

Relações de gênero e violência contra a mulher em “Isaltina Campo Belo”, de Conceição Evaristo: uma experiência de leitura no ensino médio

Priscilla Barbosa de Miranda Barros*, Marcelo Medeiros da Silva**

Resumo

O presente artigo investiga como se dá a recepção de textos literários que tematizam as relações e violências de gênero, por estudantes do segundo ano do Ensino Médio de uma escola estadual da cidade de Bom Jardim, Pernambuco. A experiência da qual decorrem as nossas reflexões é produto derivado de pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Metodologicamente, este estudo está inserido no rol da pesquisa-ação e ocorreu entre os meses de agosto a dezembro de 2022. Nossa pesquisa envolveu o trabalho com a leitura de seis contos que tematizam a violência de gênero, na perspectiva da formação do(a) leitor(a) literário(a) e cultural (Gomes, 2011, 2015). No entanto, neste artigo, voltamo-nos apenas ao conjunto de procedimentos aplicados à leitura do conto “Isaltina Campo Belo”. Para tanto, tomamos como subsídio os estudos voltados para o campo da formação de leitores(as) e do ensino de literatura, a exemplo de Candido (2004), Lajolo (1988), Zilberman (1986, 2012) e Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017). Os resultados da experiência demonstram que o texto literário, sendo um encontro de experiências humanas diversas, contribui significativamente para o trabalho com a temática das relações de gênero e da violência contra a mulher, uma vez que pode sensibilizar os sujeitos e, consequentemente, despertar-lhes a consciência cultural, de modo que esses mesmos sujeitos possam vir a se tornar agentes de questionamento e transformação das estruturas sociais que fomentam as assimetrias e as violências de gênero.

Palavras-chave: relações de gênero; violência contra a mulher; formação de leitores.

Gender relations and violence against women in “Isaltina Campo Belo”, by Conceição Evaristo: a reading experience in high school

Abstract

This paper investigates as it happens the reception of literary texts that emphasize the relations and gender violences, by eleventh grade high school students at a state school in the city of Bom Jardim, Pernambuco. The experience from which our reflections arise is a product derived from research carried out with the Postgraduate Program in Teacher Training at the State University of Paraíba (UEPB). Methodologically, this study is part of the action-research category and took place between August and December 2022. Our research involved reading six short stories that focus on gender violence, from the perspective of the formation of literary and cultural readers (Gomes, 2011, 2015). However, in this paper, we only focus on the set of procedures applied to reading the short story “Isaltina Campo Belo”. To this end, we took as a basis studies focused on the field of reader formation and literature teaching, such as Candido (2004), Lajolo (1988), Zilberman (1986, 2012) and Ferrarezi Jr. and Carvalho (2017). The results of the experiment demonstrate that the literary text, being a meeting of diverse human experiences, contributes significantly to the work with the theme of gender relations and violence against women,

* Mestra em Formação de Professores, na linha de Linguagens, Culturas e Formação Docente pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professora na Educação Básica do Estado de Pernambuco (SEE-PE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9794-5670>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4055236415164923>. E-mail: priscillabarro82@gmail.com.

** Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), onde atua na graduação no Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE) e na pós-graduação como membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) e do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI). Líder do Grupo de Pesquisa Mulher e Escrita: Resgate, História e Leituras Críticas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1055-910X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8642945745816768>. E-mail: marcelomedeiros_silva@yahoo.com.br.

as it can sensitize subjects and, consequently, awaken them cultural awareness, so that these same subjects can become agents of questioning and transforming of the social structures that encourage gender asymmetries and violence.

Keywords: gender relation; violence against woman; reading formation.

Relaciones de género y violencia contra la mujer em “Isaltina Campo Belo”, de Conceição Evaristo: una experiencia de lectura en la enseñanza media

Resumen

Este artículo investiga cómo se ocurre la recepción de textos literarios que tematizan las relaciones y violencias de género por estudiantes de segunda serie de la Enseñanza Media, de una escuela estatal de la ciudad de Bom Jardim, Pernambuco. La experiencia de la que derivan nuestras reflexiones es producto de una investigación realizada junto al Programa de Postgrado en Formación de Profesores de la Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Metodológicamente, este estudio se enmarca en el ámbito de la investigación acción y se desarrolló entre los meses de agosto y diciembre de 2022. Nuestra investigación consistió en trabajar con la lectura de seis cuentos que abordan la violencia de género, desde la perspectiva de la formación del lector literario y cultural (Gomes, 2011, 2015). Sin embargo, en este artículo nos centramos únicamente en el conjunto de procedimientos aplicados a la lectura del cuento “Isaltina Campo Belo”. Para ello, tomamos como base estudios centrados en el campo de la formación de lectores y de la enseñanza de la literatura, como Candido (2004), Lajolo (1988), Zilberman (1986, 2012) y Ferrarezi Jr. 2017). Los resultados del experimento demuestran que el texto literario, siendo un encuentro de experiencias humanas diversas, contribuye significativamente al trabajo con la temática de las relaciones de género y de la violencia contra la mujer, ya que puede sensibilizar a los sujetos y, en consecuencia, despertarles la conciencia cultural, para que estos mismos sujetos puedan convertirse en agentes de cuestionamiento y transformación de las estructuras sociales que alientan las asimetrías y las violencias de género.

Palabras clave: relaciones de Género; violencia contra la mujer; formación de lectores.

INTRODUÇÃO

No percurso da História, diversas imagens, discursos e práticas sociais são construídos a fim de reforçar positivamente os feitos dos homens enquanto as mulheres são deslegitimadas socialmente e impedidas de ocupar lugar de poder e prestígio, apesar de ter havido algumas exceções que, no entanto, mais confirmam a regra: a invisibilização do feminino e a legitimação do poderio masculino. Como nos lembra Swain (2014, p. 618): “O silêncio dos historiadores é sistemático quando as fontes se referem aos atos e realizações das mulheres [...] a história narrada no masculino aparece como a descrição ‘verdadeira’ das relações sociais”. Inúmeros são, pois, os exemplos do apagamento sistemático dos feitos e contribuições das mulheres ao longo da História. As amazonas, por exemplo, foram transformadas em mitos, como se não fosse possível existir mulher guerreira, outra amostra histórica de apagamento do poder da mulher são as obras poéticas de Safo (considerada a maior poetisa grega do gênero lírico) que foram destruídas e da qual só nos chegaram alguns fragmentos. Assim, a violência

contra as mulheres é um dos frutos de uma sociedade assentada na naturalização da ideia de que o masculino é autorizado a subjugar o feminino, inclusive com a força física.

Segundo o *Infográfico Segurança em números 2023*,¹ a cada hora, 3 mulheres são importunadas sexualmente. A cada duas horas, uma mulher é assediada sexualmente e, a cada 9 minutos, uma menina ou mulher é estuprada. Desses casos, as principais vítimas são crianças de 0 a 13 anos. Os agressores em 86, 1% eram conhecidos das vítimas. A cada hora, 28 mulheres sofrem um episódio de violência doméstica em nosso país. Foram registrados 1.437 casos de feminicídio no Brasil, em 2023. Dessas vítimas, 71, 9% tinham entre 18 e 44 anos. 62% eram negras. Sete, em cada 10 vítimas, foram mortas dentro de casa. Em mais da metade dos casos (53,6%), o autor foi o parceiro íntimo; em 19,4% dos casos, o ex-parceiro íntimo e, em 10,7%, um familiar, como filho, irmão ou pai. Já conforme o *Mapa da Violência*,² o Brasil apresenta a quinta maior taxa – em uma lista de 83 países – de feminicídio do mundo, isto é, assassinatos de mulheres cometidos pelas desigualdades de gênero. Esses dados revelam que a violência contra as mulheres é um problema social que precisa ser enfrentado e combatido.

Assim, além das leis e de políticas públicas que visem combater as violências contra a mulher³, é necessário que haja ações educativas que colaborem para tal ação, já que, na esteira de Paulo Freire, acreditamos que a educação é uma prática de transformação social. Logo, a discussão sobre as violências de gênero precisa estar presente no currículo escolar e perpassar as práticas de leitura e produção de textos na educação básica. Por essa razão, realizamos uma experiência de leitura com a obra *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2011), escrita por Conceição Evaristo, junto a estudantes do segundo ano do Ensino Médio de uma escola estadual da cidade de Bom Jardim, em Pernambuco.

Nosso objetivo era investigar como se daria a recepção de textos literários que tematizam as relações e violências de gênero. Por isso, escolhemos a referida obra de

¹ O Fórum Brasileiro de Segurança Pública disponibiliza dados coletados para o Anuário Brasileiro de Segurança Pública desde 2017, relativos à violência letal e sexual de meninas e mulheres no Brasil. Disponível em: <https://apidSPACE.universilab.com.br/server/api/core/bitstreams/d41faf30-9914-43e0-9c1f-d83f785ad9ac/content>.

² O Mapa da Violência 2015 apresentou um levantamento de dados contra a mulher em 83 países. WAISELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil. Flacso Brasil, 2015. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf.

³ A exemplo de algumas leis nessa natureza, há a lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica.

Conceição Evaristo, tendo em vista que as narrativas que a compõem apresentam perfis de mulheres que passaram pelas mais diversas formas de violência de gênero e, mesmo assim, não sucumbiram à tal violência. Aventamos a hipótese de que o contato com tais narrativas romperia e, ao mesmo tempo, ampliaria o horizonte de expectativas das(os) estudantes acerca das relações e das formas de violência de gênero em nossa sociedade, o que poderia contribuir para a formação delas(es) não apenas como leitoras(es), mas, principalmente, como cidadãs(ãos) conscientes das desigualdades que grassam em nossa sociedade.

Para tanto, o nosso estudo acostou-se à pesquisa-ação, visando permitir a participação, a intervenção, a inovação e a disseminação de uma formação cidadã via literatura. Conforme Thiollent (1986), a pesquisa-ação “promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas” para “realizar uma possível transformação dentro da situação observada” (Thiollent, 1986, p. 53-75). Para a execução da pesquisa-ação, deve-se planejar, implementar, descrever e avaliar as ações para compreender as mudanças e melhorar a prática, “aprendendo mais no correr do processo [do que na] própria investigação” (Tripp, 2005, p. 446 *apud* Da Silva; Matias; Barros, 2021, p. 497). Assim, na implementação, ocorre a descrição do processo, o que subsidia a avaliação contínua a fim de melhorar a prática, fato que sucedeu durante nossa pesquisa, uma vez que replanejávamos nossa sequência (conjunto de procedimentos aplicados à prática de leitura na escola) a partir dos resultados obtidos durante sua implementação.

Ressaltamos que a escolha pela pesquisa-ação se deu também pela dialogicidade, alteridade e escuta presentes no âmbito da produção da pesquisa-ação. O que nos permitiu ir ao encontro do outro, dialogar com o outro a partir da escuta sensível, da interação no movimento de alteridade, possibilita uma educação democrática, emancipatória, algo necessário para a prática de transformação de uma sociedade que precisa ser mais humanizada.

Assim, nossa experiência foi realizada ao longo do terceiro e quase todo o quarto bimestres do ano letivo de 2022. Realizamos nossas atividades de leitura em 42 aulas de 50 minutos e encerramo-las com a realização de uma mostra literária organizada em conjunto com a turma para socializarmos à comunidade escolar um pouco do que foi vivenciado durante a intervenção. Como a experiência de que resulta o presente texto ocorreu ao longo de quase um

semestre, para este artigo, vamos nos ater apenas à descrição e à reflexão do encontro que foi realizado em 9 aulas e ao longo do qual houve o trabalho de leitura e interpretação do conto “Isaltina Campo Belo”.

O presente artigo encontra-se, portanto, organizado da seguinte forma: após esta introdução, na segunda seção, trazemos uma discussão teórica sobre o planejamento de aulas de leitura para a formação do(a) leitor(a) no Ensino Médio. Na terceira seção, descrevemos a experiência de leitura com o conto “Isaltina Campo Belo” e refletimos sobre a reação das(os) nossas(os) estudantes ante tal texto e as atividades que lhes eram propostas ao longo da intervenção didática. Por fim, nas considerações finais, reiteramos que as reflexões sobre a formação de leitoras(es) a partir da discussão acerca das formas de violência de gênero precisam ecoar no espaço social na tentativa de ensejar alterações nas estruturas hegemônicas de poder de onde emanam tais violências.

LEITURA, LITERATURA E FORMAÇÃO DO(A) LEITOR(A): REFLEXÕES ANTES DA ENTRADA NA SALA DE AULA

Dentre as várias responsabilidades, socialmente, atribuídas à escola, está a formação de leitoras(es), de modo que as(os) alunas(os) não sejam privadas(os) do “acesso aos bens da cultura letrada e aos códigos e valores inscritos neste universo” (Britto, 2003, p. 90). A leitura é uma produção da experiência humana que corresponde a práticas valorizadas na transmissão cultural. Por isso, “da consolidação ou não de sua prática, advém uma série de consequências, as quais envolvem tanto o domínio cognitivo do[a] aluno[a], como suas emoções e preferências, já que o livro, quando de ficção ou de poesia, entra em sintonia com sentidos múltiplos na intimidade de cada indivíduo” (Zilberman, 1986, p. 07). Ainda segundo essa autora, “a escola é o lugar onde se aprende a ler e a escrever, conhece-se a literatura e desenvolve-se o gosto de ler. Se esses objetivos não se concretizam, ocorrem dificuldades que rapidamente se refletem na área cultural, mas que precisam ser sanadas com a ajuda da educação” (Zilberman, 2012, p. IX).

Entretanto, pesquisas como *Retratos da Leitura no Brasil* (Failla, 2021), em sua 5ª edição, constataam uma redução no percentual de leitores⁴ entre 2015 e 2019. O nosso país

⁴ Para questão de análise, na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses.

continua com um patamar de quase 50% de não leitores. Fato preocupante, já que acreditamos que, ao tornar-se leitor(a), o sujeito torna-se um ser atuante na sociedade, modificando a si próprio e o seu entorno, processo formativo esse que pode ser desencadeado e mediado a partir do contato efetivo com o texto literário, tendo em vista que, consoante lição de Antonio Candido, a fruição da arte e da literatura atende “a necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelos menos de frustração mutiladora” (Candido, 2004, p. 174). Nessa concepção, a literatura, por ser o sonho acordado das civilizações, é responsável por manter o equilíbrio social e se configura como o meio para o qual projetamos nossos desejos, sonhos, raivas, frustrações. É o ímã que atrai as nossas descargas emocionais. Por isso, ela é “fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma no homem a sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (Candido, 2004, p. 175).

Por isso, a leitura literária, para nós, configura-se como um poderoso instrumento por meio do qual aquele que lê pode reconhecer-se no outro e, assim, criar vínculos com outras pessoas e, por extensão, com toda a humanidade, pois o texto literário, importante elemento na criação da identidade do ser humano, contribui não só para a sua formação intelectual, como também para a formação de sua personalidade, já que, em meio às muitas transformações políticas, sociais, econômicas e culturais, a literatura, muito mais do que uma simples guardiã do patrimônio cultural, pode trazer contribuições não só para uma melhor adequação a um mundo novo como principalmente para a formação total do ser humano.

Parece-nos, no entanto, que esse aspecto da literatura como conjunto de experiências humanas, em contato com o qual o homem pode evoluir, ainda não é considerado pela escola em cujas salas de aulas continua a faltar um trabalho mais consistente com o texto literário cujo ensino é marcado por protocolos e convenções que circulam no ambiente escolar “através de materiais didáticos que fazem desfilar figuras de linguagem a serem reconhecidas, funções de linguagem a serem identificadas, fatos históricos a serem justapostos a certas ocorrências formais interpretando-as” (Lajolo, 1988, p. 92). Nesse espaço, a presença do texto literário, quando não é um pretexto, é marcada por abordagens inconsistentes, de onde avultam perguntas literais que “inviabilizam um mergulho mais profundo na obra literária [e que] não habituam o[a] aluno[a] a esse movimento de análise mais profundo. Assim, não percebem o

prazer que proporciona esse envolvimento com a leitura [literária], ficando apenas na superficialidade de respostas formais” (Tavares, 2003, p. 108).

Como se não bastasse tornar a leitura literária pretexto para o ensino de outros componentes curriculares, exceto o de literatura, a escola, “por ser servil, quer transformar a literatura em instrumento pedagógico, limitado, acanhado, como se o convívio com a fantasia fosse um bem menor” (Queirós, 2002, p. 160), o que tem sido conseguido principalmente no ensino médio onde, ao priorizar a historiografia literária, a escola alijou, dessa última fase da educação básica, a presença de textos literários, conseqüentemente, o contato com estes, uma vez que o importante é o(a) aluno(a) aprender um rol de datas, autores e obras, de modo que isso possa vir a garantir-lhe ser aprovado no ENEM ou em exames similares que servem como pré-requisito obrigatório para o ingresso no ensino superior⁵. No entanto, o foco no ingresso na universidade não precisa, necessariamente, estar desvincilhado de um ensino de literatura⁶ que prime pelo contato efetivo com o texto literário, que estimule o diálogo entre texto e leitor e as trocas de impressões de leitura entre as(os) leitoras(es).

É possível, inclusive, e talvez desejado, que esse ensino não só priorize a leitura integral do texto literário, mas promova uma prática da leitura interdisciplinar, com o propósito de um convite à reflexão social, pois, no contato com a obra literária, “o leitor precisa fazer diversas inter-relações entre: o texto e a sociedade, o presente e o passado, o imaginário individual e o coletivo” (Gomes, 2011, p. 13). Ainda segundo o mesmo autor, nas aulas de literatura, há “a oportunidade de fazer da prática de sala de aula um espaço democrático para o debate sobre problemas sociais, sem perder o vínculo com a história literária” (Gomes, 2015, p. 70).

Para tanto, a escola precisa proporcionar momentos de experiências de leituras, mas não de quaisquer textos e, sim, de textos que possibilitem reflexões “sobre o mundo, sobre

⁵ No Brasil, o grande número de vagas em universidades públicas federais e estaduais é preenchido pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No entanto, ainda há algumas universidades que permanecem com exames próprios de ingresso, como o vestibular, e outras que mesclam um quantitativo de vagas para o ingresso via vestibular e via ENEM. A Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), a Universidade Regional do Cariri (URCA) são exemplos de universidades que utilizam o vestibular (seja apenas este ou associado ao ENEM).

⁶ Em relação ao ENEM, as questões de literatura são elaboradas para a prática de interpretação textual. Conforme pesquisa realizada acerca da abordagem de textos literários na prova do ENEM, entre os anos de 1998 a 2010, em cerca de 80% das questões não havia questionamentos “de relações históricas, entre autores ou períodos literários, de contextos estéticos, de traços de teoria literária” (Fischer; Luft; Frizon; Leite; Lucena; Vianna; Weller, 2012, p. 119).

a vida, sobre os sonhos, sobre [a] língua” (Ferrarezi Jr. e Carvalho, 2017, p. 14). Nesse caso, os textos selecionados para as aulas não devem ser exercício de cobranças, mas de diálogos, de encontros, de vivências, de trocas de experiências. Consequentemente, a(o) estudante necessita tocar no livro, ver as imagens, apreciar a obra literária para, então, lê-la, e as aulas de leituras não deverão ser apenas ler para responder ao que se é perguntado em fichas, questionários ou provas, mas, sim, para leituras reais, marcadas por reações pessoais, por compartilhamentos entre sujeitos para os quais o livro é demanda permanente de desejo. Nesse processo, o mais importante não é a quantidade de atividades de leituras, mas a qualidade das atividades realizadas, que devem ser bem elaboradas e estar devidamente planejadas, tendo em vista os horizontes de expectativas das(os) próprias(os) estudantes.

Para que a escola possa cumprir sua função como agência promotora de leitura e formadora de leitoras(es), é imprescindível encorajar no ambiente escolar o retorno de aulas semanais de leituras, mas leituras como vivências para a formação de leitor(a) e não como pretextos para a realização de atividades pontuais (resumos, fichas de leitura, resolução de atividades, etc.). O ato da leitura tem de ser uma prática de formação e não de adestramento. Ler vai além da proficiência exigida para a realização de determinados testes ou instrumentos oficiais de avaliação:

A escola brasileira perdeu de vez o seu rumo quando esqueceu que educava as crianças e passou a dar mais importância à nota do IDEB do que aos seres humanos sob seus cuidados. Nesse momento, a escola brasileira, tangida por políticas governamentais silenciosas e criadoras de massas ignóbeis facilmente manipuláveis, abriu mão da leitura consistente e civilizadora em favor de uma leitura fragmentada, meramente informativa e sempre aplicada como pretexto para alguma atividade escolástica inútil, como encontrar monossílabos tônicos ou palavras polissílabas (Ferrarezi Jr.; Carvalho, 2017, p. 20-21).

Não podemos esquecer que lemos não apenas porque precisamos realizar certas atividades pragmáticas ou apenas uma atividade racional. Lemos porque sentimos a necessidade de entrar em contato com bens simbólicos, porque sentimos fome de fabulação, porque precisamos preencher as necessidades de fantasia e de desejo, como já o disse Antonio Candido. Ler aponta para uma necessidade existencial do próprio homem. Sentimos fome do contato com objetos estéticos. A arte nos apascenta o espírito ou o inquieta, mas em um ou em

outro caso isso é cartático e, portanto, formativo. Nesse processo, trabalhar com a leitura do texto literário exige mostrar às(aos) alunas(os) que a literatura se produz num constante diálogo entre textos e sensibilizá-las(os) para reconhecer os sentidos, a decifração de signos e a reconstrução de uma linguagem que guarda todas as dores e emoções do mundo e que, por isso mesmo, é “uma confissão de que a vida não basta” (Pessoa, 2000, p. 28).

Por isso, o espaço da sala de aula precisa ser, então, de uma comunidade. Para bell hooks (2013, p. 58), “um dos jeitos de construir a comunidade em sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual. [...] Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento”, uma vez que, agora segundo Yunes (2003, p. 50), “a voz, que nos dá o poder de dizermos quem somos a nós mesmos, nos humaniza: se dono da própria voz é o mais humano que podemos alcançar em nossa partilha de vida com os outros”. Dentro dessa perspectiva, o desafio maior é fazer com que os textos literários possam surtir algum efeito na vida de nossas(os) alunas(os) – um efeito com gosto de eterno, ainda que efêmero. Por isso, as reflexões apontadas aqui bem como a experiência a ser descrita na seção a seguir são uma tentativa de buscar um caminho para o ensino de literatura diferente daquele que muitos de nós recebemos e era baseado na aprendizagem de nomes de autores, datas ou obras que não chegariam, na maioria das vezes, a ser, de fato, lidas tampouco se afiguravam como significativos para nós enquanto leitoras(es) em formação inicial.

QUEM NOS VIOLA? É HORA DE LER NA SALA DE AULA SOBRE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER PARA NÃO A PRATICAR NEM DENTRO NEM FORA DA ESCOLA

Nesta seção, abordamos a experiência leitora vivenciada durante a aplicação da sequência didática voltada para a discussão acerca da violência contra a mulher a partir da leitura das narrativas presentes em *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, de Conceição Evaristo. Para este artigo, vamos nos deter nos encontros que tiveram como escopo a discussão sobre estupro, tema ainda tido como tabu em nossa sociedade, mesmo sendo o Brasil um dos países onde o número de casos desse tipo de violência aumenta de ano a ano.

A título de ilustração, lembremos que, em 2022, ocorreu o maior número de registros de estupro e estupro de vulnerável: 74.930 vítimas. No entanto, esse número ainda não corresponde à realidade, já que diversos casos não são notificados. Conforme pesquisas do IPEA, “apenas 8,5% dos estupros no Brasil são reportados às polícias e 4,2% pelos sistemas de

informação da saúde. Assim, segundo a estimativa [...], o patamar de casos de estupro no Brasil é da ordem de 822 mil casos anuais” (Bueno; Bohnenberger; Martins; Sobral, 2023, p. 155).

O estupro enquadra-se na violência de gênero e na violência sexual. Conforme Scott (1995, p. 85), “O termo ‘gênero’ faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas⁷ para reivindicar um certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens”. Assim, as maneiras como as sociedades representam o gênero, como o utilizam para organizar as regras de relações sociais, podem explicar as desigualdades entre homens e mulheres ao longo da história. Dessa forma, segundo o pensamento de Scott (1995), pode-se compreender que a partir das relações de gênero e de poder acontecem a organização, a igualdade e a desigualdade de nossa sociedade. É relevante considerar que as relações de gênero são construídas de maneira assimétrica, gerando relações desiguais de poder, o que, em nossa sociedade, culmina em privilégios para o masculino. A ideologia de supremacia masculina é, no plano da cultura e do imaginário social, a concretização de uma forma de violência contra as mulheres e as justificativas para as desigualdades de gênero precisam ser buscadas “nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (Louro, 1997, p. 22).

Nesse contexto, enquanto a “violência de gênero remete às relações entre masculino e feminino, o conceito de violência sexual foca na agressão contra a dignidade sexual” (Ferreira; Coelho; Cerqueira; Semente, 2023, p. 8). Sobre essa violência, os dados mostram “que mais de 80% das vítimas são mulheres. Em relação aos agressores, em termos de gênero, a maioria é composta por homens, com destaque [...]: parceiros e ex-parceiros, familiares (sem incluir as relações entre parceiros), amigos(as)/conhecidos(as)” (Diest-Ipea, 2023, p. 1). No entanto, “nada impede, embora seja inusitado, que uma mulher pratique violência física contra seu marido/companheiro/namorado. As mulheres como categoria social não têm, contudo, um projeto de dominação-exploração dos homens. E isto faz uma gigantesca diferença” (Saffioti, 2001, p. 115-116).

⁷ O adjetivo “contemporâneo”, no contexto do discurso de Scott (1995), reporta-se ao final do século XX.

Paradoxalmente, homens e mulheres sofrem ao seguirem as normas de gênero. Os homens, ao orientarem-se pelos padrões violentos naturalizados socialmente, sofrem com a masculinidade tóxica, construção social que define comportamentos esperados pelos homens através da valorização da força física e da redução das emoções, estas vistas como sinal de fraqueza. As mulheres, por sua vez, permanecem vítimas de uma sociedade machista, patriarcal que naturaliza a morte de um ser humano (desde que este seja a mulher que não quis corresponder às expectativas sociais enquanto namorada, noiva, esposa, filha). Destarte, é imperativo desconstruir normas que naturalizam a desigualdade entre os gêneros e que fomentam a violência do masculino contra o feminino. A escola, enquanto instituição que forma cidadãos e cidadãs para o convívio social, é um dos lugares propícios para promover uma mudança social de respeito à diversidade de gênero.

Para abordar em sala de aula a temática do estupro, escolhemos o conto “Isaltina Campo Belo”, que foi objeto de leitura e discussão ao longo de nove aulas de 50 minutos cada uma delas. Pelo que nos conta a narradora, Isaltina Campo Belo não se reconhece como mulher, mas, sim, como menino desde antes dos seus cinco anos. Na sua juventude, ela descobre, com a irmã, após a menstruação, tudo sobre o corpo do homem e o corpo da mulher em livros e na rua. Porém, não consegue entender por que não deseja homens.

Com seus vinte e poucos anos, vai morar em uma cidade mais desenvolvida para estudar e trabalhar como enfermeira. Lá ficou amiga de um rapaz que começou a namorá-la, mas por quem ela não conseguia nutrir nenhuma afetividade. Confessou para ele que carregava, desde sempre, dentro de si, um menino. Ele não aceitava as recusas de Campo Belo e, um dia, convidou-a para a festa de seu aniversário. Nesse dia, ele também convidou mais cinco homens, todos desconhecidos. Eles estupraram Campo Belo, que engravidou, mas ninguém sabia que a gravidez tinha acontecido de uma violência sexual. Campo Belo vivia para a filha e na primeira reunião de jardim de infância encontra a si mesma no amor de outra mulher: a professora da filha.

Nessa narrativa e nas demais que integram *Insubmissas lágrimas de mulheres*, Conceição Evaristo denuncia que, em se tratando de violência contra a mulher, o inimigo mora ao lado ou dentro da própria casa. Em outras palavras, “raramente uma mulher, seja criança, adolescente, adulta ou idosa, sofre violência por parte de estranhos. Os agressores são ou

amigos ou conhecidos ou, ainda, membros da família" (Saffioti, 2004, p. 92). Conforme o *Infográfico Segurança em números 2023*, dados já expostos na introdução desse artigo, uma menina ou mulher é estuprada a cada 9 minutos. Desses casos, as principais vítimas são crianças de 0 a 13 anos. Os agressores em 86, 1% eram conhecidos das vítimas. A escritora expõe que a violência é decorrente do desejo masculino de assenhorear-se do corpo e subjetividades das mulheres, mas as personagens femininas ensaiam rotas de resistência e de repúdio a essa violência e à cultura que a fomenta. Elas tomam consciência de que estão sendo agredidas e conseguem se libertar dos dominadores, física e emocionalmente. Seguem em frente e não aceitam a naturalização da violência contra o corpo-ser-mulher.

Exposto o enredo da narrativa que serviu de eixo para a discussão da temática sobre o estupro, passemos à reflexão em torno da experiência de leitura de que fez parte o conto de Conceição Evaristo. Antes de iniciar a aula sobre a referida narrativa, havíamos montado uma parede com imagens de mulheres violentadas e alguns trechos de reportagens referentes a essas imagens. Algumas(uns) estudantes ficaram curiosas(os) e foram observando e comentando sobre o que viam e liam com outras(os) estudantes. Após o tempo de observação, começamos a conversar sobre o que haviam lido, através das perguntas elaboradas para sondar o horizonte de expectativa da turma sobre a temática da violência contra a mulher, fomentando uma discussão preliminar.

Em seguida, passamos à audição da música “Mônica”, de Angela Rô Rô, cuja letra faz referência a um crime que repercutiu no Brasil, nos anos 80. Mônica Granuzzo Lopes Pereira era uma adolescente de 14 anos, violentada pelo modelo Ricardo Peixoto Sampaio, de 21 anos. Ele tentou estuprá-la, mas, como não conseguiu, espancou-a. Ela, procurando fugir do estupro e do espancamento, tentou pular para a varanda do apartamento vizinho e caiu do sétimo andar do prédio. A composição ainda cita os feminicídios de que foram vítimas Aída Curi, Araceli e Cláudia Lessin.

Antes de escutarmos a música, colocamos no quadro o título dela para as(os) estudantes fazerem inferências. A aluna Narcisa Amália⁸ deduziu que a música poderia ser

⁸ Para resguardar a identidade das(os) estudantes, optamos por nomear cada uma(um) delas(es) a partir do nome de mulheres e homens que lutaram contra as desigualdades de gênero. No caso das meninas, nomeamo-las a partir dos nomes de escritoras que procuravam romper com estereótipos e silêncios impostos às mulheres e, para tanto, recorremos aos textos “Fragmentos de um mosaico: escritoras brasileiras no século XIX” e “Escritoras, Escritas, Escrituras”, de Norma Telles. Já o nome para os

sobre Mônica da Turma da Mônica, por ela bater em Cebolinha e seria o contrário do que acontece com mais frequência na realidade. Segundo a aluna, seria a violência da mulher contra o homem. Júlia Lopes expôs que, por coincidência, tem uma parente chamada Mônica e ela já passou por violência doméstica e deduziu que a música será sobre violência doméstica. Narcisa Amália retomou a fala, dizendo que também poderia ser outra Mônica, igualmente vítima de alguma violência.

Depois desse pequeno diálogo, começamos a escutar a música. Em seguida, disponibilizamos a letra para cada estudante e, assim, foi feito o acompanhamento da letra escutando a música novamente. Após esse contato com a letra escrita, começamos a indagar sobre a construção temática da música. A estudante Ignêz Sabino levantou a hipótese de que Mônica morreu violentada porque quis, como dizia na letra da música. Já o aluno Charles Fourier achou que os versos “morreu violentada por que quis” exprimem a visão machista da sociedade. A aluna Délia concordou com Charles Fourier, dizendo que para a sociedade a mulher não pode sair, dançar, divertir-se:

Professora Pesquisadora: E quem era essa Mônica? Ela foi morta como?

Júlia Lopes: Uma criança, como diz na terceira estrofe, professora “Agora não dá mais para sonhar/ O seu diário na TV/ Não há segredos mais pra ocultar, /Todos vão saber que era criança”. Outra parte da música que me chamou a atenção foi quando cita Araceli, que tem na parede o caso dela (aponta para a imagem no mural da sala).

Professora Pesquisadora: Isso. Na música cita “Araceli balão mágico”. Alguém já ouviu falar em Balão Mágico?

Narcisa Amália: Uma turma que fazia música para crianças.

Professora Pesquisadora: Araceli tinha quantos anos quando foi morta?

As estudantes Josefina Álvares de Azevedo, Délia e Nísia Floresta que estavam próximas da parede que montamos antes com imagens de mulheres vítimas de violência leram que Araceli tinha 8 anos quando foi violentada e assim a turma percebeu por que na letra o nome de Araceli aparece associado a uma banda infantil. Josefina Álvares de Azevedo percebeu que as outras mulheres citadas na música também estavam presentes nas imagens no mural. Então, aproximamo-nos das imagens para mostrá-las melhor à turma.

meninos adveio da reportagem “Homens pioneiros do feminismo e da luta pela equidade de gênero, artigo de José Eustáquio Diniz Alves”, da Revista Ecodebate, e do artigo “Homens e o Movimento Feminista no Brasil: rastros em fragmentos de memória”, de Azevedo, Medrado e Lyra.

A estudante Ignêz Sabino destacou o trecho: “Quem fere uma irmã tem seu final/ Queremos o seguinte no jornal/Quem mata menina se dá mal/Sendo gente bem ou marginal”, explicando “é isso que queremos ver, essas pessoas que fazem a violência se darem mal”. Já a aluna Narcisa Amália citou o verso “quem fere uma irmã”, achando que uma mulher da família havia sido machucada. Então, perguntamos à turma se a palavra *irmã* estava no sentido sanguíneo, responderam que não. A estudante Júlia Lopes lembrou que a palavra *irmã*, como está na música, lembra o termo *sororidade*⁹ estudado no primeiro encontro¹⁰. Concordamos com Júlia Lopes e reforçamos que, para a sororidade, não significa que precisamos gostar de todas as mulheres, mas precisamos ajudar, mesmo que, para nossa segurança, a depender do caso, façamos isso de forma anônima. Até porque, quando não denunciemos, somos cúmplices.

Alguns(mas) estudantes lembraram um caso de uma jovem da cidade deles(as) que foi encontrada morta, e o suspeito até o momento é um ex-aluno da escola onde realizamos a pesquisa de que resulta o presente texto. As(os) estudantes comentaram que ninguém havia acreditado, quando o suspeito foi detido, que ele cometera o crime, porque era um menino calmo, bondoso. As pessoas da cidade comentavam que ele estava assim porque participava de alguma seita, tentando justificar o fato de uma pessoa calma e bondosa matar sua própria amiga. Aproveitamos o comentário para reforçar a dificuldade de as pessoas acreditarem na violência contra a mulher quando o agressor é alguém conhecido.

A estudante Áurea Pires, dando continuidade à reflexão sobre a letra da música, destacou o trecho “Podia estar quieta e ser feliz”, explicando que, de acordo com esse verso, se ela tivesse seguido o que a sociedade espera de uma mulher, ela não estaria morta. O aluno Charles Fourier reforçou ser uma crítica, uma ironia o trecho citado por Áurea Pires. O estudante

⁹ *Sororidade* vem de *sóror*, que significa irmã. O termo é uma “ideia-força [que vem] associando e mobilizando mulheres muito diferentes entre si em lutas por direitos reprodutivos e por defesa de mulheres contra a violência doméstica” (Costa, 2009, p.13, grifo da autora) (Costa, 2009, p.13, grifo da autora).

¹⁰ Nosso primeiro encontro objetivava investigar um pouco mais sobre o horizonte de expectativa da turma, uma vez que já havíamos aplicado os questionários iniciais, seguindo a proposta da pesquisa-ação. Então, possibilitamos, a partir de imagens, a primeira reflexão sobre a temática da violência contra a mulher. Para tanto, foi criado um mural com imagens de mulheres que apareceram na mídia por terem sido violentadas e/ou assassinadas. Após essa reflexão, oportunizamos a leitura do conto “Shirley Paixão”. Neste conto, a personagem Shirley acolhe a sua enteada ao descobrir que ela é estuprada pelo próprio pai. Assim, a partir dessa atitude, trouxemos reportagens que traziam em seus títulos o termo *sororidade* para fazermos conexões com a atitude de Shirley.

August Bebel enfatizou que o trecho lembra o pensamento de que lugar de mulher é em casa, ideia bastante disseminada em nossa sociedade que, sendo de base patriarcal, fomenta que o espaço social por onde as mulheres devem transitar é apenas o do interior do lar.

Após a música, entregamos trechos de reportagens que explicavam os fatos sobre os crimes de Mônica, Aída, Araceli e Cláudia Lessin. Em seguida, iniciamos o contato com o conto de Conceição Evaristo, mediante questionamentos sobre o título. A turma reforçou que mais uma vez o título traz um nome de uma mulher, como nos textos lidos em aulas anteriores. Sugeriram que o nome *Isaltina* talvez trouxesse a ideia de exaltar, exaltada; o sobrenome Campo seria a ideia de jardim, tranquilidade e o outro sobrenome Belo traria a ideia de beleza.

Para o primeiro contato com essa narrativa, planejamos uma leitura silenciosa. No entanto, a turma solicitou para a leitura ser feita oralmente, então, atendemos ao pedido e sugerimos uma leitura protocolada. Como o conto “Isaltina Campo Belo” possui onze parágrafos, pedimos a colaboração de onze estudantes para a leitura. À medida que íamos lendo, a turma perguntava algo que estava com dúvida, fosse no vocabulário ou quanto às inferências feitas pelas(os) colegas. Após a leitura do parágrafo que relata o estupro, alguns(umas) não se contiveram:

Narcisa Amália: Professora, estou passada, ela confiou nele até de dizer a ele que não sentia atração por homem, ele escutou e deve ter pensando “Sente não, não é? Você vai sentir”. Ele convocou os amigos, disse sobre o caso dela, elaborou a festa dele, a convidou, ela foi, por confiar nele e achar que teria outras mulheres como fala no texto, porque se ela soubesse que teria só rapazes, talvez não fosse. Conclusão, na cabeça dele, ele tornaria ela mais mulher através do estupro. Eu sei que é um estupro, mas será que ele sabia que era estupro o que estava fazendo? Agora, eu pergunto professora, na mente dele o que ele estava fazendo era estupro?¹¹. CINCO HOMENS??? Cinco homens estuprando Isaltina Campo Belo.

Auta de Souza: Não sei como não mataram Isaltina Campo Belo. Por que deixaram ela viva, se ela podia denunciar?

Délia: Se ela fosse denunciar, como ela ia comprovar o que aconteceu?

Júlia Lopes: Perícia Médica.

Diante das dúvidas levantadas pelas colegas, a estudante Júlia Lopes lembrou dois casos de estupro noticiados pela mídia. O primeiro caso lembrado foi o de uma criança de 12

¹¹ O comentário da estudante reforça o imaginário da sociedade de procurar uma justificativa quando o agressor é um conhecido, um amigo, um parente, uma pessoa em que a violentada confia. Mas também carrega a indignação por uma mulher ser estuprada por cinco homens, através de uma violência planejada. Uma violência para controlar o comportamento sexual, tentando “corrigir” a orientação sexual da vítima, conhecido por estupro corretivo.

anos, grávida pela segunda vez em um ano, após vários estupros cometidos pelo tio que mora com ela e pelo vizinho. Essa garota não conseguiu fazer o aborto dessa segunda gravidez, nem tinha conseguido da primeira gravidez (esse caso estava sendo notícia na semana em que estávamos fazendo a leitura do conto “Isaltina Campo Belo”). O outro caso citado foi o de uma criança de 11 anos que havia sido estuprada por um jovem de 14 anos, engravidou, a juíza não quis autorizar a criança a fazer o aborto e ainda perguntou se ela podia aguentar mais um pouco para tirar o bebê com vida.

Demos continuidade à leitura e, no final, muitas(os) estudantes começaram a falar, mesmo sem serem questionadas(os):

Narcisa Amália: Quando eu li que ela não sabia da gravidez, me lembrei que uma menina aqui na cidade só descobriu que estava grávida na hora que estava tendo o bebê. Tem barriga de algumas pessoas que mal crescem quando estão grávidas.

Professora Pesquisadora: E muitas continuam menstruando.

[...]

August Bebel: Ela se descobriu como lésbica.

Délia: Essas formas de chamar não são xingamentos?

Professora Pesquisadora: Surgiram como forma de xingamento.

Nísia Floresta: Mas eu acho que não é mais, porque tem a sigla LGBTQIA+ que traz os nomes lésbicas, gays.

Professora Pesquisadora: Embora, para os homens serem xingados de gay é uma ofensa que leva a brigas, aí está mais uma violência contra a mulher, porque ele vai ser visto como mulher, e mulher para a sociedade ao longo da história é inferiorizada.

Sobre o final do conto, a turma ficou triste. Alguns(umas) estudantes explicaram o porquê, afirmando a vontade de ver Isaltina Campo Belo com a família completa, no desfecho:

August Bebel : Oxe, desde que se viram que houve uma química entre as duas, então, por que ela ter morrido no final?

Délia: Oxe, não era para a esposa ter morrido.

Nísia Floresta: Concordo com Délia.

Délia: Ficaria tão lindo as três juntas.

Professora Pesquisadora: Mas ficaram juntas.

August Bebel: Mas poderiam ter ficado mais.

Ainda dentro dos diálogos sobre o conto, a aluna Julieta de Melo Monteiro destacou o trecho “Miríades brinca de esconde-esconde em alguma outra galáxia” (Evaristo, 2016, p. 67), achando bonita a forma de se referir à morte. Solicitamos à turma que refletisse mais sobre o texto, escrevendo no diário de leitura sobre o conto lido. Este instrumento (o diário de leitura) foi

utilizado durante todas as aulas da experiência para que as(os) alunas(os) registrassem, por escrito, suas impressões de leituras de forma individualizada. Quando do acesso a esses diários, observamos, por exemplo, que a resposta de Maria Firmina dos Reis retomou o caso do estupro coletivo que aconteceu no Rio de Janeiro, em 2016, com uma menina de 16 anos. Foram mais de 30 estupradores, que gravaram um vídeo e publicaram, mostrando a menina desacordada e sangrando. Segundo relatos da família, ela havia ido se encontrar com seu namorado de 19 anos. Este achava que ela o traía, então, arquitetou o estupro como forma de vingar-se e mostrar seu poder sobre ela. Já o estudante François Poullain de la Barre evidenciou a relação do texto com a sociedade e com a ideia que trabalhamos, ao longo dos encontros, de estupros cometidos ou planejados por pessoas próximas. As respostas de Josefina Álvares de Azevedo e Narcisa Amália expressam um resumo do que a turma relatou sobre a leitura do conto: a indignação com relação ao estupro, por ser planejado por alguém de confiança da personagem, por ela ter encontrado a felicidade com a professora da filha e por ela ter aceitado a filha, mesmo sendo fruto de uma violência sexual.

Em seguida, lemos alguns textos informativos e a carta aberta de Klara Castanho¹² sobre doação de bebê e estupro. O relato aborda o medo de se expor após um ato de violência, como o que aconteceu com a personagem de Conceição Evaristo, bem como reflete sobre a insegurança, a sensação de culpa e a gravidez decorrente de um estupro. Para finalizar a leitura do conto, propomos a formação de grupos para a análise da narrativa. Decorrente desses grupos, destacamos algumas respostas das(os) estudantes sobre a intenção da narradora de transformar possíveis eventos reais em narrativas e sobre a questão cultural dentro da narrativa.

Em sua análise, a aluna Maria Firmina dos Reis evidenciou que a escritora não se colocou como narradora. Na sua opinião, a autora criou essa história para que as mulheres lutassem mais ainda por seus direitos e para que elas pudessem ver que há esperança e motivos para rir, que no caso a filha da narradora-personagem era esse motivo. Esse pensamento coaduna-se com uma das intenções de Conceição Evaristo sobre seu texto literário: “não é inocente[...] não faço questão de separar: aqui está a escritora [...] Evaristo e aqui está a cidadã

¹² Em maio de 2022, o estupro sofrido por Klara Castanho foi exposto na mídia sem o seu consentimento. A atriz acabou engravidando após a violência sofrida, mas decidiu doar a criança, ainda que pela lei brasileira ela pudesse ter feito legalmente o aborto. Por resolver entregar a criança para a adoção, ela foi atacada nas redes sociais, por diversas pessoas, questionando o porquê de alguém com condições financeiras doar o bebê gerado.

[...] Evaristo. [...] Quando me debruço para construir uma ficção, [...] não me desvencilho da minha condição de cidadã, negra, brasileira, viúva, mãe de Ainá” (Evaristo, 2020, p. 41-42). Quando a estudante Maria Firmina dos Reis expõe que, mesmo diante da violência, há esperança, ela está dialogando com o que Figueiredo (2019) percebeu ao estudar a presença da violência e da sexualidade em romances de autora feminina:

Ao romper o tabu, a autora retira o estupro do horror total, mostrando que é possível sobreviver, que é preciso falar para se abrir para a relação com os outros porque, enquanto a pessoa traumatizada fica autocentrada e silenciada, ela não consegue superar o sofrimento que se repete” (Figueiredo, 2019, p. 173).

Os(as) estudantes destacaram, em suas análises, aspectos culturais presentes no texto, especialmente em relação à violência contra a orientação sexual, uma vez que tanto no conto quanto na sociedade espera-se que a criança seja heterossexual. Quando não o é, há o repúdio, a exclusão, a discriminação e, em casos extremos, até mesmo a morte. Ainda nas inter-relações entre o texto e a sociedade, os(as) alunos(as) evidenciaram a violência contra a mulher negra, informação destacada por nós, na introdução deste artigo, no que se refere à porcentagem de violência contra a mulher ser maior quando ela é negra, uma vez que, como nos lembra Djamila Ribeiro, pautando-se em Grada Kilomba, a mulher negra é o *Outro do Outro*:

Kilomba sofisticava a análise sobre a categoria do Outro quando afirma que mulheres negras, por serem nem brancas e nem homens, ocupam um lugar muito difícil na sociedade supracitada branca por serem uma espécie de carência dupla, a antítese de branquitude e masculinidade. Nessa análise, percebe o status das mulheres brancas como oscilantes, pois são mulheres, mas são brancas, do mesmo modo, faz a mesma análise em relação aos homens negros, pois esses são negros, mas homens. Mulheres negras, nessa perspectiva, não são nem brancas e nem homens, e exerceriam a função de *Outro do Outro* (Ribeiro, 2017, p. 18).

Na sala, havia um aluno que era desenhista. Ao final do conjunto de aulas que deram forma à experiência realizada, ele nos entregou a seguinte ilustração para o conto de “Isaltina Campo Belo”:

Figura 1- Enredo do conto a partir de imagens feitas por um estudante

Fonte: Acervo da pesquisadora

Na primeira imagem, há um homem e uma mulher grávida, sugerindo que seriam os pais de Isaltina Campo Belo. A segunda ilustração seria a dúvida sobre o sexo do bebê ou já pode querer sugerir algum indício acerca de outra dúvida: o fato de a criança vir a não se identificar com o sexo de nascimento. Talvez, por isso, é que os símbolos referentes ao masculino e ao feminino aparecem com interrogações. No terceiro desenho, há Isaltina Campo Belo querendo brincar de carrinho, mas o pai e a mãe estão brigando, não aceitando que ela brinque com algo que é culturalmente tido como coisa de menino. Embora no conto não haja discussão sobre o jeito como Campo Belo age – até porque a mãe e o pai não percebem que Isaltina se vê como menino, o que a deixa entristecida em vários momentos da sua infância – talvez a intenção do estudante foi destacar como a sociedade reage quando se depara com orientações sexuais desviantes em relação à heterossexualidade compulsória. Além disso, evidencia-se também, na elaboração da imagem, a brincadeira da criança que reforça o contexto machista em que meninas não podem brincar de carrinho ou outras brincadeiras consideradas de menino: “Mamãe veio ralhando contra o meu escândalo e ordenando que descêssemos da árvore (aliás, ela não gostava que subíssemos em árvores, só o meu irmão podia)” (Evaristo, 2016, p. 60-61).

Já a partir da legenda “Anos mais tarde”, temos acesso ao que está no conto. O estudante selecionou a parte do estupro. Há diferentes mãos ao redor do corpo, nu e espancado,

para esclarecer que o estupro foi coletivo. Com a frase “Vira mulher”, ele retrata o estupro corretivo. Após a imagem: “2 anos depois”, há a ilustração de Isaltina Campo Belo, já com sua filha, Walquíria, em seu colo de um ano e poucos meses, retratando que a filha é fruto da violência sexual por que passou a mãe. Na imagem 8, há o casamento de Isaltina Campo Belo com Miríades, a professora de Walquíria. No conto, não há relato de que elas se casaram, mas o estudante decidiu ilustrar o enlace matrimonial entre elas. Finalizando suas ilustrações, o aluno desenha Isaltina Campo Belo chorando por Miríades com sua filha Walquíria em seus braços. No conto, não há a explicação de quanto tempo Isaltina e Miríades ficaram juntas, então o estudante ilustrou Walquíria ainda pequena no colo de Campo Belo para consolo, após a morte de Miríades.

Finalizadas as atividades relacionadas ao conto de “Isaltina Campo Belo”, as(os) estudantes destacaram a sensação de as aulas passarem rapidamente, da leitura ocorrer de forma produtiva e instigante, além de reforçarem a importância da temática, de tal forma que já perguntavam acerca da próxima leitura. Logo, notamos que o planejamento adequado, a partir de temáticas que possam ser interessantes para as(os) discentes, possibilita que aulas de literatura do ensino médio sejam voltadas para a fruição, a análise e o estudo, amalgamando, assim, saber e sabor em aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sala de aula, como microcosmo social, traz muitos casos de violências de gênero sofridas ou presenciadas pelas(os) discentes, pelas(os) professoras(es). São estudantes ou professoras, ou são mães-avós-tias-irmãs violentadas e obrigadas, muitas vezes, a silenciar a violência sofrida. Então, se a escola não for o ambiente de acolhida para essas(es) alunas(os) se sentirem seguras(os) a falarem e refletirem sobre as violências sofridas, onde elas(es) encontrarão ajuda? Por isso, a discussão da temática da violência contra a mulher é uma demanda social que a escola não pode se furtar de tratar, uma vez que advogamos que a sala de aula é lugar propício para proporcionar transformação social. Afinal, como nos ensina Paulo Freire (1996), a educação é uma forma de intervenção no mundo. Por isso, defendemos que a temática da violência de gênero deve ser o escopo das práticas educativas na escola. Procedemos assim porque acreditamos que, dentro do ambiente escolar, poder-se-á aprender

uma cultura de prevenção e proteção contra as violências, mediante reflexões que prezem pelo fim do preconceito e da desigualdade de gênero, através do fomento do respeito às relações entre homens e mulheres e de atuação no combate a toda forma de opressão.

O caminho trilhado por nós na condução da pesquisa de que o presente texto é resultado foi por meio do texto literário. Acreditamos que conseguimos promover a formação de leitoras(es) de literatura mais conscientes, sensibilizadas(os) e críticas(os) em relação às formas de violência de gênero. Por meio de nossa experiência, possibilitamos uma ação de resistência contra a problemática da violência de gênero e contra as práticas de leituras que não foquem na formação efetiva de leitores. Criamos espaços que prepararam as(os) estudantes para a leitura de obras literárias, mas também fomentaram a apreciação crítica dessas leituras – por meio da interpretação solitária e solidária, através de análises estéticas, culturais e sociais do texto literário, em especial. Enfim, por intermédio das escolhas dos textos literários e não literários e dos procedimentos metodológicos utilizados ao longo de nossa experiência de leitura, pudemos ter o saber/sabor sobre a obra literária, e as(os) alunas(os) puderam consumir o texto literário como alimento humanizador.

REFERÊNCIAS

- BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e Política. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed., 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003. Segunda parte, p. 77-91.
- BUENO, Samira. BOHNENBERGER, Marina. MARTINS, Juliana. SOBRAL, Isabela. A explosão da violência sexual no Brasil. *In*: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2023.
- COSTA, Suely Gomes. Onda, rizoma e “sororidade” como metáforas: representações de mulheres e dos feminismos (Paris, Rio de Janeiro: anos 70/80 do século XX). **INTERthesis: Revista Internacional Interdisciplinar**, Florianópolis, Santa Catarina, v. 6, n. 2, p. 1-29, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2009v6n2p1/11901>. Acesso em: 04 maio 2022.
- DA SILVA, Andressa Lima; MATIAS, Juliana Cândido; BARROS, Josemir Almeida. Pesquisa em Educação por meio da pesquisa-ação. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Universidade Católica de Santos, v.13, n.30, p.490-508, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1060/938>. Acesso em: 15 set. 2021.

DIEST (Diretoria de Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e da Democracia) – IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). EM QUESTÃO – Evidências para políticas públicas. **Policy Brief**, Governo Federal, 2023.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: _____. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p.26-46.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola, 2017.

FERREIRA, Helder, COELHO, Danilo. CERQUEIRA, Daniel. ALVES, Paloma. SEMENTE, Marcella. Elucidando a prevalência de estupro no Brasil a partir de diferentes bases de dados (Publicação preliminar). **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA**, Governo Federal, 2023.

FIGUEIREDO, Eurídice. Violência e sexualidade em romances de autoria feminina. **Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura**, Sergipe, v. 32, p. 137-149, 2019.

FISCHER, Luís Augusto; LUFT, Gabriela; FRIZON, Marcelo; LEITE, Guto; LUCENA, Karina; VIANNA, Carla; WELLER, Daniel. A literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). **Nonada: Letras em Revista**. Porto Alegre, v. 1, n. 18, p. 111-126, maio/set. 2012.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública – FBSP. **Infográfico Segurança em números 2023**. Disponível em: <https://apidspace.universilab.com.br/server/api/core/bitstreams/d41faf30-9914-43e0-9c1f-d83f785ad9ac/content>. Acesso em: 13 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Carlos Magno Santos. **Ensino de literatura e cultura: do resgate à violência doméstica**. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

GOMES, Carlos Magno Santos. O lugar do leitor cultural. **Pontos de Interrogação—Revista de Crítica Cultural**, Bahia, v. 1, n. 1, p. 8-24, 2011.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

LAJOLO, Marisa. Leitura – literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. *In*: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Theodoro da. (orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estuturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

- PESSOA, Fernando. **Heróstrato e a busca da imortalidade**. São Paulo: Assírio & Alvim, 2000.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. Ministério Público do Estado da Bahia, 2004.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, p. 115-136, 2001.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica de Joan Scott. Trad. LOURO, Guacira Lopes; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Educação & realidade**. Porto Alegre. Vol.20, n.2 (jul./dez.1995), p.71-99,1995.
- SWAIN, Tania Navarro. Histórias feministas, história do possível. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska(org.). **Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas**. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2014. p. 185-198.
- TAVARES, Edson. Literatura na escola: o “assassinato” do gosto literário. In: SWARNAKAR, Sudha.(org.). **Tecidos metafóricos**. João Pessoa: Ideia,2003.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.
- YUNES, Eliana. Leituras, experiência e cidadania. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p.41-56.
- WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil**. Flacso Brasil, 2015. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf. Acesso em: 23 set.2021.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- ZILBERMAN, Regina. Leitura na escola. In: **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

Recebido em: Junho/2024.

Aprovado em: Setembro/2024.