já na década de 1980 Paulo Freire antevia as concepções sociais de leitura, quer dizer, concebia a leitura como parte integrante do conhecimento de mundo do leitor e suas inter-relações entre texto e contexto.

A leitura é uma atividade que envolve, além da interação entre o texto e o leitor, construção de sentido e conhecimento de mundo. Coracini (2005), por exemplo, tem desenvolvido pesquisas sobre as concepções de leitura. No artigo *Concepções de leitura na (pós)modernidade*, a autora historiciza os principais conceitos a respeito de leitura que se construíram na modernidade e posteriormente apresenta uma reflexão em torno da leitura como processo discursivo.

A primeira concepção *leitura enquanto decodificação: descoberta do sentido*, apresentada pela autora, parte da perspectiva estruturalista, que vê o texto como uma estrutura, um todo passível de ser desmembrado em unidades menores. A segunda concepção de *leitura enquanto interação: construção de sentido* leva em conta a existência dos sujeitos – autor e leitor –, ambos presentes e ativos. De acordo com esta concepção:

A leitura constitui um processo cognitivo que coloca o leitor em frente do autor do texto ou da

obra, seja ela de que natureza for, autor que deixaria marcas, pistas de sua autoria, de suas intenções, determinantes para os(as) sentido(s) possível(eis) e com o qual o leitor interagiria para construir esse(s) sentido(s). (CORACINI, 2005, p. 21)

Na perspectiva da pós-modernidade, considera a *leitura enquanto processo discursivo*, cujo:

Olhar vem de dentro do sujeito, inteiramente impregnado por sua subjetividade, que se constitui do/no exterior, por sua historicidade. A subjetividade, cabe lembrar, se constitui das relações sociais que nos inserem, desde que nascemos – ou já no ventre materno – no mundo pré-organizado (carregado de memória), impulsionado pelos desejos culturalmente adquiridos e culturalmente recalçados, de verdade absoluta, de totalidade, de completude. (CORACINI, 2005, p. 23)

A visão discursiva defendida por Coracini propõe o trabalho não apenas com o texto verbal como também com a pintura, a música, a fotografia (que também são textos): “serão sempre o resultado de uma rede constituída de fragmentos sempre vinculados à história e à ficção” (CORACINI, 2005, p. 25). Dessa maneira, é possível afirmar que é o momento histórico-social que aponta para a leitura a ser realizada, ou melhor, para as leituras possíveis para um dado texto, e não para o texto em si, como parece crer a visão interacionista apresentada pela autora.

Também não poderia faltar em nossa proposta de trabalho o diálogo com as proposições teóricas delineadas por Rildo Cosson (2006). O autor defende que a leitura literária exige um letramento específico, por isso, primeiramente, realizamos uma mobilização de saberes de caráter reflexivo. Para concretizar o letramento literário na escola, Paulino e Cosson (2009) propõem as seguintes estratégias: 1) o estabelecimento de uma comunidade de leitores na qual se respeitem a circulação dos textos e as dificuldades de respostas à leitura deles; 2) ampliar e consolidar a relação do aluno com a literatura; 3) a interferência crítica, ou seja, o papel a ser cumprido pelo professor na formação do aluno, na educação literária. E por fim, o lugar da escrita na interação com a literatura (PAULINO; COSSON, 2009, pp. 74-76).

Contextualizando as autoras e os textos

A temática da violência contra as mulheres, seja física ou simbólica, está presente em vários textos literários. Com o propósito de verificar como a literatura no Brasil, Portugal e Estados Unidos tem representado a violência doméstica contra as mulheres, selecionamos para o trabalho com alunos do ensino médio os seguintes textos: *Para que ninguém a quisesse*, de Marina Colasanti, *O marido*, de Lídia Jorge e *O papel de parede amarelo*, de Charlotte Perkins Gilman. A nossa proposta de leitura objetiva denunciar a situação de opressão vivenciada pelas mulheres, bem como levar os alunos a falar sobre os textos, a intervir, a opinar e a se posicionar diante da temática. Demarcamos aqui uma breve contextualização das autoras e obras selecionadas, para impulsionar o diálogo.

Marina Colasanti é um dos nomes significativos da literatura infantil e juvenil brasileira, bem como da literatura adulta, revelando uma preocupação com a temática feminina. Entre suas obras, publicou: *A nova mulher* (coletânea de artigos, 1980), *Mulher daqui pra frente* (coletânea de artigos, 1981), *Aqui entre nós* (coletânea de artigos, 1988), *Intimidade pública* (coletânea de artigos, 1990); e mais as narrativas infantojuvenis: *Doze reis e a moça no labirinto do vento* (1982), *A menina arco-íris* (1984), *O lobo e o carneiro no sonho da menina* (1985), *Uma estrada junto ao rio* (1985), *O verde brilha no poço* (1986), *O menino que achou uma estrela* (1988), *Um amigo para sempre* (1988), *Será que tem asas?* (1989), *Ofélia a ovelha* (1989), *A mão na massa* (1990); e ainda: *E por falar em amor* (ensaio, 1984) e *Contos de amor rasgados* (contos, 1987).

Da antologia *Contos de amor rasgado* (1987) selecionamos o conto *Para que ninguém a quisesse*, que trata do ciúme e do sentimento de posse que o homem deseja ter sobre a mulher. No conto em destaque é possível identificar a representação dessa violência contra as mulheres, em que esta se sujeita ao poder masculino dominador.

Lídia Jorge nasceu em Boliquieme, Algarve, sul de Portugal, em 1946. É formada em Filologia Românica pela Universidade de Lisboa, onde chegou a lecionar. Trabalhou por longo período no equivalente ao ensino médio, com experiência em Angola e Moçambique. Sua produção privilegia ficção, romances e contos, tendo dirigido a escrita de alguns deles ao público infantil e juvenil. Escreveu também alguns ensaios e uma peça teatral, *A maçã*. Publica crônicas e pequenos ensaios na imprensa, e eventualmente faz circular algum poema seu.

Já recebeu vários prêmios em Portugal e no exterior e seus livros estão traduzidos em vários países. Publicou as seguintes obras: *O vento assobiando nas gruas* (romance, 2002), *O último voo do pardal* (romance, 2007), *Combateremos a sombra* (romance, 2007), entre outros, e, ainda, *O belo adormecido* (contos, 2004), *Praça de Londres* (contos, 2008) e *Marido e outros contos* (contos, 1997).

O conto *Marido* retrata a história de Lúcia, uma mulher que diariamente sofre com a expectativa da chegada do marido em casa após o trabalho. Seu dia é todo pautado nessa expectativa, pois tudo dependerá da atitude de seu marido, que pode voltar para casa logo após o expediente na oficina onde trabalha ou pode chegar mais tarde, bêbado e enlouquecido, transformando as suas noites em um cenário de violência física e psicológica.

Charlotte Perkins Gilman foi uma grande romancista americana, também escritora de contos, poesia e não ficção. Além de ter sido uma grande intelectual americana, *Gilman* também era feminista e suas obras são um reflexo de sua luta por igualdade de direitos. O conto *O papel de parede amarelo* (2016) é um clássico da literatura feminista e muito usado para discussões de gênero. O conto, narrado em primeira pessoa, conta a história de uma personagem forçada ao confinamento por seu marido e médico, que pretende curá-la de uma depressão nervosa. Proibida de fazer qualquer esforço físico e mental, ela fica obcecada pela estampa do papel de parede de seu quarto, e, por fim, enlouquece de vez.

Numa abordagem comparativa incluindo os contos da escritora brasileira Marina Colasanti, da portuguesa Lúcia Jorge e da norte-americana Charlotte Perkins Gilman, observamos que há inúmeras aproximações no modo como as personagens são silenciadas e violentadas pelos maridos.

Ao se pensar sobre a questão de gênero na literatura brasileira, reconhecemos a relevância de uma discussão da crítica especializada, portanto, destacamos as contribuições de Elódia Xavier (2008), Constância Lima Duarte, Eduardo de Assis Duarte e Kátia da Costa Bezerra (2002) e Carlos Magno Gomes (2015), que têm se debruçado sobre o tema, com olhares diversos e complementares. Na apresentação da obra *Gênero e representação na Literatura Brasileira* (2002), os organizadores discutem como os pressupostos teóricos da contemporaneidade podem ser pensados em termos dos estudos de gênero. Destacam:

[...] que não há como negar o papel central que a questão de gênero tem ocupado na problematização e consolidação de posturas teórico-metodológicas que tem permitido um repensar crítico da tradição literária e cultural brasileira. Um debate que, marcado por posturas teóricas heterogêneas, tem permitido a interpelação, sob novos prismas, de verdades e certezas construídas a partir de paradigmas excludentes e essencialistas, permitindo assim a reconfiguração de determinadas questões e problemas. Assim, prevalece o desejo de re-visitare textos canonizados, bem como de construir novas leituras e de dar maior visibilidade a uma produção feminina normalmente relegada a um espaço de penumbra. (DUARTE, DUARTE; BEZERRA, 2002, p. 9).

Sobre a questão da subalternidade e exclusão, Elódia Xavier reflete sobre a condição do corpo, corporalidade feminina, sempre frágil, vulnerável para justificar as desigualdades sociais, presentes na obra *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus e em *As mulheres de Tijucopapo*, de Marilene Felinto. Com as marcas do corpo subalterno de Carolina Maria de Jesus e do corpo vingativo, da personagem Rísia, de Marilene Felinto, discutem o deslocamento de duas personagens marcadas pelas desigualdades não só de gênero, mas de raça e de classe social no Brasil.

Um outro olhar sobre a violência contra a mulher marca a produção científica de Carlos Magno Gomes em *Violência de gênero: estratégias para a formação do leitor* (2015), elegendo como *corpus* de análise textos de Lygia Fagundes Telles, Nérida Piñon e Marina Colasanti, problematizando as questões ideológicas e culturais que envolvem a representação de gênero. Com seus diferentes olhares e perspectivas, os autores aqui discutidos vão ampliando o conceito e/ou diálogo com as questões relevantes ao gênero e às mulheres.

Para discussão dos textos, realizamos encontros semanais, para a leitura literária, pautando-nos na perspectiva metodológica dos Círculos de Leitura Literária, conforme o referencial teórico de Yunes (1999); Garcia (2010) e Cosson (2014). Em todos os encontros, dialogamos amplamente sobre as mais diferentes temáticas acerca da violência doméstica e sexual contra mulheres, bem como as especificidades da escritura de cada autora selecionada.

A partir desses debates, os alunos foram motivados a registrar, sobre os Círculos, os contos selecionados e autores lidos em sala de aula.

Nesse contexto, os(as) alunos(as) revelavam entusiasmo em relação aos encontros. A partir dos contos selecionados e da leitura e mediação por nós realizada, tínhamos ciência de que estávamos promovendo o acesso a obras de qualidade e o letramento literário.

Portanto, era fundamental que os(as) alunos(as) tivessem a compreensão de que as propostas de leitura tinham como propósito oportunizar a eles(as) o exercício da expressão de suas ideias. Ali, nos Círculos de Leitura Literária do ensino médio, a prioridade das mediações estava centrada no ato de ler visando à autodescoberta, para pensar a realidade da violência cometida contra as mulheres e de outros, para dar sentido as suas experiências.

Experiência com jovens: recepção e percepção dos(as) alunos(as) sobre a violência doméstica

Jorge Larrosa privilegia a questão da experiência no processo de formação. “A experiência, é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2004, p.154). A experiência em turmas do terceiro ano do ensino médio confirma que a educação literária contribui para a construção de subjetividades. Vale ressaltar, entretanto, que práticas de leitura desenvolvidas nas Oficinas Literárias dão sustentação às reflexões, na medida em que, em sua complexidade, produziram e produzem incômodos, perguntas, experimentações. Dessa forma, no ato da leitura, dentro dessa perspectiva do sujeito da experiência, importa não só compreender o texto, mas interagir com essa palavra, ser tocado por ela, ser transformado por ela.

O que norteou nossa atividade foi a tentativa de proporcionar momentos de contato efetivo entre o texto lido e as experiências leitoras dos alunos, pois nesse processo interativo entre texto e leitor o que nos interessa, aqui, são as impressões que o texto gera no leitor e as impressões que o texto ganha no ato da leitura.

São experiências de leitura que provocam marcas, trajetórias de sentido, entrecruzando as vozes dos alunos-leitores com a palavra das autoras, tendo em mente, a transformação do sujeito. A noção de experiência desenvolvida por Larrosa (2004) é fundamental para refletir a linguagem como formação e transformação, já que significa tentar ver a leitura/escrita como algo que atravessa o sujeito. Sendo assim:

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p. 160).

Nesse sentido, a experiência é o lugar de encontro e de movimento, de formação e de transformação. Nos depoimentos colhidos, notam-se as contribuições que as experiências de leitura deixaram para a vida desses sujeitos:

Registro 1: As oficinas foram muito produtivas porque reforçam a seriedade do assunto. Cada vez mais vemos notícias de mulheres que são vítimas de opressão masculina e de violência. Isso chega a ser assustador. As cenas dos livros lidos são delicadas porque de um lado vemos mulheres que ficam com medo do marido chegar alcoolizado e sofrer violência doméstica, já de outro, temos personagens que ficam à mercê de homens ciumentos. Tratar dessa temática é importante porque possibilita uma maior percepção e consciência do tema. (P.C.C., 17 anos)

Registro 2: Gostei de todos os textos. Achei o texto *O papel de parede amarelo* longo demais. Bem bizarro. Até parece filme de terror, uma mulher aprisionada num quarto de papel amarelo, chega a ser agonizante. Assustador. Achei tranquila a leitura deles, até porque sabemos que existem mulheres que sofrem esse tipo de violência estudada nos textos. Esses textos podem ensinar que não se pode ser violento com ninguém. (B.M.S., 16 anos)

Registro 3: Na minha opinião, essa temática promove o interesse dos jovens. Os textos têm uma linguagem tranquila, bem diferente daqueles textos como os de José de Alencar, Machado de Assis. Esses temas que os professores trouxeram estão sendo bombardeados na rede social, no jornal. Acho importante a discussão deles para que homens machistas não oprimam a voz das mulheres. (L. B.M., 17 anos)

Registro 4: A leitura de obras que falam sobre ciúme, violência doméstica, assédio sexual, é essencial para nós, meninas, para não sermos vítimas da opressão de homens que acham que mandam em nós, que querem nos dominar. Eu fico assustada quando vejo mulheres serem tratadas como objeto de violência e maus-tratos. Concordo que esses temas sejam incorporados no ensino para que todos tomem consciência da importância deles. (F.B.V., 17 anos)

Registro 5: Do ponto de vista da informação, acho importante discutir esses assuntos na escola. As oficinas foram construtivas porque gosto de ler. Até já tinha lido outros textos sobre essa temática. Os debates foram esclarecedores e bem polêmicos entre nós. A leitura oferecida neste e em outros encontros ampliaram a minha visão crítica. (S.J. H., 16 anos)

Com base nesses registros, notamos que ao abordarmos o trabalho na vertente do letramento crítico-literário, os(as) alunos(as) tiveram a oportunidade de repensar suas percepções e juízos sobre a posição da mulher nas sociedades, em especial a brasileira, portuguesa e americana, comparando-as com a cultura de outros países. Quanto aos debates em sala de aula, acreditamos que a proposta desenvolvida em torno do eixo temático violência doméstica contra a mulher e a construção de gênero na contemporaneidade, percebemos que algumas percepções estereotipadas, preconceituosas e machistas foram desconstruídas, em prol de atitudes mais humanistas.

Considerações finais

A partir do trabalho desenvolvido, torna-se relevante que a temática da violência de gênero venha para o centro do debate nas escolas, se necessário, em aulas de literatura, sociologia, num constante diálogo interdisciplinar. E quando a questão se volta para o direito à literatura e o respeito à pessoa humana, lembremos sempre dos ensinamentos tão sensivelmente propostos por Antonio Candido.

Tratando sobre sentidos de leitura, o pesquisador Jorge Luís Jobim, com quem dialogamos no final deste texto, chama atenção para a relação entre alunos leitores e os textos na escola:

Sabemos que o aluno é, concomitantemente, elo transmissor e receptor em uma cadeia significativa contínua. Quando um texto se apresenta a um aluno, não se apresenta diante de um receptor

passivo e isolado, nem esse texto é, ele próprio, um elemento isolado: é contextualizado, inserido em múltiplos sistemas significativos. (JOBIM, 2009, p. 123)

Alunos e textos, segundo Jobim, são elementos ativos do processo de leitura, e que, como tais, precisam ser respeitados pela escola, seus professores e suas metodologias. Neste sentido,

Cabe ao professor estimular a percepção da multiplicidade, a partir da interação entre o texto e o aluno, bem como entre ambos e a situação de aula. Este estímulo tem que começar com a superação da resistência oferecida pelo aluno à atividade de leitura, vista por ele como “tarefa compulsória”. Para esta superação, é necessário que surja em classe um sentido constituído com/pelo aluno, e não simplesmente impingido pelo professor. (JOBIM, 2009, p. 123)

É por isso que o professor deve evitar fazer de suas palavras a única possibilidade de interpretação do texto literário, deve ouvir e respeitar também a recepção do texto pelo aluno. Além de ficar com boas condições de interpretar e verbalizar sua interpretação, o aluno, principalmente do ensino médio, pode ser provocado a refletir sobre seus argumentos, na tentativa de justificá-los:

O melhor seria aproveitar a ocasião em que se trabalha um texto em classe para discutir o que está em jogo na interpretação literária. Nos limites do que é possível, é sempre relevante incentivar os alunos a verbalizarem diretamente sua interpretação (oralmente ou por escrito, conforme o alcance de cada um), porque sempre se pode trabalhar com os processos ou argumentos utilizados para justificar sua interpretação, refletindo sobre os fundamentos dela e suscitando o debate entre eles. (JOBIM, 2009, p. 121)

As metodologias que apostam em uma única interpretação, como a do livro didático, por exemplo (que geralmente é aquela avalizada pelos estudos literários), estão, segundo Jobim (2009, p. 121), à mercê de dois problemas: “primeiro, a mera incorporação de um sentido pelo aluno, formando-se então uma criatura passiva e acrítica; segundo, a rejeição do sentido proposto, ou seja, o aluno, por não poder ou não querer se encontrar nesse sentido, simplesmente o ignora ou nega”.

Jobim (2009, p. 124) ainda acrescenta: “a leitura na escola, desde que motivada por um tema adequado, pode gerar significados relacionados aos interesses e necessidades do aluno no momento, ajudando-o a encontrar-se em sua trajetória existencial”. As palavras do autor nos alertam para o fato de que a leitura na escola deve influenciar o ser humano que ali se encontra no momento presente.

Uma das incoerências da escola no trato com a literatura talvez seja a preocupação demasiada dos professores com o resultado futuro do processo de formação de leitores que cabe a essa instituição, sem se preocupar com as necessidades do aluno/leitor no momento da recepção do texto. A leitura literária, nos diferentes níveis do contexto escolar, pode efetivamente influenciar o leitor no momento presente, no momento da leitura, e não ser somente promessa de construção de um novo sujeito.

Os professores, mediadores de leitura por excelência, podem começar a construir novas ferramentas acreditando na potencialidade intrínseca da leitura literária de modificar o momento presente dos alunos, suas ideias e concepções no momento da leitura, e deixar de esperar por um futuro no qual todos serão leitores capazes e proficientes, que procuram na leitura literária ampliar sua visão de mundo e suas experiências existenciais. Esses alunos já existem e estão sedentos pelo texto literário na sala de aula, à espera de um professor que, com um texto literário em mãos, seja capaz de ressignificar suas vidas.

Referências

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CORACINI, Maria R. Faria. Concepções de leitura na (pós)modernidade. In. LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal. (Org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

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

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COLASSANTI, Marina. **Contos de amor rasgados**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DUARTE, Constância Lima; DUARTE, Eduardo de Assis; BEZERRA, Kátia da Costa (orgs.). **Gênero e representação na literatura brasileira**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002, p.9.

GARCIA, Pedro Benjamin. Rodas de leitura: formação do leitor e identidade. In: **Biblioteca e mediação da leitura**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010, pp. 60-64.

GILMAN, Charlotte Perkins. **O papel de parede amarelo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.

GOMES, Carlos Magno. Violência de gênero: estratégias para a formação do leitor. In: **Revista Língua & Literatura**. Frederico Westphalen, n.30, vol.17, dez.2015. pp. 279-295. Disponível em: revistas.fw.uri.br. Acesso em: 10 abr. 2018.

JOBIM, José Luís. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global Editora, 2009, pp. 113-137.

JORGE, Lúcia. **Marido e outros contos**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

LINS, Beatriz Accioly et al (org.). **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Reviravolta, 2016, pp. 56-67.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global Editora, 2009, pp. 61-79.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 17-18.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1997.

XAVIER, Elódia. A representação do corpo no imaginário feminino: subalternidade e exclusão. In: PIRES, Maria Isabel Edom (org.). **Formas de dilemas da representação da mulher na literatura contemporânea**. Brasília: Ed. UNB, 2008, pp. 21-34.

YUNES, Eliana. Círculos de Leitura: teorizando a prática. In: **Leitura: teoria & prática**, n.33. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999, pp. 17-21.

Recebido: 13/03/2018

Aprovado: 05/05/2018