



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES**

**JOHNE PAULINO BARRETO**

**LITERATURA E HOMOEROTISMO:  
LEITURA E RECEPÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**CAMPINA GRANDE-PB  
2017**

**JOHNE PAULINO BARRETO**

**LITERATURA E HOMOEROTISMO:  
LEITURA E RECEPÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *Campus I*, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva

**CAMPINA GRANDE-PB  
2017**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B271I Barreto, John Paulino.  
Literatura e homoerotismo [manuscrito] : leitura e recepção  
no ensino fundamental II / John Paulino Barreto. - 2017.  
322 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de  
Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria  
de Pós-Graduação e Pesquisa, 2018.

"Orientação : Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva,  
Coordenação do Curso de Letras Português - CEDUC."

1. Ensino de literatura. 2. Homoerotismo. 3. Educação  
para a diversidade. 4. .

21. ed. CDD 800

**JOHNE PAULINO BARRETO**

**LITERATURA E HOMOEROTISMO: LEITURA E RECEPÇÃO NO ENSINO  
FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *Campus I*, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre.

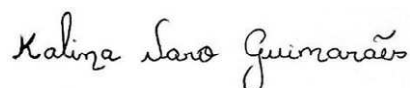
Avaliado em: 22/12/2017.

**BANCA EXAMINADORA**



---

**Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva – UEPB**  
(Orientador)



---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Kalina Naro Guimarães – UEPB**  
(Examinadora)

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Naelza de Araújo Wanderley – UFCG**  
(Examinadora)

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo – UEPB**  
(Suplente)

**CAMPINA GRANDE – PB**  
**2017**

À minha mãe, à minha irmã, ao meu  
companheiro e aos/às meus/minhas alunos/as  
que foram os maiores responsáveis pela troca  
de conhecimento durante a intervenção desta  
pesquisa,  
**DEDICO.**

## **AGRADECIMENTOS**

*Ao meu Deus que me capacitou e me deu toda força para eu superar os obstáculos da vida.*

*À minha mãe que me ensinou a buscar meu sonho e sempre acreditou em mim.*

*À minha irmã que sempre esteve presente na minha vida.*

*À minha prima querida, Valquíria da Silva Souza, que, desde eu menino, me incentivou a vencer na vida. Foi ela quem me instigou a gostar dos livros e a apaixonar pelas Letras.*

*Ao meu companheiro, Givanildo Medeiros da Silva, pela compreensão, apoio e companheirismo de sempre.*

*Ao meu orientador, Marcelo Medeiros da Silva, pela paciência que teve para comigo, pela belíssima dedicação nas orientações, por ter, desde sempre, acreditado na minha pesquisa, dando-me o devido apoio.*

*A todos meus amigos do mestrado, em especial a Risolene Alves, Ceiza Freitas e Jozelma Cabral. Obrigado, amigas, por terem me dado forças.*

*A todos meus amigos do dia a dia que, direta ou indiretamente, acreditaram em mim e na minha vitória, como, por exemplo, Dayane Almeida, Thiago Pereira, Amannda de Paula, Luana Oliveira, Sabrina Soares, Brígida Melo, Jéssica Martins.*

*A todos meus ex e atuais professores, por terem impulsionado em mim essa vitória, a exemplo de Lúcia Badu, Adrina Seabra, Josiana Bezerra, Louiza Tarquino, Marta Nóbrega, Sandra Sueli, Aloisio Dantas, Ana Paula Sarmiento, Viviane Moraes, Tássia Tavares, Aluska Silva, Denise Lino de Araújo, Kalina Naro e Linduarte Rodrigues.*

*A todos/as meus/minhas alunos/las por eles me instigarem a renovação enquanto profissional e pelo carinho e respeito de sempre.*

“A literatura antecipa sempre a vida. Não a  
copia, molda-a aos seus desígnios.”  
**Oscar Wilde**

“A literatura, como toda a arte, é uma confissão  
de que a vida não basta”.  
**Fernando Pessoa**

## RESUMO

A presente pesquisa parte da ideia de que o ensino da literatura pode servir como meio para o estudo e a reflexão, em sala de aula, sobre temas ainda considerados tabus. No caso desta pesquisa, ela se volta para a discussão sobre sexualidade na escola, mais especificamente sobre sexualidades divergentes. A partir de gêneros literários diversos, o conto “Frederico Paciência”, de Mário de Andrade; os poemas “Balatetta”, de Mário Faustino; “Soneto já antigo”, de Álvares de Campos; “Rapto”, de Carlos Drummond de Andrade; “O amor é que é essencial”, de Fernando Pessoa; “A uma dama que macheava outras mulheres”, de Gregório de Matos; “A uma mulher amada”, de Safo, e de um mito “O rapto de Ganimedes”, de Ovídio, discutimos a respeito do homoerotismo. Nossa questão de pesquisa apoiou-se em saber como se daria a recepção da temática do homoerotismo por parte de alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual do município de Campina Grande. Com isso, objetivamos: (1) abordar a temática “homoerotismo” a partir de um trabalho pautado no letramento literário; (2) inserir no cotidiano escolar dos/as alunos/as, durante nossa intervenção, a leitura de poemas e narrativas curtas a respeito do homoerotismo; (3) apresentar sugestões de como trabalhar o tema “homoerotismo” a partir de textos literários mediante a elaboração de uma sequência didática a ser apresentada como produto final desta pesquisa; (4) promover a consciência e o respeito à diversidade sexual em sala de aula a partir de um trabalho pautado no letramento literário; (5) realizar na escola investigada uma ‘mostra pedagógica’ sobre identidade de gênero e orientação sexual. Nosso *corpus* é constituído pelas discussões em sala de aula a partir da leitura dos textos literários já citados e pelas atividades escritas e/ou orais realizadas durante os encontros da nossa intervenção. Para embasar tanto a elaboração de nosso produto final, a sequência didática, quanto a discussão teórica e a reflexão sobre a intervenção realizada, apoiamos-nos em Garcia (2000), Jesus (2008) e Severo (2013) para discutirmos acerca de sexualidade e de gênero e formas de trabalhar esses assuntos na escola; em Jauss (1979), Girotto e Sousa (2010), Cosson (2014), Colomer (2007) e em Nóbrega (2012) para pensarmos em como se dá a recepção de textos literários por leitores reais. Além disso, para pensarmos acerca de metodologias adequadas à formação de leitores de literatura, além de alguns autores já citados, recorreremos às orientações de documentos parametrizadores como os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental* (1998) e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996). O resultado desta pesquisa nos mostra que, se as aulas de literatura forem bem planejadas a partir de uma metodologia própria à leitura do texto literário que prime pela participação ativa do leitor, é possível realizar um trabalho significativo tanto para o professor quanto para os alunos, e esse trabalho quando ligado a um tema promove uma ferramenta de libertação e sistematização. Ao término de nossa experiência, pudemos perceber que, se antes o homoerotismo era visto a partir de uma visão que reiterava os clichês do senso comum, depois do contato com os textos literários levados para a sala de aula e da leitura e da reflexão sobre essa forma de experiência humana transfigurada artisticamente, os nossos colaboradores puderam refletir sobre o homoerotismo/diversidade sexual e, de certo modo, vieram a tornar respeitosos para com essa temática e com os sujeitos tidos como “diferentes” porque possuem uma sexualidade divergente da heteronormatividade.



**Palavras-chave:** Ensino de literatura. Homoerotismo. Educação para a diversidade.

## ABSTRACT

The present research is based on the idea that the teaching of literature can serve as a way for the study and reflection, in the classroom, on topics still considered taboo. In case of this research, it turns to the discussion about sexuality in school, more specifically about divergent sexualities. From various literary genres, the short story "Frederico Paciência" by Mário de Andrade; the poems "Balatetta", by Mário Faustino; "Soneto já antigo", by Álvares de Campos; "Rapto", by Carlos Drummond de Andrade; "O amor é que é essencial", by Fernando Pessoa; "A uma dama que macheava outras mulheres", by Gregório de Matos; "A uma mulher amada", by Safo, and the myth "O rapto de Ganimedes", by Ovídio, we discussed about homoeroticism. Our research question was based on knowing how the reception of homoeroticism theme would be given by students of the 9th grade of elementary school in a state school in the city of Campina Grande. With this, we aim to: (1) approach the theme homoeroticism from a work based on literary literacy; (2) to insert into the pupils' daily routine, during our intervention, the reading of poems and short narratives about homoeroticism; (3) to present suggestions on how to work the theme "homoeroticism" from literary texts through the elaboration of a didactic sequence to be presented as the final product of this research; (4) promote awareness and respect for sexual diversity in the classroom from a work based on literary literacy; (5) to conduct a 'pedagogical show' on gender identity and sexual orientation in the school under investigation. Our corpus is constituted by the discussions in the classroom based on the reading of the literary texts already mentioned and the written and / or oral activities carried out during the meetings of our intervention. To base both the elaboration of our final product, the didactic sequence, as well as the theoretical discussion and the reflection about the intervention carried out, we support ourselves in Garcia (2000), Jesus (2008) and Severo (2013) to discuss sexuality and gender and ways of working on these issues in school; in Jauss (1979), Giroto and Souza (2010), Cosson (2014), Colomer (2007) and in Nóbrega (2012) to think about how the reception of literary texts by real readers takes place. In addition, to think about suitable methodologies for the training of readers of literature, besides to some authors already mentioned, we used the guidelines of parameterizing documents such as the National Curricular Parameters for Elementary Education (1998) and the National Education Guidelines and Bases Law (1996). The result of this research shows that if the literature classes are well planned from a methodology proper to the reading of the literary text that prizes for the active participation of the reader, it is possible to carry out significant work both for the teacher and for the students, and this work when linked to a theme promotes a tool of liberation and systematization. At the end of our experience, we could see that if before homoeroticism was seen from a view that reiterated the clichés of common sense, after contact with literary texts taken to the classroom and reading and reflection on this form of human experience transfigured artistically, our collaborators were able to reflect on homoeroticism / sexual diversity and, in a certain way, they have become respectful towards this subject and the subjects considered as "different" because they have a divergent sexuality of heteronormativity.

**Keywords:** Literature teaching. Homoeroticism. Education for diversity.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Sala de aula da escola.....	66
<b>Figura 2</b> - Banheiros dos alunos/as.....	69
<b>Figura 3</b> - A secretaria.....	69
<b>Figura 4</b> - Cozinha.....	69
<b>Figura 5</b> - Biblioteca.....	70
<b>Figura 6</b> - Sala de Informática.....	70
<b>Figura 7</b> - Inicio da dinâmica.....	84
<b>Figura 8</b> - Momento de Interferência do aluno.....	85
<b>Figura 9</b> - Respostas dos alunos após a dinâmica.....	91
<b>Figura 10</b> - Momento inicial da leitura do conto.....	97
<b>Figura 11</b> - Leitura e análise do conto pelo aluno.....	98
<b>Figura 12</b> - Respostas dadas pelos/as alunos/as durante a interpretação do conto.....	105
<b>Figura 13</b> - Refletindo sobre as perguntas elaboradas pelo pesquisador através do trecho exposto.....	110
<b>Figura 14</b> - Roda de discussão.....	117
<b>Figura 15</b> - Alunos/as interagindo com o texto de Lopes (2002).....	118
<b>Figura 16</b> - Respostas dadas pelos/as alunos/as acerca do poema Soneto já antigo. .....	130
<b>Figura 17</b> - Retrato de Sarah, Duquesa de Marlborough", 1690.....	133
<b>Figura 18</b> - Amor homoerótico na Grécia Antiga.....	137
<b>Figura 19</b> - Amor homoerótico na Idade Média.....	137
<b>Figura 20</b> - Amor homoerótico na atualidade.....	138
<b>Figura 21</b> - Daniela Mercury e sua esposa .....	138
<b>Figura 22</b> - Leitura dramática do poema de Safo.....	139
<b>Figura 23</b> - Imagem retratando o gênero masculino e feminino.....	150
<b>Figura 24</b> - Formação de casais pelos/as alunos/as.....	151
<b>Figura 25</b> - Categorias de gênero e sexualidade expostas no quadro.....	157
<b>Figura 26</b> - Discutindo o texto de Severo (2013).....	158
<b>Figura 27</b> - Ensaaios com os cartazes.....	169
<b>Figura 28</b> - Ensaaios das falas .....	169
<b>Figura 29</b> - Início da mostra.....	169
<b>Figura 30</b> - Convidados.....	130
<b>Figura 31</b> – Banner apresentado pela turma .....	171
<b>Figura 32</b> - Professor/pesquisador apresentando seu projeto.....	170
<b>Figura 33</b> – Desenho feito pelo aluno 3 a partir do mito <i>O rapto de Ganimedes</i> .....	172
<b>Figura 34</b> – Desenho feito pelo aluno 5 a partir do conto <i>Frederico Paciência</i> .....	173
<b>Figura 35</b> - Convidado palestrando sobre a importância da escola em trabalhar o tema família homoerótica/homoparentalidade.....	174
<b>Figura 36</b> - Convidado palestrando sobre orientação sexual e identidade de gênero.....	174
<b>Figura 37</b> - Diretora da escola participando da mostra.....	177
<b>Figura 38</b> - Alunos/as e convidados/as para o evento.....	178
<b>Figura 39</b> - Alunas e professor/pesquisador.....	179

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Gênero dos/as alunos/as.....	74
<b>Gráfico 2</b> - Etnia dos sujeitos da pesquisa.....	75
<b>Gráfico 3</b> - Grau de escolaridade dos pais.....	75
<b>Gráfico 4</b> - Familiares com quem os/as alunos/as moram.....	76
<b>Gráfico 5</b> - Moradia.....	76
<b>Gráfico 6</b> - Bairro onde os/as alunos/as moram.....	77

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
-----------------	----

### CAPITULO I

#### Literatura, Sexualidade e Ensino: aportes teóricos

1.1 Literatura, ensino e escola: reflexões para a sala de aula.....	21
1.2 Literatura e recepção: estratégias metodológicas para a formação de leitor literário.....	35
1.3 Literatura, sexualidade e homoerotismo: representação e reflexão.....	44

### CAPÍTULO II

#### Dos caminhos da pesquisa: entraves, encontros e prazeres

2.1 Da motivação e da Justificativa.....	63
2.2 Do local da pesquisa.....	67
2.3 Dos colaboradores da pesquisa.....	71
2.4 Da natureza da pesquisa, da geração e análise dos dados.....	77
2.5 Da proposta de intervenção.....	80

### CAPÍTULO III

#### Na sala de aula: refletindo e fomentando respeito sobre homoerotismo

3.1 Do estranhamento ao reconhecimento da temática diversidade sexual/homoerotismo.....	84
3.2 Do conto ao encontro das letras.....	91
3.2.1 Imaginação e criatividade: Um retorno ao conto.....	113
3.2.2 Para além do texto literário: Um diálogo com um texto acadêmico.....	118
3.3 Entre poemas e enlaces: Contato com um amor homoerótico.....	121
3.4 O retrato do amor lésbico nos poemas de Gregório de Matos e Safo.....	131
3.5 O amor arrebatado: Do rapto ao encantamento homoerótico.....	140

3.6 A pluralidade no/do amor: “Pode ser igual ou diferente” .....	149
3.7 Uma visão teórica: Construindo conceitos e rompendo barreiras.....	155
3.7.1 Uma segunda visão teórica: Assistindo a um vídeo sobre o respeito à diversidade sexual.....	161
3.8 Mostra pedagógica: “Amor na literatura: respeito e diversidade”.....	168
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>180</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>184</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>190</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>214</b>

## INTRODUÇÃO

Em 2010, iniciamos o curso de Letras na Universidade Federal de Campina Grande. De um modo geral, a graduação foi um período de descobertas e mudanças de pontos de vista. Ao longo do curso, sempre buscamos valorizar a tríade ensino, pesquisa e extensão e, por essa razão, fomos integrantes de projetos, como PIBID<sup>1</sup>, Monitoria, Prolicen, e participamos de diversos congressos e cursos de extensão.

Ao longo das nossas experiências acadêmicas, sentimos atraídos pelos estudos e pesquisas voltados ao ensino de literatura. Por tal razão, em nossa monografia de conclusão de graduação, realizamos um estudo sobre os poemas homoeróticos de Catulo, poeta latino, e a recepção desses textos em turmas de 1º ano do Ensino Médio. A partir dessa pesquisa-ação, foi possível perceber que os alunos gostavam de temas que envolvessem amor e que estavam preparados para dialogarem sobre temas que circulam no seu cotidiano. Então, estudar a relação entre pessoas do mesmo sexo a partir da literatura latina foi uma experiência relevante para nós, uma vez que pudemos mostrar-lhes que o homoerotismo existiu desde a Antiguidade e que essa relação foi registrada por grandes escritores clássicos, a exemplo de Catulo, Tibulo, Ovídio e Virgílio. Dessa forma, a partir de alguns textos dessa literatura, esses alunos tiveram uma visão geral de como o homoerotismo realizava-se naquele dado momento da história antiga e, com isso, fazer comparações desse contexto com a realidade

---

<sup>1</sup> PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) - Oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>, acesso às 10h15, do dia 20 de novembro de 2017). MONITORIA - É a modalidade de ensino-aprendizagem, dentro das necessidades de formação acadêmica, destinada aos alunos regularmente matriculados. Objetiva despertar o interesse pela docência, mediante o desempenho de atividades ligadas ao ensino, possibilitando a experiência da vida acadêmica, por meio da participação em diversas funções da organização e desenvolvimento das disciplinas dos cursos, além de possibilitar a apropriação de habilidades em atividades didáticas (Disponível em <http://www.uepb.edu.br>, acesso às 10h25, do dia 20 de novembro de 2017). PROLICEN – Programa de Licenciaturas é um programa acadêmico da UFPB/UFCCG que tem como objetivo estimular o desenvolvimento de ações visando a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura, contribuindo com a formação dos alunos da instituição e com a formação continuada dos professores da rede pública de ensino do Estado da Paraíba (Disponível em <http://www.prg.ufpb.br/prg/programas/prolicen>, acesso às 10h30, do dia 20 de novembro de 2017).

atual, a fim de que compreendessem melhor as mudanças pelas quais a sociedade passa, principalmente no que se refere ao envolvimento homoerótico.

Para a realização de um trabalho em sala de aula que focasse na aprendizagem construtiva e crítica do nosso aluno, sempre tivemos em mente que a formação do professor é um processo de aperfeiçoamento do profissional da educação a partir da realidade escolar, formação essa que deve ser “contextualizada, com levantamento das necessidades do contexto escolar e de cada professor, em sintonia com as demandas sociais e culturais” (OLIVEIRA, 2013, p.33). Nessa perspectiva, o professor não será aquele que apenas dará aulas, mas buscará uma capacitação que lhe permita realizar pesquisas, a fim de desenvolver novos saberes e de refletir sobre sua própria prática mediante investigações, teoricamente mediadas, que podem ser oriundas do seu próprio fazer pedagógico. Para isso, é importante que a prática docente seja motivada pela ação e pela reflexão, bem como seja guiada pela ideia de interação entre todos que participam direta e indiretamente da educação: gestores, pais, coordenadores, funcionários da secretaria escolar, etc.

Dessa forma, o ensino, na atualidade, não pode ser tratado a partir de uma abordagem tradicionalista, uma vez que estamos vivenciando uma exploração tecnológica que modifica todo o processo de aprendizagem. Além disso, vivemos em constantes transformações sociais que incidem diretamente sobre a escola, havendo, portanto, uma necessidade de discutir em sala de aula tais transformações de maneira que os alunos não só saibam compreendê-las, mas interferir nelas. O professor deve ter consciência dessas novas questões e, por sua vez, traçar um novo perfil de aula que possa despertar o interesse dos discentes, devendo ser, portanto, um agente reflexivo da sua própria prática docente.

Dentre tais transformações por que passa a nossa sociedade e que se faz necessária como objeto de discussão e reflexão em sala de aula, está a discussão sobre diversidade sexual. Nesse sentido, se o docente entende que a educação é fator de humanização<sup>2</sup> e que a escola deve formar sujeitos que,

---

<sup>2</sup> Estamos, ao longo deste trabalho, entendendo como humanização “o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida



para além de críticos, sejam também respeitosos com o que é diferente, que valorizem a diversidade e a pluralidade não só de ideias, mas de desejos, de modos de ser e de existir, compete a esse docente criar condições para que, em sala de aula, a discussão sobre diversidade seja algo cotidiano de maneira que os alunos possam se tornar conscientes de que a diversidade é, “do ponto de vista cultural, [uma] construção histórica, cultural e social das diferenças”. (GOMES, 2007, p.30). Dessa maneira, a diversidade pode ser entendida como reafirmação de um grupo que, por motivos culturais e históricos, são colocados numa posição diferente daqueles que são considerados idênticos. Assim, “nenhum grupo humano e social é melhor do que outro. Na realidade, todos são diferentes. Tal constatação e senso político podem contribuir para se avançar na construção dos direitos sociais” (GOMES, 2007, p.30).

Conforme Garcia (2000), é na escola que crianças e adolescentes devem começar a refletir sobre orientação sexual, para que eles possam ter suas experiências de crescimento pessoal e de aprendizagem, de modo que haja reflexões acerca de comportamento sexual, respeito de relacionamentos, valores, etc. Com isso, segundo esse autor, os alunos poderão enriquecer-se no desenvolvimento humano, na comunicação, na sociedade, na cultura e na saúde sexual.

Refletir sobre orientação sexual e identidade de gênero na escola é um dever necessário para que haja um conhecimento mais profundo sobre o comportamento humano em meio às escolhas e direitos como cidadãos. Além disso, “esse trabalho de orientação está concebido dentro de um processo educativo ético” (GARCIA, 2000, p. 22) que diz respeito ao dever que a escola tem em fazer os alunos refletirem acerca dos diversos assuntos transversais, instigando-os à cidadania e à humanização enquanto pessoas que agem diretamente na sociedade.

Nesse sentido, o professor tem a função de formador, pois esse profissional tem o dever de “conduzir o educando para a reflexão e atuar sobre o pensamento. Não é um pensamento qualquer ou de qualquer maneira, não podendo ficar somente sob a responsabilidade de próprio sujeito” (CLEMILDO SILVA, 2012, p. 37). Isso quer dizer que o professor terá que criar possibilidades

---

em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2004, p. 182).

para que seus alunos construam suas próprias ideias acerca do mundo e tudo que o cerca e, juntos, possam descobrir novas informações e serem pessoas não preconceituosas.

Diante do novo contexto escolar, caracterizado por transformação educacional, mudanças sociais e avanço tecnológico, a literatura deve ser levada à sala de aula partindo do pressuposto de que ela pode propiciar uma educação humanizadora, como afirma Candido (2004), pois o texto literário nos apresenta uma visão de mundo particular, nos organiza e nos liberta da desordem social provocada por uma visão restrita do mundo. Nesse contexto de transformação, a escola deve ser entendida como aquela que propicia condições necessárias para que seus alunos participem dos processos de ensino-aprendizagem, formando-os para a vida e para a socialização dentro e fora do ambiente escolar e cooperando para construção de cidadãos preparados para lidar com as transformações sociais e as diferenças.

Dessa forma, na discussão sobre diversidade, o texto literário pode ocupar um lugar especial não só porque ele é uma espécie de depósito de experiências humanas, mas, acima de tudo, porque atua como fator de humanização, "que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem." (CANDIDO, 2002, p. 80), sendo, assim, a "representação de uma dada realidade social e humana, que faculta maior inteligibilidade com relação a esta realidade". (CANDIDO, 2002, p. 86). Nota-se, nas palavras do autor, que a literatura pode ser compreendida como a representação das experiências humanas, dizendo-nos "o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos" (COSSON, 2014, p. 17).

Nesse sentido, a literatura deve ser trabalhada, na sala de aula, como uma experiência literária em que os alunos poderão romper os limites do texto escrito e serem leitores que possam "ultrapassar o simples consumo de textos literários" (COSSON, 2014, p. 47). A esse respeito, Pinheiro (2008, p.43) afirma que "cabará aos professores e alunos estarem conscientes de que a literatura existe em função da vida e não da escola, apesar de ser, neste espaço, que se tem a oportunidade de promoção das mais diversas práticas de leitura".

Para Candido (2002), a literatura deve ter, sobretudo, um caráter humanizador e seu conteúdo pode atuar sobre o leitor, a fim de refletir sobre as inquietações humanas e de compartilhar o conhecimento, tendo como ponto de

partida a realidade sensível do mundo. Desse modo, a literatura promove o prazer, a criação e a imaginação do homem a partir do momento em que ele permite recriar seu mundo real por meio do texto literário, com base nas suas experiências de vida.

Diante dessas reflexões acerca da formação do professor, educação para a diversidade sexual e ensino de literatura, surgiram os seguintes questionamentos: 1) De que forma os discentes do 9º ano do ensino fundamental recepcionariam textos literários que abordassem a temática da diversidade sexual, em especial da relação afetivo-amorosa entre pessoas do mesmo sexo? Na leitura/interpretação que esses alunos fariam dos textos indicados para o trabalho em sala de aula, seria possível perceber quais valores ideológicos? Enfim, a partir da recepção dos textos literários e da leitura/interpretação feitas pelos discentes, como poderíamos compreender o horizonte de expectativa desses alunos: ele está permeado de preconceitos ou de respeito à diversidade? No primeiro caso, como o trabalho que iríamos desenvolver poderia modificar esse horizonte? Ou, no segundo caso, ampliar tal horizonte a fim de que tais alunos continuassem a ver a diversidade sexual não a partir de um distintivo negativo, mas, sim, como uma marca positiva da pluralidade que nos institui e nos constitui?

Assim, em busca de elucidar tais questões, propomos nesta pesquisa a realização de uma intervenção pedagógica, na qual se desenvolveu o trabalho com o conto “Frederico Paciência”, de Mário de Andrade; os poemas “Balatetta”, de Mário Faustino; “Soneto já antigo”, de Álvares de Campos; “Rapto”, de Carlos Drummond de Andrade; “O amor é que é essencial”, de Fernando Pessoa; “A uma dama que macheava outras mulheres”, de Gregório de Matos; “A uma mulher amada”, de Safo, e um mito “O rapto de Ganimedes”, de Ovídio, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

Para responder aos questionamentos desta pesquisa, traçamos como objetivo geral verificar a recepção por parte dos alunos de textos literários que tematizam a diversidade sexual, em especial a relação afetivo-amorosa entre iguais. A partir dessa proposta, delineamos os seguintes objetivos específicos: (1) abordar a temática do “homoerotismo” a partir de um trabalho pautado no letramento literário; (2) inserir no cotidiano escolar dos/as alunos/as, durante nossa intervenção, a leitura de poemas e narrativas curtas a respeito do

homoerotismo; (3) apresentar sugestões de como trabalhar o tema “homoerotismo” a partir de textos literários; (4) promover a consciência e o respeito à diversidade sexual em sala de aula a partir da formação de leitores de textos literários; (5) apresentar para a escola uma ‘mostra pedagógica’ sobre identidade de gênero e orientação sexual como um dos resultados do produto pedagógico da referente pesquisa.

É bom salientar que a escolha de todos os textos literários trabalhados em sala partiu do critério temático, pois todos retratam a relação erótico-amorosa entre iguais, de modo a visibilizar o amor gay/lésbico através de uma linguagem simples e criativa, como também proporcionar a construção de imagens que se aproximam da realidade dos alunos. Esses textos, em sua maioria, apresentam um tipo de linguagem acessível aos discentes do 9º ano, vocabulário de fácil compreensão, além de representarem uma diversidade de gêneros literários que lhes permite (re)criar sua imaginação bem como lhes proporcionar uma compreensão mais ampla a respeito da pluralidade amorosa, ao longo do tempo, entre iguais.

Como a nossa pesquisa visava levar para a sala de aula a discussão em torno de minorias sexuais, ou seja, partindo de textos literários, refletimos com nossos alunos sobre homoerotismo, esse critério temático foi o que determinou a escolha dos textos literários. A escolha por um eixo temático é uma estratégia metodológica que pode tornar mais sistemático e eficaz o trabalho com a literatura e, conseqüentemente, a formação de leitores. Ademais, segundo Strogenski e Soares (2011), é importante trabalhar temas a partir da literatura como uma forma do indivíduo assumir seu papel social diante dos diferentes meios de informação. Com isso, para essas autoras, o trabalho com tema, no que diz respeito ao ensino da literatura, promove “uma ferramenta de libertação e sucesso da educação” (STROGENSKI e SOARES, 2011, p. 113).

Para realização da nossa intervenção, contamos com a colaboração dos alunos matriculados no nono ano do ensino fundamental de uma escola Estadual da cidade de Campina Grande – PB. A fim de nos orientar em nosso trabalho, lançamos mão dos estudos de Cosson (2014), Colomer (2007), Giritto e Souza (2010), Nóbrega (2012), Garcia (2000), Severo (2013), dentre outros.

Ao final de nossa pesquisa, chegamos à conclusão de que, a partir das leituras de poemas e narrativas curtas que tematizavam o homoerotismo e

discussões sobre orientação sexual e identidade de gênero, na sala de aula, os/as alunos/as puderam refletir sobre esse tema, tornando-se mais respeitosos e flexíveis para com a diversidade sexual existente na nossa atualidade. Eles discutiram sobre um tema ainda considerado tabu e puderam tornar-se alunos crítico-reflexivos frente a um assunto que tão pouco é trabalhado na escola.

Os capítulos dessa dissertação têm conteúdos referentes ao ensino de literatura, à diversidade sexual/homoerotismo e à Estética da Recepção.

No primeiro capítulo intitulado “**Literatura, Sexualidade e Ensino: aportes teóricos**”, buscamos traçar os pressupostos teóricos que nos deram respaldos para refletirmos acerca do ensino de literatura, da Estética da Recepção e formação leitora, bem como nos nortearam a compreender conceitos importantes que dizem respeito à sexualidade e à identidade de gênero, permitindo-nos enxergar, de um ponto de vista teórico, caminhos de como trabalhar a temática homoerotismo/diversidade sexual na escola por meio da literatura.

No segundo capítulo nomeado de “**Dos caminhos da pesquisa: Entraves, encontros e prazer**”, procuramos situar nossa pesquisa no rol da pesquisa-ação de cunho qualitativo, apresentando, também, de modo detalhado, os sujeitos, o lócus, a motivação, a justificativa e a proposta da nossa pesquisa.

Por fim, no terceiro capítulo denominado “**Na Sala de aula: refletindo e fomentando respeito sobre homoerotismo**”, focamo-nos na nossa proposta de intervenção, descrevendo-a e analisando-a por meio de um olhar científico, apoiando-nos em uma sequência didática que foi elaborada antecipadamente para esse momento, de modo que pudéssemos analisar a recepção de textos literários de temática homoerótica por parte dos alunos/as do ensino fundamental. Essa sequência compõe-se como proposta de produto final para o Mestrado Profissional em Formação de Professores.

Finalizamos nosso trabalho ratificando a importância dele para a formação de leitores críticos e alunos/as conscientes do respeito ao homoerotismo/diversidade sexual, cumprindo a ideia de educação aberta à diversidade que esteja para além de padrões impostos por nossa sociedade sexista e heteronormativa. Nesse sentido, afirmamos que pesquisa como essa coopera para a melhoria da sociedade como um todo e ajuda a escola rever suas práticas pedagógicas que incluam todos/as no processo ensino-aprendizagem.

## CAPITULO I

### Literatura, Sexualidade e Ensino: aportes teóricos

#### 1.1 Literatura, ensino e escola: reflexões para a sala de aula

Como componente curricular, a disciplina “literatura” integra apenas o currículo do Ensino Médio, mas isso não quer dizer que a leitura literária não esteja presente no Ensino Fundamental. Nesse nível de ensino, a formação de comunidade leitora é um fator importantíssimo para o desenvolvimento de cidadãos conscientes sobre suas experiências pessoais e seu mundo real, críticos em relação aos estereótipos e às normas impostas pela nossa sociedade e reflexivos no que diz respeito à sua participação social. E isso só poderá ocorrer quando se coloca a experiência de leitura literária como centro das discussões que visem à construção moral e ética em que os sujeitos estão inseridos. Para tanto, segundo os PCN para o ensino fundamental (1998), é preciso que os/as alunos/as, na sala de aula, tenham contato com a diversidade de textos literários, levando em consideração as necessidades deles/as e suas possibilidades de aprendizagem, a fim de proporcioná-los experiências de vida através do texto e motivá-los ao reconhecimento de si, suas práticas sociais e do outro.

É preciso entender que o trabalho com a literatura, no ensino fundamental, deve ser pautado na leitura, na íntegra, de gêneros literários, mediante as necessidades sociais e culturais dos/as discentes. E esse trabalho deve ser realizado de forma democrática, visando ao diálogo construtivo na sala de aula, pois o texto literário nesse espaço deve ser o meio pelo qual o leitor compreenderá o que ler e terá contato com um mundo através das palavras, participando ativamente da elaboração de significados do texto. Então, a experiência com o texto literário é o que se deve levar em consideração quando se pensa na formação do leitor literário; depois, de acordo com o diálogo entre texto-leitor-autor e com a mediação do professor, os outros elementos extratextuais, se preciso, podem vir à tona (dados biográficos, marcos e periodização em que determinados autores e obras se encaixam), para ampliar o repertório de conhecimento do leitor.

Quando tratamos do ensino de literatura no ensino fundamental, é preciso que saibamos bem que tipo de leitor queremos formar e em que concepção de literatura devemos nos apoiar para que se tenha o compromisso de despertar, na escola, leitores autônomos e proficientes. Embora, atualmente, a relação entre literatura e ensino tenha se consolidado como uma área de investigação científica e exista um vasto campo para o estudo sobre o ensino de literatura, isso ainda não impediu que a escola repita práticas equivocadas, acerca da abordagem do texto literário em sala de aula, centralizadas na história da literatura: marcos, dados biográficos, lista de autores e obras brasileiras e portuguesas, geralmente canônicas, características literárias e históricas de escolas literárias. Nessa configuração, a atuação do leitor e o trabalho recepcional do texto literário são deixados de lado e a obra é vista apenas como produto que não tem ligação alguma com a história de vida dos alunos. Nesse contexto, o livro didático é um recurso que pode ser utilizado para o “bem” ou para o “mal” da tarefa de promover a leitura literária, pois ele, muitas vezes, produz formas fixas que são pouco construtivas para a formação de leitor, como, por exemplo, trechos de textos literários que servem apenas para comprovar essas características.

Essa autora ainda afirma que o livro didático “é o maior bastião” dessa perspectiva, pois ele apresenta atividades que são voltadas à leitura de fragmentos de textos literários cujas respostas já se encontram no manual do professor. Essa proposta de atividade pouco contribui para a formação do pensamento crítico do aluno, pois ele pode creditar que existam respostas únicas, prontas e acabadas quando se trabalha com textos de caráter literário.

Para mais, os exercícios e a forma de apresentar o conteúdo (muitas vezes focando apenas em autores, cronologia histórica da literatura e características estruturais do texto/gênero) não possibilitam que o aluno-leitor tome gosto pela prática de leitura, havendo, assim, rejeição por parte dos discentes que não conseguem ver a literatura como algo agradável e interessante para a vida deles. É preciso, pois, pensar em estratégias de ensino de literatura que possam ser úteis nas aulas e que despertem o interesse dos adolescentes com relação à leitura, sem perder de vista o uso do livro didático, mas que ele não seja apenas a única ferramenta para a efetivação do trabalho da leitura literária na sala de aula.

Além disso, porém, Oliveira (2016, p.76) aponta como fatores de crise da literatura na escola o “descompasso entre sua representação social, que se mostra anacrônica quando mitificada como um bem cultural universal, e suas reais finalidades nas práticas escolares”. Nesse sentido, se a literatura não for bem compreendida na escola, se não for trabalhada pensando que o texto (re)significará o leitor, proporcionando-lhe entendimento crítico e humanizador sobre a vida, nada adiantará levá-la para a sala de aula, pois, acima de tudo, ela deve ser abordada na escola com o propósito de dialogar com a vida particular do aluno-leitor e fazê-lo enxergar além dos limites impostos pela realidade.

Outro fator de crise da literatura na escola é que ela “não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2014, p.23), uma vez que a tradição não está sendo rompida e a configuração do ensino de literatura perpassa como um modelo engessado e controlado por normas que veem o texto literário como pretexto para exploração de regras gramaticais e confirmação da cronologia literária.

Talvez, um dos motivos pelo qual o trabalho com a literatura, na sala de aula, ainda não surtiu efeito, nos dias de hoje, é a insistência em ver o texto como produto isolado das questões particulares do leitor e vê-lo como pretexto para a criação de práticas discursivas orais e escritas que pouco contribuem para a experiência estética do leitor. Essa insistência está inteiramente ligada com o modo de enxergar o texto nos séculos passados, principalmente no século XVIII, visto que, nessa época, a literatura não era pensada visando a seu ensino enquanto prática escolarizada, mas sim fazer com que seus leitores tivessem acesso a um modelo de escrita considerada “ideal” e que garantisse um conhecimento retórico e historicista sobre velhas práticas sociais. Sendo assim, percebemos que há uma insistência em repetir, nos dias atuais, um ensino de literatura aos moldes do século XVIII, cujo objetivo era garantir a conservação da cultura e história literária, como afirma Mello (1998, p.263-264) no trecho a seguir:

Numa tradição que remonta aos princípios da apropriação escolar da literatura, tal como a entendemos progressivamente desde o século XVIII, o seu ensino tem garantido a transmissão da cultura literária, parte do patrimônio nacional e universal. O estudo da literatura, nesta sociedade, norteou-se



fundamentalmente pelos métodos da história literária, tanto na sua versão positivista de inspiração tainiana como na versão histórico-literária de Lanson. Para os estudos literários, durante esse tempo, o seu objetivo revestia-se de estabilidade. No que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem da literatura, a lógica por que se norteou essa tradição foi sempre a da transmissão. O perfil do receptor desse ensino (bem diferente do aluno dos nossos dias) era de certo modo, adequado à lógica de ensino: culto, letrado, apto a aprender.

Nota-se, através do excerto acima, que o modelo de ensino de literatura, ao longo dos séculos, estava voltado para a criação de práticas orais ou escritas, que colocavam a literatura como escape para formar sujeitos cultos que dominassem as letras e tivessem acesso às leituras consideradas boas e importantes para a época, ou seja, a literatura era tratada culturalmente como estratégia para a formação de uma sociedade elitizada em que a leitura era concebida para poucos. Somente no século XIX é que houve uma substituição desse modelo pelo estudo da historiografia da literatura, ou seja, o foco agora era estudar a cronologia literária mediante marcos e datas, bem como fragmentos de obras que justificassem características históricas e literárias de obras a partir das escolas literárias que atualmente estudamos na escola.

Em outras palavras, durante o século XIX, houve, no que diz respeito aos estudos literários, certa valorização do estudo biográfico do autor (Positivismo). Já no século XX, houve uma preocupação com o texto (Formalismo Russo, parte da Estilística e Estruturalismo) e, só depois, houve uma preocupação com o leitor (Estética da Recepção). Essas mudanças teóricas, normalmente, são decorrentes do desenvolvimento de modelos filosóficos que proporcionam novas formas de ver a realidade e o mundo.

Então, com as mudanças dos estudos literários e as transformações na educação, o ensino de literatura passa por transformações, e a valorização desse receptor (leitor), citado por Mello (1998), é acionada à medida que a escola exigia uma maior democratização do ensino e mudança na abordagem dos conteúdos em sala de aula.

Desse modo, através das mudanças dos estudos literários, houve uma valorização do leitor, inaugurado no século XX, uma era na qual ele foi visto como a peça fundamental para a leitura do texto. Zilberman (2004) afirma que Hans Robert Jauss, insatisfeito com o pensamento de doutrinas passadas como o Marxismo, o Positivismo e o Formalismo, elabora uma premissa em que a

literatura não existe sem o leitor e enfatiza que esta deve dar conta do caráter estético e do papel social da arte, concretizando a relação leitor/obra. Nesse sentido, o leitor é a peça fundamental na construção de sentido de uma obra que, no ato interativo entre texto e leitor, a obra fica viva e passa a transmitir saberes sobre o mundo, sobre si e sobre os outros.

Através dessas mudanças, a escola também foi obrigada “compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada” (COSSON, 2014, p. 23), e que a literatura pode ser levada à sala de aula partindo da ideia de que ela pode (re)criar momentos de prazer, promovendo uma experiência criativa, humana e íntima do aluno, através do contato com a obra literária, a fim de que ela contribua para a vida do aluno-leitor, podendo tornar-se mais crítico frente às mudanças pelas quais a sociedade passa.

Sendo assim, a literatura, no contexto atual de ensino, deve ser compreendida como “uma experiência a ser realizada. É mais um conhecimento a ser elaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade” (COSSON, 2014, p.17). Além disso, de acordo com Silva (2014, p.3),

A literatura, assim como aquilo que sua leitura propicia, é algo que o olhar clínico da racionalidade não pode captar, principalmente porque a leitura literária possui uma dupla função nem sempre compreendida pela desumanidade política e pela sociedade de massa tecnológica: como **uma experiência de libertação**, ela faz o leitor esquecer, ainda que por um momento bastante efêmero, os problemas e preocupações de sua existência; e, como **uma experiência de preenchimento**, possibilita a este mesmo leitor modificar o seu olhar sobre as coisas, sobre o seu próprio entorno. Tendo essa dupla experiência, a literatura acentua mais ainda o seu caráter humanizador.

Por ela libertar, a literatura faz que o leitor identifique-se com o mundo no qual vive, permitindo que ele acumule conhecimentos e saberes que sejam confirmados de acordo com as experiências íntimas de interação entre texto-leitor e, com isso, a palavra vai moldando o sujeito e confirmando suas vivências, gostos e (des)prazeres. Ainda, por poder preencher aqueles que permitem um envolvimento íntimo com a obra literária, ela pode ser vista como um produto sócio-cultural-histórico que amplia o olhar do leitor, fazendo-o refletir sobre os

conflitos humanos, bem como motivá-lo ao surgimento de emoções que nos modificam e nos confirmam enquanto sujeitos das transformações do mundo.

A literatura, todavia, também pode ser uma experiência de conflito, porque ela faz, em alguns momentos, o leitor estranhar aquilo que lê e, assim, proporcionar um distanciamento entre o que é dito na obra e o que é esperado por ele, rompendo com suas satisfações e gostos pessoais. A relação entre a literatura e o leitor, nesse sentido, não é absoluta (e nem pode ser), haja vista que ela não existe unicamente para satisfazer as vontades do leitor ou atender a todas as realidades estéticas esperadas por ele. Essas três funções da leitura literária (libertação, preenchimento e conflito) não podem ser encaradas como algo excludente ou definitivo, mas sim complementares quando se tem um trabalho sério, planejado e interativo com a obra literária.

Ainda, segundo Bordini & Aguiar (1988), a riqueza polissêmica da literatura possibilita ao leitor uma maior liberdade de imaginação e criatividade, no momento em que ele entra em contato com o texto literário e este o faz refletir sobre seu mundo real, visto que a literatura promove, nesse leitor, uma consciência sobre o mundo que, muitas vezes, gera uma reflexão sobre seu cotidiano e, a partir da plussignificação que ela apresenta, pode livrá-lo das opressões sociais que o cercam.

Dessa maneira, para que o ensino da literatura se efetive, é preciso colocar a experiência com o texto literário no centro das aulas de Língua Portuguesa, uma vez que é importante a leitura desse texto para a concretização do pensamento crítico e criativo dos/as alunos/as na formação de cidadãos conscientes das transformações sociais. Além disso, uma leitura compartilhada do texto literário pode estimular a paixão pelas letras, criando novas possibilidades de interação com o outro, com o texto e com o mundo interno e externo do leitor. Para isso,

é necessário que o ensino da literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. (COSSON, 2014, p. 47-48)

É preciso formar leitores que tenham realmente contato efetivo e na íntegra com os textos literários, de modo que esse leitor se familiarize com todos os gêneros possíveis do campo literário: poema, crônica, conto, romance,

novela, etc; a fim de que ele vivencie uma experiência literária e de ampliação de seu repertório de conhecimento.

Para tanto, o professor é a peça fundamental nesse processo de formação de leitor literário, pois aquele deve estar atento às necessidades socioculturais do seu alunado, bem como saber dos objetivos que ele quer alcançar através da leitura, no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o professor deve estar ciente das condições que dará aos discentes, no tocante ao trabalho com a literatura, na intenção de proporcionar atos de comunicação, experiência do literário e prazer. Partindo sempre da interação entre leitor-texto-autor, o professor será aquele que mediará os conhecimentos dos discentes, instigando-os à leitura do texto literário na íntegra.

Sabemos, entretanto, que não é fácil despertar o gosto dos alunos pela leitura, principalmente quando esses não têm estímulo para ler em casa e quando a escola oferece apenas o livro didático como suporte para o conhecimento da literatura. Por isso, é importante que o professor tenha uma vivência com texto literário antecipadamente, seja também leitor do texto literário e tenha um maior conhecimento de literatura e desses textos, para, nas aulas, ter uma bagagem maior de leitura, na tentativa de encantar seus alunos através do conhecimento. Com isso, os alunos poderão tomar gosto pela leitura quando observarem que o professor é também um leitor de texto literário e que propõe, nas suas aulas de leitura, “estabelecimentos das atividades envolvidas (o que fazer) e dos procedimentos heurístico, intelectuais e cognitivos - como realizar as atividades”(MELLO, 1998, p.323). Então, quando a escola estimula seus/suas alunos/as a lerem desde cedo, fica mais fácil despertar o gosto da leitura e fazê-los enxergar que ler é um ato prazeroso. Para isso, é preciso que a escola tenha a preocupação em ter um espaço de leitura e uma biblioteca que permitam que esses/as discentes fiquem à vontade para escolher o que querem ler, para tocar nos livros, para verem a capa de cada um deles, e, assim, a satisfação deles de ler poderá ser instigada levando em consideração o gosto de cada um/a. Desse modo, a escola, por sua vez, só estará contribuindo para a formação de leitores do texto literário e corroborando para que a literatura seja vista como arte que despertará nos seus alunos prazer e motivação para criar e imaginar através das palavras, “levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários” (COSSON, 2014, p. 47).

Mas, quais textos literários devem ser levados à sala de aula, a fim de formar leitores de literatura? Mediante esse questionamento, é preciso que reflitamos acerca dos materiais impressos que serão objeto das atividades e práticas de leitura, a fim de que os discentes se apropriem da leitura e faça dela um diálogo com sua vida. Para isso, a escolha do que se vai ler, na sala de aula, deve ser um jogo, uma negociação, pois o aluno ora deve encarar a leitura como prática social que lerá não por obrigação, mas sim por prazer e por identificação; ora o próprio professor poderá fazer essa direção em relação ao que se lerá. É importante que, quando o professor escolher o texto literário que irá trabalhar na sala, ele tenha objetivos bem definidos para que a leitura repercuta o mundo do discente e não o contrário. Portanto, deve-se pensar com muita antecedência no que se lerá, qual intenção e quais estratégias serão feitas para que a leitura literária seja “vvida subjetivamente pelos leitores” (REZENDE, 2013, p.108). Além do mais, Silva (2014), acreditando que a escolha do que se lerá, na escola, é feita por parte do professor, afirma que,

Como docentes preocupados com a formação de nossos alunos, temos a certeza de que os textos que selecionamos para leitura e trabalho em sala de aula são, realmente, relevantes não só como forma de aprendizagem de leitura/escrita, mas como elementos imprescindíveis à formação deles. Nesse caso, os alunos lerão aquilo que nós, professores, queremos que eles leiam, mas lerão não simplesmente para satisfazer à nossa vontade de docente e, sim, porque, de fato, aqueles textos trazem informações linguísticas e/ou experiências humanas que são necessárias para eles em seu processo de formação como cidadãos e como seres humanos. (SILVA, 2014, p.5)

A leitura literária, entendida como “um funcionamento ou um desempenho particular, uma experiência subjetiva” (RANGEL, 2007, p.129), é indispensável para que se tenha uma experiência humana e se efetivem as relações interpessoais com o mundo do leitor. Dessa maneira, só no ato de interação entre texto e leitor é que se efetivará a fruição estética na formação de cidadãos humanizados e reflexivos. Além disso, “no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, assim, sermos nós mesmos” (COSSON, 2014, p. 17).

É nessa interação entre texto e leitor que “toda a história de ambos vem à tona” (BORNIDI; AGUIAR, 1988, p. 84), ou seja, é no diálogo com o texto, na extração e atribuição de sentido a ele que o leitor poderá reconhecer-se ou

distanciar-se em relação à construção dos significados elaborada durante a leitura, “no que tange às convenções sociais e culturais a que está vinculado” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.84). Isso significa dizer que o leitor terá sua experiência literária no momento em que ele entrar em contato efetivo com a obra literária e essa passa a transformar sua visão de mundo. Nessa experiência, o leitor poderá se identificar ou não com aquilo que lê, e tendo uma experiência positiva ou negativa com a leitura, o mediador desse contato deverá respeitar essa não identificação porque isso também faz parte dos desafios encontrados pelo leitor no que diz respeito ao processo recepcional de uma obra.

Dessa forma, é preciso entender que o aluno-leitor deve encontrar sentido naquilo que lê, e o professor deve criar possibilidades para que ele desenvolva sua criatividade e imaginação na interação com os textos na sala de aula, mediando a construção de sentidos desse texto, bem como estimulando a leitura compartilhada, seja ela em voz alta ou dialogando, com a turma, sobre a compreensão e interpretação do que está sendo lido.

Diante do novo contexto escolar, com mudanças sociais e avanço tecnológico, a literatura deve ser levada à sala de aula partindo do pressuposto que ela nos dá uma visão de mundo particular, ela nos organiza e pode nos libertar da desordem social provocada por uma visão restrita do mundo, partindo do pressuposto que ela pode promover uma educação humanizadora, como afirma Cândido (2004).

Silva (2016), aderindo essa ideia de Candido, relata que a literatura como um direito humano e a humanização por ela não atente às reais necessidades, por exemplo, do leitor pobre, negro, que pouco tem acesso à leitura seja em casa ou na escola pública. Para explicar isso, o autor traz à tona o fato da literatura brasileira, por exemplo, em quase todo o seu percurso, ser escrita visando à classe elitista e/ou à classe média, mas que ela estava em todas as esferas sociais, inclusive na escola, contrariando, muitas das vezes, a realidade sócio-histórico-cultural do alunado.

Diante do dito cima, percebemos que esse conceito de Candido deve ser discutido e revisto, pois, conforme Silva (2016), o modo como a literatura é apresentada aos jovens leitores brasileiros – figurada e muito distante da realidade social – não é, talvez, o mundo particular e real deles e tampouco se

aproxima das suas experiências pessoais enquanto leitor, havendo, assim, uma enorme distância do que está escrito com o mundo particular dele.

Nesse sentido, para esse autor, a literatura pode operar no leitor “de forma desarmônica, conflituosa, torta, fora do tempo, em constantes embates, baixas e vontade de superação (e tudo isso pode ser visto como um modo – caótico – de também operar a humanização)” (SILVA, 2016, p.64). Em outras palavras, a humanização defendida por Candido e tantos outros críticos literários pode ser fragilizada pelo fato de muitos leitores, embora tendo acesso à leitura literária, não terem permitido se sensibilizar diante das fragilidades humanas e não terem disposição/empatia para com o próximo, não humanizando, por exemplo, aqueles que provocaram muitas atrocidades ao longo do tempo. Acreditamos, pois, que a humanização deve sim ser um quesito adotado pelo professor de Língua Portuguesa/Literatura, desde que o texto literário, quando possível, (re)construa os significados da vida dos alunos-leitores (sejam eles pobres, ricos, religiosos, ateus, heterossexuais, homossexuais, travestis, transexuais, negros, brancos etc) e permita que eles se afirmem enquanto sujeitos sociais que interagem diretamente com seu meio.

Além do mais, sempre que o professor for trabalhar um texto literário canônico (pois a escola cobra que determinadas obras literárias tidas como “clássicas” sejam trabalhadas em sala), ele deve ter em mente que esse texto, em algum momento, precisa ser o espelho das experiências humanas e, com isso, seu leitor poderá enxergar-se e encontrar-se nele, permitindo-se novas possibilidades de viver consigo e com todos que o rodeiam. Para isso, o texto literário canônico poderá ser uma porta de entrada para um diálogo (seja do ponto de vista temático, do enredo, dos personagens, da linguagem, dentre outros) com um texto pouco conhecido pela fortuna crítica. Ou seja, o professor, para fazer valer o ideal de humanização, ele pode trabalhar o texto literário canônico em comparação com outros textos contemporâneos que ainda não são reconhecidos pela crítica, mas repercutem a vida particular do alunado, sensibilizando-o frente a realidade sociocultural deles.

A escola, portanto, deve ficar atenta no que diz respeito ao trabalho com a literatura, pois, se não ela souber atrair seus/suas alunos/as ao mundo da leitura literária, fazendo boas escolhas de obras literárias que se aproximem do

contexto sociocultural desses/as alunos/as e desenvolver um trabalho baseado na leitura efetiva e recepção de textos literários, poderá provocar neles uma rejeição à leitura literária e provocará ainda um entrave de expectativas na formação tanto leitora quanto cidadã do/a aluno/a.

A escola, por sua vez, deve ser aquela que coopera para a atuação moral do alunado e que estimula o desenvolvimento intelectual do sujeito, podendo ser vista como agência social que atuará na formação crítica e consciente dos discentes e, assim, formá-los para um mundo onde as transformações são visivelmente notadas.

Dessa forma, professores e alunos devem ter consciência de que a literatura pode ser trabalhada do ponto de vista transformacional, isto é, a partir do contato dos alunos-leitores com a obra literária, a reflexão sobre os acontecimentos sociais pode vir à tona, ocasionando uma experiência íntima ao aluno, como também uma mudança de comportamento frente às transformações da sociedade. Com isso, ele será capaz de se livrar, talvez, de preconceitos e enxergará a vida e o outro de forma respeitosa. A esse respeito, Pinheiro (2008) afirma que “caberá aos professores e alunos estarem conscientes de que a literatura existe em função da vida e não da escola, apesar de ser, neste espaço, que se tem a oportunidade de promoção das mais diversas práticas de leitura”. (PINHEIRO, 2008, p. 43).

Para Candido (2002), a literatura deve ter, acima de tudo, uma função educativa, que tenha como ponto de partida a realidade sensível do mundo. Sendo assim, nota-se que a literatura pode estar sempre associada aos acontecimentos da sociedade, como uma forma de retratar e romper com costumes e valores sociais, a fim de construir sujeitos críticos e reflexivos para com esses acontecimentos.

De acordo com o novo perfil dos nossos alunos, acelerados e avançados por conta, sobretudo, dos meios de comunicação, como afirmam Rezende e Oliveira (2016), é necessário haver mudanças e reflexão no ensino da literatura nas escolas. Desse modo, nota-se que os adolescentes, cada vez mais, estão tendo acesso aos vários gêneros de texto, seja pelos textos vinculados à internet, seja pela própria escola que exige isso deles. Então, existe a necessidade de situar a literatura no contexto real no qual eles estão inseridos, ou seja, devemos,



nós, professores, levar à sala de aula a diversidade de gênero que permita discutir sobre a realidade sociocultural dos discentes.

Um ponto que talvez possa favorecer o ensino da literatura na escola e situá-la nesse contexto real do alunado é tentar envolvê-la nos novos modelos de tecnologia. Esse envolvimento pode despertar o interesse dos/as alunos/as à leitura literária, visto que as ferramentas tecnológicas existentes já fazem parte da realidade deles/as e, com isso, a aula pode tornar-se mais atrativa e criativa para todos. Então, acreditamos que “o ensino da literatura precisa estar atrelado ao contexto dinâmico das novas ferramentas tecnológicas” (MARTINS, 2006, p.97), uma vez que a necessidade dos dias atuais exige, dos/as alunos/as, uma maior adaptação da tecnologia aos meios educacionais, e a literatura não pode fugir dessa forma atrativa de comunicação. Com isso, “enquanto professores, temos que integrar a literatura num ambiente global, informacional, no qual o texto literário possa funcionar como objeto imaginativo, inserido nas práticas culturais” (MARTINS, 2006, p.97).

Diante disso, é importante que o professor, nas aulas de literatura, parta “daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura” (COSSON, 2014, p.35). Com isso, chamamos a atenção para alguns temas tabus bastante recorrentes na sociedade e que, na maioria das vezes, são deixados de lado, pelo fato de haver uma resistência em não aceitar, por parte da sociedade, o trabalho com tais temas na escola.

Os livros didáticos de literatura, por exemplo, não abordam temas considerados tabus, a exemplo da relação erótico-amorosa entre iguais, na sociedade contemporânea, porém não trazem nenhum discurso homofóbico, posicionando-se “neutros” em relação à temática homoerotismo. Conforme Pinheiro (2006), os livros didáticos, nos últimos quinze anos, mudaram sensivelmente sua apresentação. Segundo ele, estão maiores, bem mais coloridos, em papel de maior qualidade. O autor aponta, entretanto, que há muitas imagens no espaço onde deveria estar o texto, principalmente o texto em verso, por ter extensão menor, havendo, por sua vez, um espaço significativo dedicado a exercícios de vestibular, dentre outros problemas apontados.

Com isso, notamos o quanto os livros didáticos tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio apresentam alguns problemas que, de

alguma maneira, prejudicam na forma de nossos alunos pensarem e serem críticos diante de temas tabus que devem ser tratados na sala de aula, quando, na verdade, muitos desses temas são rejeitados por uma grande maioria dos professores. Sabemos que tais livros, na grande parte das escolas, principalmente públicas, são os únicos suportes para o ensino da literatura, porém cabe ao professor trazer outras fontes à sala de aula, de modo que possa acrescentar os conteúdos apresentados, e os não apresentados, pelos livros didáticos, promovendo o exercício da cidadania e a conscientização das mudanças sociais, como afirma Pinheiro (2003, p.116):

Se suportes como o livro didático de literatura são indispensáveis em muitas situações, é preciso também compreender os seus limites, lutar para que seus ganhos sejam preservados e apontar sugestões para que seu desempenho melhore e ele cumpra seus objetivos – sempre temporários, sempre carecendo de serem repensados. Ou seja, mesmo conscientes de que os livros didáticos são mercadorias, não esqueçamos que são mercadorias que podem formar milhões de pessoas e que, portanto, não deveriam ser pautadas prioritariamente por questões de mercado.

O professor deve utilizar o livro didático na sua aula, todavia adaptando-o à sua realidade. Para isso, é preciso que ele saiba bem os objetivos a serem alcançados e que o ensino de literatura possa ser visto como mais uma forma de conhecimento levado aos alunos. Por isso, é preciso que o docente tenha em mente que é necessário trabalhar com a literatura, na escola, mediante a exploração de temáticas que retratem a situação sociocultural dos discentes e que despertem reflexões, em todos que participam do processo ensino-aprendizagem, sobre nossa sociedade e seus avanços. E é somente numa concepção dialógica de leitura que se chegará a uma compreensão do mundo do leitor, a fim de que ele se reconheça no texto literário e possa dar sentido ao que lê.

Tendo em vista que o ensino de literatura deva estar entrelaçado à realidade sócio-histórico-político-cultural do alunado, é preciso que também compreendamos a literatura como uma ferramenta pedagógica que insere o aluno-leitor nas implicações e transformações sociais, fazendo-o um agente autônomo capaz de dialogar com as várias vozes que há no texto literário. Sendo assim, a literatura, na escola, deve ser trabalhada partindo da ideia de que ela é um instrumento de comunicação que retrata o homem nas mais diversas experiências sociais, proporcionando, então, prazer ao leitor. Aguiar (1988)

chama de prazer o processo de identificação do leitor com os elementos da realidade representados no texto e, quando há uma ruptura de expectativa com o texto literário lido, o leitor, segundo essa autora, terá seu horizonte cultural ampliado, tendo como resultado final dessa ruptura o prazer da leitura através da “apropriação de um mundo inesperado” (AGUIAR, 1988, p.36), no momento de contato com o texto literário, mediante sua percepção de realidade de mundo e experiências pessoais, como afirma Santos (2016, p.47):

A literatura coloca o/a leitor/a num lugar relativamente confortável para sentir. Ele/a experimenta a alegria, a tristeza, a dor e o medo sem estar ameaçado/a pelos motivos reais desencadeadores desses sentimentos, porque na realidade eles não aconteceram, mas poderiam ter acontecido. O/A leitor/a sabe que o que está lendo no texto literário *não está acontecendo* de fato (como disse Compagnon sobre o crime de Raskolnikov), contudo, o/a leitor/a é afetado/a, ele/a sente – o que *nunca aconteceu*. Provavelmente o/a leitor/a é afetado/a pelo que *só aconteceu* na ficção que está lendo – e por isso ele/a ri e/ou chora – porque o que *só aconteceu* na ficção acontece ou pode acontecer de fato no mundo em que vivemos.

Nota-se, a partir dessa passagem, que a literatura proporciona uma educação que pode aprimorar os conhecimentos de mundo do leitor, bem como torná-lo, talvez, uma melhor pessoa em relação ao respeito às diferenças e à diversidade, a partir da experiência recepcional que terá durante a sua interação com o texto, num processo contínuo de leitura. Porém, para que o ensino literário, segundo Perrone-Moisés (2000), continue dando seus frutos, é necessário que o professor, antes do aluno, continue acreditando nas virtudes da literatura. Se não for assim, ou seja, se ele não mais acredita no objeto do seu ensino e não faz dele um projeto de vida, essa autora indica que o professor de literatura busque outra profissão. Assim, para essa autora, a literatura deve ser encarada não como um objeto ensinável, mas como uma necessidade de uma aprendizagem, “e é por isso que os professores de literatura ainda existem” (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 350).

## 1.2 Literatura e recepção: estratégias metodológicas para a formação de leitor literário

De acordo com Rogel Samuel (2011), a teoria da recepção surgiu na Alemanha durante 1960 e 1970, com os trabalhos de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. Essa teoria, segundo Samuel, surgiu durante o movimento estudantil que pedia reformas na educação, em especial quando uma conferência de Jauss (1967) foi pronunciada sobre o que se chamou de Estética da Recepção, e era uma tentativa de superar o Formalismo e a Crítica Marxista. Tentou-se fazer essa superação, segundo esse autor, quando Jauss rompeu com a ideia de que as histórias literárias tradicionais eram escritas na perspectiva de produtores de texto, passando, então, a entender a literatura como um processo que reconhece o papel do consumidor/leitor, na interação entre autor e público.

A partir desse momento, a Estética da Recepção, tomando como objeto de investigação o receptor, constrói uma nova concepção de leitor, que se fundamenta não mais na visão marxista, que “representava uma aproximação positivista” de arte, nem na visão formalista, a qual “tinha uma percepção estética que isolava a arte do seu contexto histórico (SAMUEL, 2011, p. 165). O leitor assume, portanto, “seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o conhecimento histórico: o papel de destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa” (JAUSS, 1994, p. 26).

Pensando no caráter da obra, Jauss (1994) propôs uma nova abordagem da história da literatura pautada no aspecto recepcional. Com isso, ele elaborou sete teses, nas quais o horizonte de expectativa é visto como o ponto inicial de seus estudos. Logo na primeira tese, ele faz uma afirmação que é importante no tocante à posição do leitor na relação autor-obra-leitor.

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre ele reflete. A literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experimentar a obra. O texto literário não é um fato, nem uma ação, mas um ato de recepção. (JAUSS, 1994, p.25-26).

Esse horizonte de expectativa é ativado a partir do momento em que o leitor entra no jogo de interpretação e compreensão, e isso só se dá porque o sentido do texto é construído através da experiência literária e o conhecimento de mundo desse leitor. Conforme Samuel (2011), Jauss afirma que, quando as expectativas de um leitor não são desapontadas ou violadas, o texto é de segunda categoria; se romper o horizonte de expectativa, será boa arte; embora, segundo esse teórico alemão, um texto pode ser conhecido como excelente, mas pode ou não quebrar o horizonte de expectativa do leitor. A partir dessa experiência, do diálogo entre leitor e obra literária, segundo Jauss (1994), a obra deixará pistas ao longo do texto, para que o leitor a receba de maneira particular. Isso significa dizer que o leitor ficará atento aos implícitos expressos no texto, sinais de pontuação e os chamados vazios, que são “os segmentos do texto a serem conectados. Representam, pois, as articulações do texto”. (ISER, 1979, p. 106).

Assim, esse leitor encontrará espaços abertos para trabalhar os vários sentidos de um texto literário e, assim, compreenderá os significados da leitura literária de acordo seu próprio imaginário. Para isso, é preciso que o leitor tenha acesso às várias leituras de obras literárias, a fim de se familiarizar com a linguagem plurissignificativa, como também tenha conhecimento sobre as situações do seu cotidiano. Para tanto, o professor de literatura “será o mediador na educação sentimental e intelectual” (SANTOS, 2016, p.54) dos/as alunos/as e interagirá com eles e promoverá situações concretas (debates, relação do texto literário com filmes, música, e outras formas artísticas e gêneros literários e/ou discursivos) na sala de aula, em que haja um diálogo efetivo e compromissado entre todos, de modo que a leitura literária seja o ponto de partida para a construção do conhecimento. Nessa construção, “o/a professor/a de literatura é (ou espera-se que seja) um/a leitor/a que deseja compartilhar suas leituras. Compartilhar não é ler *pelo* outro, é ler *com* o outro” (SANTOS, 2016, p. 54). Dessa maneira, a escola ocupa o papel de fomentar a leitura nos/a alunos/as, estimulando um trabalho social e afetivo entre professor e aluno, além de também promover uma consciência baseada no fazer científico sobre o mundo, além, claro, de sensibilizar os/as discentes através da leitura e do ensino eficaz, como afirma passagem a seguir:

A escola é lugar de compartilhar conhecimentos. Na escola, a criança e o adulto interagem numa relação social específica, a

relação de ensino. A criança, no papel de aluno, é colocada diante da tarefa de compreender as bases dos conceitos sistematizados ou científicos; o professor é encarregado de orientá-la. É preciso aprender e ensinar a ler na escola. (VALLE, s/d, p. 4)

Só se aprende a ler e ensinar na escola quando se pensa em compartilhar a experiência de leitura, na sala de aula, de modo que o leitor esteja aberto ao ler com o outro e experimentar novas descobertas do mundo através dos vários diálogos existentes e do respeito às várias experiências, particulares, de mundo realizadas por cada aluno/a. Esse ler com o outro implica em estratégias de comunicação literária que colocam em destaque a recepção de textos literários por parte dos alunos-leitores (esses devem ser autônomos, capazes de desenvolver estratégias que os possibilitem a serem críticos com aquilo que recebem), e o texto é o veículo de comunicação que permitirá a esses alunos terem sua experiência literária, a qual fará com que eles se identifiquem (ou se estranhem) com o mundo que os cerca e se reconheçam, nas palavras, como sujeitos representativos daquilo que lê.

Conforme Rouxel (2013), é no diálogo entre texto e leitor que a leitura literária terá um espaço garantido na sala, podendo apresentar três saberes úteis que ajudarão os alunos a terem uma boa recepção do texto literário: saberes sobre os textos, saberes sobre si e saberes sobre a própria atividade lexical. Os saberes sobre os textos dizem respeito aos conhecimentos dos gêneros, funcionamento dos discursos, linguagem e características dos textos, e isso só poderá ser possível quando se tem um trabalho na íntegra com o texto literário, de modo que o aluno-leitor se familiarize com o gênero com o qual o professor trabalha em sala de aula. Os saberes sobre si referem-se à subjetividade do aluno-leitor no momento em que ele entra em contato com o texto literário e vai assumindo um pensamento pessoal com o que lê, podendo aceitar ou não as informações atribuídas pelo autor. Já os saberes sobre a própria atividade lexical estão ligados à linguagem literária, que permite que o aluno interprete o texto literário, julgando-o, de forma subjetiva, na tentativa de negociar as várias maneiras de ler uma obra literária.

Desse modo, todos esses saberes cooperam para que o aluno-leitor sinta prazer e não obrigação em ler determinados textos literários, tendo consciência de que são vários os benefícios sociais trazidos pela leitura quando ela é encarada como algo que nos moldará e nos tornará melhores em relação a

nossa condição atual, como, por exemplo, ela poderá nos trazer uma maior compreensão de si e de suas funções enquanto cidadão, poderá nos trazer uma maior reflexão sobre a vida e seus benefícios e malefícios, poderá nos trazer uma maior empatia para com o outro e seus conflitos internos, bem como poderá despertar sentimentos que estejam guardados em nosso (sub)conscientes, fazendo com que esses sentimentos venham à tona no momento em que me sinto co-autor daquilo que leio. Agora, para que isso aconteça, é preciso que o aluno-leitor se identifique com a leitura, podendo trocá-la por outra quando esta não atender às suas necessidades enquanto sujeito participativo de suas leituras. Então, o professor deve ter a preocupação de também formar leitores que sejam sujeitos participativos do que leem. Para isso, Dalvi (2013), levantando algumas reflexões acerca do trabalho com a literatura na sala de aula, aponta alguns princípios que são relevantes no momento em que há uma preocupação com a formação de aluno-leitor de texto literário:

Tornar o texto literário “acessável” e acessível. Promover o maior número pensável de eventos de leitura literária para que a memória (física, emocional, psíquica, linguística) de leitor de literatura efetivamente se constitua. Familiarizar os leitores em formação com todos os gêneros (poema lírico, poema narrativo, carta, bilhete, peça, esquete, piada, provérbio, tirinha, poema visual, narrativa curta, narrativa longa) suportes e modos de apresentação (visual, verbal, fílmica, musical, escrita, oral) do texto literário que forem possíveis. Permitir a experiência de ensaiar escrever/produzir literatura, como resposta amorosa ao ato de ler. Compreender e explicar que nem todas as leituras são válidas – e explicar os critérios que, caso a caso, legitimam umas leituras e invalidam outras. Fazer a leitura literária uma sedução, um desafio, um prazer, uma conquista, um hábito: para isso, incorporá-la ao cotidiano escolar (e extrapolar) e todos (e talvez principalmente do professor, como leitor em evidência). (DALVI, 2013, p. 81-84)

De acordo com o exposto acima, nota-se que é importante inserir os alunos na diversidade literária (gêneros), uma vez que é preciso tornar a literatura próxima deles, reconhecendo que é na volta ao texto que se terá uma expansão do horizonte de expectativa do aluno-leitor, sendo esse horizonte confirmado ou não através da interação texto-leitor-autor. Além disso, para que haja estímulo ao gosto pelo literário, é necessário que eles sejam inseridos em ambientes que lhes proporcionem um contato direto e efetivo com obras literárias, a exemplo de bibliotecas, sala de leitura, leituras compartilhadas na sala de aula, discussão coletiva de textos/obras literários/as, além de trabalhar

o texto literário em diálogo com outros textos literários e/ou outras artes, a fim de ampliar o repertório de leitura e conhecimentos dos gêneros e de mundo dos discentes.

Várias estratégias podem ser feitas para que esse repertório de leitura dos discentes seja ampliado e se concretize na sala de aula, quando se busca um trabalho sério e eficaz com literatura, a fim de aumentar o interesse dos discentes pela leitura literária. Girotto e Souza (2010) apontam caminhos que podem validar no momento em que se pensa em formar bons leitores de texto literário e que o trabalho com esse texto seja pautado num processo de descobertas de sentido tanto para o professor-mediador da leitura, quanto para o aluno-leitor. Esses caminhos, segundo as autoras, são chamados de pré-leitura, durante a leitura e depois da leitura.

Na pré-leitura, o aluno-leitor despertará seu lado emocional quando tocar no livro e sentir seu cheiro, folheá-lo, quando se identificar com o título e as imagens presentes nele, quando ele lê algumas partes desse livro e traçar objetivos que serão pertinentes para seu conhecimento. Além disso, nesse primeiro momento, é importante que o professor elabore atividades que possam fazer o aluno levantar hipóteses sobre o tema, enredo, personagens, etc, do livro e fazer inferências a partir das imagens, títulos e tópicos que apareçam na capa, contracapa, no índice e frases que possam despertar a curiosidade deles. É importante lembrar que os conhecimentos prévios desses alunos devem também ser levados em consideração nessa “pré-leitura”, para que a compreensão dos significados do texto seja motivada a partir de um preparo para o que se vai ler.

Durante a leitura, o aluno-leitor será aquele que montará estratégias que o ajudarão a confirmar ou não as hipóteses levantadas antes da leitura. Ele a interromperá para confirmar suas ideias, ele tomará nota, atribuirá sentido ao ler, extrairá informações que, por sua vez, confirmem ou não seu mundo interior e exterior. À medida que esse leitor vai buscando informações e conhecimentos no texto, os vazios textuais vão se preenchendo, ao ponto de as ideias do texto repercutirem não somente na vida do leitor, mas provocar transformações em todos que o rodeiam, despertando, assim, uma consciência da palavra que o molda, podendo, também, tornar-se autônomo para resolver questões relacionadas à interpretação e à compreensão do texto, até mecanismo sonoros, rítmicos e imagéticos que aparecerão ao longo da leitura.



Por fim, temos o “depois da leitura”. Nessa última etapa de estratégia de leitura, o aluno-leitor refletirá sobre o que leu, relendo o texto ou partes dele, ou relendo anotações que foram feitas ao longo do processo de apreensão da leitura. Nesse momento, ele poderá avaliar o livro, julgando ser pertinente ou não para suas experiências de vida, e (re)construir suas verdades pessoais por meio da leitura literária. É interessante que, nesse processo, o professor oriente seus alunos na compreensão daquilo que lê, colocando o texto literário como instrumento de reflexão e compreensão da vida, de si e do outro, sem ver esse texto como pretexto para atividades alheias ao literário. É preciso que a aula de literatura tenha objetivos bem definidos e que isso seja, quando possível, de comum acordo com a turma, uma vez que essa aula deve ser clara o possível, para que os alunos-leitores compreendam a razão pela qual lerão tais livros em detrimento de outros. Além do mais, estratégias bem planejadas de leitura e uma metodologia que possa fazer com que a literatura possibilite um diálogo entre texto e leitor podem surgir efeitos quando se pensa em proporcionar uma experiência estética aos/às alunos/as.

Nóbrega (2012), pensando em uma metodologia que pudesse colaborar para a efetivação do ensino de leitura literária na sala de aula, propõe uma metodologia triangular para o ensino da literatura, a partir dos três princípios de arte poética apresentados por Jauss (1979), *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. Para essa autora, *poiesis* é criação de sentido através da experimentação do texto literário e, sendo assim, o aluno poderá ter sua experiência pessoal em relação “ao recorte da realidade representada no texto” (NÓBREGA, 2012). Como exemplos práticos que podem ser realizados na sala de aula a partir do que se compreende desse primeiro princípio, essa autora cita:

a leitura de texto, repetidas vezes, de forma silenciosa e em voz alta com vistas a ajudar o aluno a perceber os valores estéticos do texto, como a musicalidade e o ritmo; mostra pedagógica em que os alunos fazem saraus, exposição de mural com ilustrações a partir de textos selecionados por eles – os textos, na maioria das vezes, são poemas, trechos em prosas de romances lidos, contos, crônicas, falas de personagens que impressionaram o leitor; leitura dramática de textos seguida de encenação; performance declaratória de poemas, de preferência, dialogada, a fim de envolver mais um aluno; relação comparativa entre poema e canção, de modo que a associação entre ambas contribua para o aluno construir significados para o texto literário em foco; apresentação de jograis de modo que contribua para a memorização e despertar a sensibilidade estética; apresentação de júri simulado, com vistas a construir sentido para o texto

através de julgamento de ações de personagens; produção de videoclipe a partir de filmes assistidos, de modo que possam ser relacionados com os textos lidos. (NÓBREGA, 2012, p. 244-245)

Ainda, com relação ao segundo princípio que busca elucidar o contato real entre texto e aluno-leitor, a autora destaca a *aisthesis* como sendo a experiência que a obra de arte provocará no leitor, ajudando-o a compreender melhor seu cotidiano. Assim sendo, para Nóbrega (2012), essa experiência permitirá que o aluno mostre sua opinião acerca do que está sendo lido em sala, havendo um diálogo respeitoso e democrático entre todos envolvidos nesse processo. Como exemplos práticos para a sala de aula desse princípio, ela menciona a ideia de construir o sentido do texto juntamente com o aluno, “através de perguntas relacionadas à percepção de mundo imediata do aluno. Nessa ação pedagógica, faz-se necessário que a seleção de textos privilegie uma aproximação com o repertório linguístico do discente” (NÓBREGA, 2012, p. 245).

Já o terceiro e último princípio, *katharsis*, para essa autora, diz respeito ao despertar das emoções/reações provocadas no leitor quando ele passa a julgar a obra literária. Para que a obra consiga provocar reações no leitor, é preciso que ele se sinta à vontade para fazer julgamento sobre ela e, por sua vez, essa obra também possa repercutir o mundo desse leitor, tornando-o agente participativo da construção de significados da leitura.

Por esse motivo, fazer boas escolhas de obras literárias é indispensável para o sucesso com o trabalho da literatura, seja no ensino fundamental, seja no ensino médio. É importante que o professor sonde, no início do ano, os gostos de leitura dos seus alunos, bem como compreenda a realidade sociocultural deles, para que haja escolhas de obras que retratem a particularidade de todos, de modo que eles vejam, nessas obras, um ganho de conhecimento estético, moral, literário e ético. Desse modo, o professor poderá trabalhar com seus alunos os mais diversos gêneros literários, desde textos mais curtos, como poemas, crônica, conto, até gêneros mais extensos, como romance, novela etc; mas, para isso, é necessário que ele promova exercícios diários de leitura em sala, de maneira que essa leitura seja compartilhada por todos, e o professor estimule eventos de leitura literária em que todos expressem a experiência que tiveram com o livro/texto literário, como, por exemplo, saraus poéticos, momentos de leitura, leitura dramatizada, encenação, em palcos, de obras lidas em sala, etc.

Com relação a esses eventos de leituras, Colomer (2007) acredita que na relação entre aprendizagem e literatura é preciso que o texto literário tenha um espaço garantido na vida do aluno e que ele reconheça, no contato com texto literário, “o que se vai aprender” (COLOMER, 2007, p.119). Para isso, como resultado de um trabalho final (produto) com a obra/texto literário em sala, várias formas podem ser adotadas, a fim dos discentes tomarem gosto pela leitura e veja sentido naquilo que leu e aprendeu diante do contato com texto:

Assim, editar uma coleção de contos de um gênero determinado, elaborar uma guia turístico do local, realizar uma campanha publicitária, fazer uma exposição de poesia, escrever um romance de cavalaria, inventar um jogo coletivo de formas poéticas ou preparar um fichário informativo de personagens mitológicos podem ser projetos de trabalho que liguem a consciência dos alunos do produto final que se espera obter, com prioridade concreta de aprendizagens sobre aspectos descritivos, argumentativos, informativos ou narrativos. (COLOMER, 2007, p.119)

Para que o trabalho com projetos literários se efetive, é preciso que haja planejamento e organização do que será feito. O professor deve compreender que, para se chegar a um trabalho de formação de leitor, é preciso entender que a leitura também passa por um processo e que esse processo requer metas a serem alcançadas. Para Cosson (2014), esse processo dá-se através de três momentos: antecipação, decifração e interpretação. A primeira diz respeito às várias operações que o leitor fará antes de adentrar na leitura do texto; a segunda consiste no diálogo entre texto e leitor, ou seja, na entrada do leitor no texto propriamente dito, e a terceira diz respeito às inferências que o leitor fará durante a leitura do texto. Além de todo esse processo, é necessário que o professor delimite as escolhas de obras/textos que serão trabalhados em sala: O professor escolheu quais obras para trabalhar em sala? O que ele quer com elas? Ele as escolheu baseado no critério temático, linguístico, imagético ou as escolheu para trabalhar a concepção de personagens, espaço, tempo? Quais estratégias serão utilizadas para despertar o interesse dos alunos pela leitura? Há um plano ou sequência que nortearão o trabalho do professor com o texto literário? Quais objetivos ele quer alcançar na leitura dos alunos? Os alunos farão associações dos textos literários levados à sala com outras artes ou outros textos que possam ampliar o leque de conhecimento deles? O que se quer aprender com determinada leitura literária? Os alunos terão um contato efetivo

com a obra na íntegra? Quais procedimentos serão adotados para que se chegue à leitura completa desse texto? Na sala de aula, os alunos compartilharão a experiência de leitura literária por meio de encenação, de produção escrita/oral, produção de vídeos, projetos/mostra pedagógica?

Conforme Colomer (2007), o trabalho com a literatura, na sala de aula, envolvendo projetos é positivo, pois “integra os momentos de uso com os de exercitação” (COLOMER, 2007, p.120), permitindo que os alunos entrem em contato com uma situação concreta de leitura e pratiquem exercícios que os possibilitem enxergar a literatura como algo que fará sentido em suas vidas. Dessa maneira, de acordo com a autora, produzir projetos tendo em vista o trabalho com a literatura pode ajudar nas atividades de leitura e de escrita, uma vez que, a partir da leitura, o aluno deverá resumir, parafrasear, recontar o que leu ou produzir cartazes ou desenvolver alguma produção oral em que mostrem a compreensão sobre textos literários trabalhados em sala e, assim, o trabalho com o texto literário, na sala de aula, terá uma função social mais delimitada. Portanto:

o que desejamos ressaltar é que os projetos, ao oferecer um motivo para ler, mais do que superar os exercícios de habilidades leitoras ou de compreensão do texto, estabelecem as melhores condições para sua aprendizagem” (COLOMER, 2007, p.121).

À vista disso, nota-se que o trabalho com a literatura, na sala de aula, pode surtir efeitos grandiosos quanto à formação de leitores competentes e conscientes da função social que a literatura exerce na vida do aluno. Pensando nisso, é preciso ter em mente que, a partir da recepção de textos literários, o professor-mediador desenvolverá um trabalho de reflexão que motive seus alunos ao reconhecimento do contexto sociocultural deles e os fará perceber que esses textos retratam o que acontece no seu mundo, mediante as suas relações interpessoais que repercutirão diretamente na forma dele viver e compartilhar conhecimentos. E é exatamente sobre o trabalho com temas que circulam na nossa sociedade, especificadamente sobre sexualidade e gênero a partir da literatura, na sala de aula, que discutiremos teoricamente no tópico a seguir.

### 1.3 Literatura, sexualidade e homoerotismo: representação e reflexão

O tema “diversidade sexual”, na sociedade do século XXI, ainda é considerado tabu, estranho ou algo que pode gerar inquietação nos vários setores sociais. Entretanto, desde o final do século XX, há uma preocupação dos pesquisadores em estudar a relação entre pessoas do mesmo sexo, com o objetivo de compreender as mudanças sociais com relação ao seu modo de viver, de pensar e de agir, bem como (re)construir os termos dados a essa relação. Neste caso, o termo “homossexualidade”, para a sociedade contemporânea, parece ser mais aceito do que homossexualismo, pelo fato de aquele implicar numa ideia mais ampla e menos preconceituosa, enquanto este remete à ideia de doença, advinda do século XIX. Porém, como afirma Costa (1992), havia certa insatisfação nos termos “homossexualidade” e “gay”, pelo fato de essas duas palavras passarem pela ideia de questão identitária, algo que caracterizasse pessoas que praticam relações erótico-sexuais.

Para pôr fim a essa ideia, Costa (1992) propõe o termo “homoerotismo” com o objetivo de negar as concepções ligadas ao que se entendia por homossexualismo ou homossexualidade. Para o autor, a noção de homoerotismo é mais adequada por descrever os desejos ou práticas dos homoeróticos em sua diversidade e romper qualquer visão essencialista ou patológica. Ele ainda afirma que esses termos anteriores relacionam-se à doença, ao crime e, até mesmo, a uma marca de inferioridade atribuída a todos os sujeitos cuja orientação sexual tende ao amor entre pessoas do mesmo sexo biológico.

Oliveira (2006), discordando do termo “homoerotismo” elaborado por Costa (que nega as ideias do século XIX, como doenças físicas ou psicológicas, mas remete a um dos aspectos de preconceito contra gays que é o interesse e prática sexuais exagerados), cria a palavra “homoafetividade” para realçar o aspecto que não é de ordem, nem tampouco sexual, e sim da afetividade, o afeto independente do sexo do par. Ou seja, a ideia deste termo implica numa relação vinculada ao afeto, ao acontecimento de uma pessoa se sentir bem sexualmente, amorosamente e psicologicamente com outra do mesmo sexo.

Todavia, Fernandes (2015), refutando as ideias de Oliveira (2006) a respeito do termo “homoafetividade”, afirma que, por ser formado morfologicamente pela palavra “afeto”, esse termo pode designar, por exemplo,

a relação de amor entre mãe e filha, entre dois amigos, entre duas namoradas, podendo ir além “dos limites semânticos que o termo adquire ao ser distanciado das relações entre pessoas que se desejam e cujas correspondências afetivas não coincidem com as relações incestuosas” (FERNANDES, 2015, p. 27).

Para esse autor, os termos “homoerótico” e “homoerotismo” têm uma significação mais específica e explica com mais precisão o desejo, o afeto, o carinho, a relação sexual, gestos eróticos entre pessoas do mesmo sexo. De acordo com o autor, na base morfossemântica desses termos, temos a palavra “eros”, remetendo-se à mitologia grega, na qual Eros era o deus do amor e do desejo que impulsionava a união afetivo-amorosa entre os seres, união essa que não se prendia apenas ao aspecto sexual. Além disso:

Usamos, preferencialmente, os termos homoerótico e homoerotismo, de acordo com as possibilidades interpretativas dos textos literários em questão, levando em consideração os sentimentos que emanam das personagens, das relações que são entrelaçadas, dos desejos visivelmente perceptíveis por meio da narração que denuncia muito claramente uma subjetividade homoerótica nos sujeitos ficcionais, uma inclinação homoerótica de seus desejos, ou mesmo uma relação homoerótica baseada apenas na amizade com forte intenção sexual sublimada, ou mais subversiva em que as personagens já ousam romper as barreiras da proibição e mostrar-se textualmente com seus corpus e imagens de sexo (FERNANDES, 2015, p.27-28).

Diante do exposto, acreditamos que os termos “homoerótico” e “homoerotismo” são fundamentais para a nossa discussão ao longo desta pesquisa, pois eles retratam bem nossa compreensão acerca do que entendemos da relação afetivo-sexual-amorosa entre pessoas do mesmo sexo, bem como justificam nosso olhar sobre o modo como as várias personagens se identificarem, agem e se expressarem nos textos literários escolhidos para serem trabalhados em sala.

Todas essas questões estão inteiramente ligadas às noções de sexualidade e gênero, noções essas que podem esclarecer algumas dúvidas no que dizem respeito à relação entre pessoas do mesmo sexo.

A essa discussão, acrescentemos outra: a do conceito de gênero, o qual está muito ligado à noção de construção de atitudes, comportamento e identidade social. Aprendemos a ser homem ou mulher pela influência familiar, meios de comunicação, religião, amigos, espaço de trabalho, etc. E essa noção pode ser construída à medida que os fatores sociais, históricos, afetivos e

culturais, além do senso pessoal do corpo, experiências internas do gênero de cada pessoa e identificações com o mundo masculino ou feminino, vão sendo associados à identidade pessoal do ser masculino e do ser feminino que é independente do sexo biológico. Severo (2013, p.62) afirma que a ideia de ser mulher ou ser homem faz parte da construção da realidade social, como é observado no seguinte excerto:

A maneira de ser homem ou ser mulher é produzida na cultura. As várias formas de fazer-se mulher ou homem são construídas socialmente, são produtos da realidade social e não são naturalmente determinados pelas diferenças inscritas nos corpos, assim também como o modo de viver desejos e prazeres corporais.

Essa construção implica dizer que o sujeito tem suas experiências sociais e pessoais que podem ou não ter relação com o sexo atribuído no nascimento, podendo haver modificações nas vestimentas e, até mesmo, na aparência física através de processos cirúrgicos. Essas experiências também têm a ver com a capacidade de cada sujeito despertar um interesse afetivo, sexual e/ou emocional por uma pessoa de sexo diferente, do mesmo sexo ou de ambos os sexos.

A orientação sexual está inteiramente ligada à vida, à saúde e aos direitos humanos, pois a sexualidade é uma característica relacionada ao desejo despertado pelo ser humano, “é uma questão de comportamento animal” (SEVERO, 2013, p.70), que não nascemos com ela de forma pronta, mas sim vamos nos identificando, de acordo com as experiências vividas por cada um(a). Conforme Rena (2014), a sexualidade é uma construção social que está em constante interação com a realidade em que está inserida.

Sendo assim, refletir e discutir sobre sexualidade e gênero é um dos fatores primordiais para que o preconceito e estereótipos sejam combatidos, a fim de que se tenha uma sociedade mais igualitária e respeitosa para com as diferenças, e a escola é o ambiente mais eficaz para que haja uma compreensão humanizadora a respeito dessa temática ainda considerada tabu. Entretanto, “muitas vezes, a escola não é vista como um lugar onde a sexualidade pode ser expressada ou ser discutida” (SEVERO, 2013, p74). Isso geralmente ocorre pelo fato de vivermos numa cultura heteronormativa que restringe o papel social da mulher e o papel social do homem a uma educação exclusiva e singular, não

permitindo, assim, no âmbito escolar, um currículo que contemple a diversidade sexual, como afirmam Andrade (2013):

Historicamente, a forma como a escola brasileira vem sendo construída faz dela tributária de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsáveis por reduzir à figura do 'outro' (instituído como 'estranho', inferior', 'pecador', 'doente', 'pervertido', 'criminoso' ou 'contagioso') todos aqueles e aquelas que não se enquadram ao único componente legitimado pelo modelo heteronormativo. No espaço da educação escolar, os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/gênero/ sexualidade, serão tomados como minoria e serão colocados à margem das precauções de um currículo ou de uma educação que se pretende para a maioria. (ANDRADE, 2013, p. 419).

É dever da escola propiciar ao aluno o seu amadurecimento enquanto cidadão, incluindo-o como agente transformador da sociedade, evitando maiores números de evasão escolar por causa de um ensino excludente, bem como preconceito entre todos que fazem parte do processo educacional. Essas evasões ocorrem, segundo Andrade (2013), pelo fato da escola colocar à margem alunos/as que estão em processo de construção social de gênero e de sexualidade, interferindo nas expectativas quanto ao rendimento e ao sucesso escolar deles/as, produzindo, conforme essa autora, intimidação, insegurança, estigmatização, segregação e isolamento.

Dessa forma, a autora conclui que esse silenciamento por parte da escola no tocante à não reflexão acerca de sexualidade/gênero pode também, além de estimular o abandono e evasão escolar, interferir na forma dos jovens, que estão passando por esse processo, rejeitarem-se a si mesmo, pelo fato de promoverem uma internalização da homofobia, negação de si, autculpabilização e autoversão. Ainda, a autora afirma que a homofobia, na escola, exerce um efeito de privatização de direitos sobre cada um/a desses/as jovens, como se eles/elas não fizessem parte (ou não pertencessem a esse) desse ambiente, sendo ocultados nos discursos dos profissionais da educação ou até mesmo não sendo reconhecidos seja nas atividades propostas pelo professor seja nas discussões realizadas em sala, “conduzindo à naturalização do inaceitável” (ANDRADE, 2013, p.418).

Entende-se a homofobia, segundo Borrillo (2010), como uma prática de rejeição ao homossexual e à homossexualidade como fenômeno psicológico e social. Essa prática manifesta-se através da repulsa, condenação, violência, ódio



e indiferença ao homoerótico. Muitas vezes, de acordo com esse autor, a homofobia também representa uma manifestação do sexismo, isto é, um preconceito com pessoas com relação ao seu sexo e/ou seu gênero. A heteronormatividade/heterossexualidade impõe-se como padrão na nossa sociedade e, com isso, faz-se acreditar que ela é superior às demais categorias de sexualidade e, por causa disso, perpassa a ideia de que a bissexualidade e a homossexualidade são perversas, imorais, patológicas etc.

A fim de erradicar ou pelo menos amenizar casos de homofobia na escola, é preciso promover eventos educativos que estimulem o processo contínuo e progressivo dos alunos, ou seja, promover um trabalho eficaz, na escola, voltado à discussão e ao combate à homofobia, levando, dessa forma, “à criação de condições que permitam a busca por alternativas às estratégias de invenção e fomento de veículos identitários pautados por vitimismo, ressentimento e ódios” (ANDRADE, 2013, p.421).

Nem sempre, porém, a escola reflete sobre valores<sup>3</sup>, permitindo que os alunos e professores possam entender que a educação deve ser inclusiva. Há tempos que ela prega um discurso delimitador no que diz respeito ao que é de menino e ao que é de menina, reforçando um modelo preconceituoso de sexualidade e/ou gênero. Assim, “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (LOURO, 2013, p.79).

Conforme Louro (2013), as escolas estão preferindo optar pelo não-dito, porque é mais fácil deixar despercebido um gay/lésbica/transsexual, por medo ou por querer garantir a “norma”, do que incluí-los através de leituras de textos que possam retratar a discriminação deles na sociedade, por exemplo. Por não incluí-los, eles passam a ser alvos de preconceitos e discriminação, como mostra a seguinte passagem:

A negação dos/as homoafetivos no espaço legitimado da sala de aula acaba por confina-lo às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos. (LOURO, 2013, p.84)

---

<sup>3</sup> Entende-se por valores, conforme Costa (2005), como juízos e avaliações que os indivíduos desenvolvem por si mesmos e em grupos e que lhes permitem julgar, escolher e orientar seu comportamento

É indispensável que reconheçamos que a sexualidade está na escola, e isso não pode ser ensinado aos alunos apenas do ponto de vista biológico, mas também do ponto de vista social, da identidade de gênero e orientação sexual, pois ela faz parte dos sujeitos e das suas construções afetivo-histórico-culturais. A passagem a seguir reforça a ideia de que a escola, juntamente com família e outros órgãos públicos, não dão tanta atenção para a questão da inclusão do grupo LGBT<sup>4</sup> na escola e em outros ambientes sociais:

A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado. (JUNQUEIRA, 2009, p. 16)

Um dos meios para reduzir a homofobia dentro e fora da escola é refletir e discutir – nessa ordem – sobre o respeito aos gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros, fazendo com que os alunos compreendam a importância de conviver pacificamente com a diversidade sexual, uma vez que

---

<sup>4</sup> Segundo o site disponível em < <http://www.politize.com.br/lgbt-historia-movimento/>>, acesso em 21 de julho de 2017, às 10h, a sigla “GLS” (Gays, lésbicas e simpatizantes) caiu em desuso. Organizações internacionais como a ONU e a Anistia Internacional adotam a sigla “LGBT” (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais). Dentro do movimento propriamente dito, as siglas podem variar (algumas organizações usam LGBT, outras LGBTT, outras LGBTQ...). Atualmente, a versão mais completa da sigla é LBGTPIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis/transexuais/transgêneros, pansexuais, queer, intersexuais, assexuais, +: sinal utilizado para incluir pessoas que não se sintam representadas por nenhuma das outras sete letras). O movimento LGBT no Brasil, segundo esse site, “começa a se desenvolver a partir da década de 70, em meio a ditadura civil-militar (1964-1985). As publicações alternativas LBGTs foram fundamentais para esse desenvolvimento. Entre elas, duas se destacam: os jornais Lampião da Esquina e ChanacomChana. O Lampião da Esquina foi fundado em 1978 e era abertamente homossexual, embora abordasse também outras questões sociais. O periódico frequentemente denunciava a violência contra os LBGTs. Em 1981, um grupo de lésbicas fundou o ChanacomChana, que era comercializado no Ferro’s Bar, frequentado por lésbicas. A venda do jornal não era aprovada pelos donos do local, que, em 1983, expulsaram as mulheres de lá. No dia 19 de agosto do mesmo ano, lésbicas, feministas e ativistas LBGTs se reuniram no Ferro’s, onde fizeram um ato político que resultou no fim da proibição da venda do jornal. Este episódio ficou conhecido como o “Stonewall brasileiro” e, por causa dele, no dia 19 de agosto comemorase o Dia do Orgulho Lésbico no estado de São Paulo. Na década de 80, a comunidade LBGT sofreu um grande golpe. No mundo todo, uma epidemia do vírus HIV matou muitos LBGTs e alterou significativamente as organizações políticas do movimento. A síndrome trouxe de novo um estigma para a comunidade, agora vista como portadora e transmissora de uma doença incurável, à época chamada de “câncer gay”. As consequências dessa crise são sentidas até hoje”.

é papel da escola humanizar os alunos, tornando-os cidadãos que saibam respeitar o grupo LGBT em qualquer lugar da sociedade.

Ao invés de a escola ser esse lugar de opressão, ela deve promover debates e palestras, com pais e professores, a fim de esclarecer a importância de discutir, na sala de aula, sobre a diversidade sexual, conscientizando todos que a homofobia e transfobia existe e deve ser combatida através de uma educação para a diversidade. Além disso, é necessário que haja uma formação continuada dos professores no que diz respeito à abordagem da sexualidade e Gênero na sala de aula, pois muitos resistem a trabalhar esses assuntos na escola por timidez ou ter desconhecimento sobre tais assuntos.

É bom lembrar que crenças religiosas, achismos ou ensinamentos familiares não podem orientar/conduzir as discussões sobre o respeito à diversidade sexual na sala de aula, pois a escola tem o papel de formar alunos conscientes dos acontecimentos sociais, como também ela pode – e deve – dialogar com eles sobre a necessidade de conviver com as diferenças e, acima de tudo, compreender a ideia de que é preciso ver o outro como humano, independentemente de sua cor, orientação sexual, gênero, raça, etnia, religião etc.

Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) quanto a Lei de Diretrizes e Bases (1996), documentos parametrizadores da educação brasileira, ressaltam a importância do amadurecimento do aluno a partir de leituras sobre temas sociais, como maneira de se formar um leitor crítico-reflexivo. Isto é, o aluno tem que estar preparado para as mudanças que a sociedade enfrenta e, com isso, entender que, através da leitura, o preconceito, de modo geral, pode ser colocado de lado, a fim de que haja respeito para com pluralidade sexual e de gênero.

O artigo 1º da LDB (1996) afirma que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Dessa maneira, é necessário, segundo a LDB, que a educação, acima de tudo, seja motivada através de temas que circulem na sociedade e, com isso,

possibilite a formação de leitores competentes e sem preconceitos, maduros o suficiente para compreender as mudanças sociais.

Os PCN e a LDB afirmam que as questões relacionadas com a sexualidade devem ser trabalhadas nas escolas, para auxiliar no combate à violência e à discriminação:

A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros. O trabalho de Orientação Sexual visa propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola. (BRASIL, 1997, p. 28)

Está claro que há uma preocupação desse documento oficial de transformar a escola num ambiente acolhedor com relação à diversidade e que promova aos alunos uma reflexão profunda sobre sexualidade/gênero, levando-os a uma reflexão sobre seu próprio corpo e sobre suas próprias escolhas, bem como sobre o convívio com o outro a partir dos seus desejos e orientações.

O Artigo 205 da Constituição Federal afirma que a educação é direito de todos, visando ao exercício da cidadania. Notamos, com isso, que a Constituição também tem uma preocupação em formar brasileiros que tenham o direito de estar bem informados, que possam ter o direito a uma educação democrática, inclusiva, autônoma, crítica e libertadora, capaz de estimular a convivência entre todos e de reconhecer que é na escola que formamos cidadãos respeitosos para com a diversidade. Para isso, é preciso que professores estejam muito bem capacitados e qualificados para promover atividades de inclusão a partir de um currículo que seja também inclusivo.

Entendamos como currículo inclusivo aquele que contempla conteúdos que dizem respeito à minoria e/ou à diversidade. Jesus (s/d) apresenta um

modelo de currículo “*Currículo Reconstrucionista Social*”<sup>5</sup>- que tem como objetivo principal a transformação social e a formação crítica do sujeito” (JESUS, s/d, p. 6). Esse tipo de currículo possibilita que os professores vejam seus alunos como sujeitos críticos e humanizadores de si, do outro e do seu contexto social. Nesse sentido, essa autora afirma:

A educação é um agente social que promove a mudança. A visão social da educação e currículo consiste em provocar no indivíduo atitudes de reflexão sobre si e sobre o contexto social em que está inserido. É um processo de promoção que objetiva a intervenção consciente e libertadora sobre si e a realidade, de modo a alterar a ordem social. Na perspectiva de reconstrução social agrupam-se as posições que consideram o ensino uma atividade crítica, cujo processo de ensino-aprendizagem deva se constituir em uma prática social com posturas e opções de caráter ético que levem à emancipação do cidadão e à transformação da realidade. (JESUS, s/d, p. 6)

Esse modelo de currículo permite que os docentes planejem aulas que estimulem a reflexão, a mudança de comportamento e o envolvimento da diversidade nas diversas áreas do conhecimento, rompendo, assim, com a perspectiva tradicionalista de ensino (pautado no ensino cartesiano).

É imprescindível que a educação, hoje, esteja atenta aos direitos políticos, sociais, culturais e econômicos para todas as pessoas, na tentativa de garantir uma inclusão de todos e não reforce uma hierarquização social que estimule a discriminação. No intuito de atender a esses direitos, “pensar no currículo como construção sociocultural e histórica, bem diferente de pensá-lo apenas como

---

<sup>5</sup> Sobre o Currículo Reconstrucionista Social, Santos e Casali (2009) afirmam que: “O currículo Reconstrucionista tem como concepção teórica e metodológica a tendência histórico-crítica, e como objetivo principal a transformação social e a formação crítica do sujeito. De acordo com McNeil (2001), o reconstrucionismo social concebe homem e mundo de forma interativa. A sociedade injusta e alienada pode ser transformada à medida que o homem inserido em um contexto, social, econômico, cultural, político e histórico adquire, por meio da reflexão, consciência crítica para assumir-se como sujeito de seu próprio destino. Nesse prisma, a educação é um agente social que promove a mudança. A visão social da educação e currículo consiste em provocar no indivíduo atitudes de reflexão sobre si e sobre o contexto social em que está inserido. É um processo de promoção que objetiva a intervenção consciente e libertadora sobre si e a realidade, de modo a alterar a ordem social. Na perspectiva de reconstrução social, agrupam-se as posições que consideram o ensino uma atividade crítica, cujo processo de ensino-aprendizagem deve se constituir em uma prática social com posturas e opções de caráter ético que levem à emancipação do cidadão e à transformação da realidade. Sob o norte de emancipação do indivíduo, o currículo deve confrontar e desafiar o educando frente às situações-problema e temas sociais vs pelemancipação do indivíduo, o currículo deve confrontar e desafiar o educando frente às situações-problema e temas sociais vividos pela comunidade. Por conseguinte, não prioriza somente os objetivos e conteúdos universais, sua preocupação não reside na informação e sim na formação de sujeitos históricos, cujo conhecimento é produzido pela articulação da reflexão e prática no processo de apreensão da realidade (SANTOS E CASALI, 2009, p. 221)”.

grade curricular ou rol de disciplinas” (JESUS, 2008, p.47). Como participantes diretos da educação, nós, professores, podemos adaptar nosso currículo não visando a um aluno pronto e passivo, mas sim um aluno cheio de experiências e de crenças e que está preparado para ser envolvido num processo ensino-aprendizagem de construção do sujeito social, cultural e historicamente marcado por relações humanas. Com isso, o currículo deve ser organizado tendo em vista o comprometimento do professor para com as questões sócio-cultural-político-históricas do seu tempo, a fim de ressignificar o fazer pedagógico e corporificar personagens que antes não tiveram visibilidade na educação como um todo.

Nesse contexto, entram as questões relacionadas à sexualidade/gênero que estão presentes na nossa sociedade e nos vários setores sociais, embora sejam descartadas por boa parte dos profissionais da educação e não contempladas nos currículos escolares. Para agravar a situação, a sexualidade é controlada por familiares, religião ou pela sociedade heteronormatiza. Muitas vezes, a sexualidade/gênero é discutida de forma errônea por pessoas que desconhecem o assunto e terminam por julgar, sem fundamento algum, um comportamento que diz respeito à formação de cada ser humano, excluindo qualquer pessoa que não se encaixe nas normais impostas por grupos sociais considerados “superiores”:

Necessitamos discutir os processos de construção ou formação histórica, linguística e social, instituídos na formação de mulheres e homens, meninas e meninos, para colocarmos a sexualidade no campo do prazer e da naturalidade, pois ela é parte constitutiva de todos nós. É importante analisar como, numa sociedade heteronormativa, funciona o discurso para incluir ou excluir significados e assegurar ou marginalizar formas particulares de comportamento. (JESUS, 2008, p.47)

Para que os educadores consigam incluir o grupo LGBT no processo ensino-aprendizagem de forma efetiva, Jesus (2008) apresenta algumas ideias relevantes e necessárias para pô-las em prática na nossa vivência escolar, na tentativa de promover uma educação libertadora. Dentre essas ideias destacam-se: os professores deixarem de ser somente dadores de aula e passarem ser agentes ativos da produção cultural, de modo que a participação deles na educação seja efetiva e colaborativa, corroborando para as mudanças de definição sobre currículo e sobre o fazer pedagógico. Além disso, segundo o autor, os professores deveriam trabalhar a linguagem, na sala de aula, partindo

do pressuposto de que ela é uma prática histórica que marca grupos e que esses, por sua vez, são excluídos pela nossa sociedade atual por questões de preconceitos. Desse modo, o professor atento a essas questões pode trabalhar a diversidade sexual, religiosa, ética, racial etc, na sala de aula, promovendo um trabalho de inclusão e, segundo Jesus (2008), destruir mecanismos que impeçam jovens LGBT's de desenvolver suas habilidades e competências no processo de ensino-aprendizagem, bem como possam desenvolver seus talentos num ambiente educacional que estimule respeito a todos/as. Logo, é necessário que a escola crie condições necessárias – através de práticas pedagógicas que desconstruam a ideia de educação voltada para o ser “normal”, “tradicional” – que permitam a busca por alternativas que visem à igualdade de gênero e de sexualidade, como também às estratégias de (re)valorização do ser LGBT, como afirma a passagem a seguir:

Localizar distorções e corrigi-las: praticar ações importantes na promoção da diversidade como valor positivo, garantindo-lhe efetividade. Do contrário, apenas se constata que somos todos diferentes ou que a diferença é algo positivo, mas não se constroem os mecanismos para a efetiva promoção de equidade e de reconhecimento da diversidade. (JESUS, 2008, p.48)

A efetivação de uma educação para a diversidade só se consolidará quando enxergarmos o processo de ensino-aprendizagem como momentos de libertação e transformação de todos que fazem parte desse processo, garantindo a inclusão da diversidade no currículo escolar e ressignificando o que compreendemos por pedagogia e por educação democrática para todos/as. Entretanto, “uma escola que não respeita a diversidade fecha-se em si mesma, empobrece-se culturalmente e reforça seus preconceitos” (JESUS, 2008, p. 48).

Para Furlani (2011), o currículo escolar sempre privilegiou o heterossexual, o homem, o branco, o ocidental, o cristão, o burguês e o masculino, como representação heteronormativo e socialmente reconhecido como dominantes. Todavia, segundo essa autora, é no século XXI que houve uma preocupação com “o respeito ao diferente, a inclusão escolar, à diminuição das desigualdades sociais” (FURLANI, 2011, p.50), justamente por causa dos movimentos LGBT's que começaram a denunciar a homolesbotransfobia e, conseqüentemente, conquistaram direitos civis e humanos

É através desses acontecimentos que se pensou num currículo pós-estruturalista, currículo esse que incluía “todos os sujeitos humanos representativos de todas as identidades culturais” (FURLANI, 2011, p.51) e que

Inclua na sua agenda pedagógica a multiplicidade cultural, os saberes populares advindos das experiências subjetivas dos sujeitos. A educação sexual deve considerar a diferença como produtiva para a vida. Como forma de visibilizar essa diferença nos currículos escolares, é necessário que haja a inclusão, no currículo, de identidades subordinadas. Essa inclusão não se traduz apenas na garantia do acesso desses sujeitos aos bancos escolares (negros, negras, gays, lésbicas, estrangeiros/as, deficientes físicos, etc). Essa inclusão se traduz na visibilidade de sua cultura e de sua história no currículo escolar e na resignificação positiva dessas identidades e desses sujeitos (FURLANI, 2011, p.52).

Em se tratando de escola democrática e currículo inclusivo, os autores pós-estruturalistas e os defensores do currículo Reconstrucionista Social trazem à tona um modelo de ensino que priorize os conhecimentos dos alunos através de suas interações como o meio social, cultural e histórico. Além disso, a aprendizagem será construída a partir do ponto de vista da cultura. Sendo assim, diante desse perfil de ensino-aprendizagem, a escola, além de ser inclusiva, deve dar condições suficientes para que a diversidade seja trabalhada não somente com seu aluno, mas também com a comunidade local, num processo contínuo, progressivo e interativo entre professores-alunos-coordenadores-diretores-funcionários-família. Nessa interação, cabem apresentações de seminários, palestras, debates, mesas-redondas, exposições, dentre outras possibilidades que promovam uma dinamização crítica no tocante ao respeito à diversidade sexual.

A educação também serve para moldar nossa forma de pensar e agir e, só através dela, é que os alunos podem se livrar de ideias engessadas e discriminatórias que não devem ser fomentadas no ambiente escolar ou em qualquer outra esfera social. O senso comum delimita a visão de mundo, a escola permite que essa visão de mundo seja contempla de várias formas, tendo em vista a formação de cidadãos humanos, críticos, respeitosos e sociais.

Essa formação, portanto, só será bem sucedida no momento em que for compreendido que é direito de todos serem representados em qualquer lugar, sendo esses direitos garantidos numa sociedade democrática. Cabe à escola visibilizar a existência dos LGBT's, por exemplo, como uma forma de pressionar



a sociedade à mudança, pois é através da educação que as mudanças sociais vão tendo um espaço garantido, mais aberto e compreendido.

Conforme Garcia (2000), é na escola que crianças e adolescentes devem começar a refletir sobre orientação sexual, para que eles possam ter suas experiências de crescimento pessoal e de aprendizagem, de modo que haja reflexões acerca de comportamento sexual, respeito de relacionamentos, valores etc. Com isso, segundo esse autor, os alunos poderão enriquecer-se no desenvolvimento humano, na comunicação, na sociedade, na cultura e na saúde sexual.

Sabe-se que refletir sobre orientação sexual e identidade de gênero na escola é necessário para que haja um conhecimento mais profundo sobre o comportamento humano em meio as suas escolhas e seus direitos enquanto cidadãos. Além disso, “esse trabalho de orientação está concebido dentro de um processo educativo ético” (GARCIA, 2000, p. 22). Existem também leis educacionais, como já vistas anteriormente, as quais orientam os professores a trabalharem temas que circulem na sociedade e que são considerados tabus, a exemplo da LDB.

A existência de leis educacionais que orientam os professores a trabalharem temas que ainda são considerados tabus e circulem na sociedade atual confirma a necessidade de discussão sobre questões relacionadas à diversidade sexual, a fim de desenvolver um ensino-aprendizagem libertador e inclusivo.

E a literatura entrará nesse processo de aprendizagem como agenciadora do amadurecimento sensível do aluno, como afirmam Osakabe & Frederico (2004), proporcionando-lhe um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade/respeito. Para ele, a literatura trabalhada nesse sentido implica no desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo.

Dessa maneira, formar alunos-leitores competentes que gostem de ler é tarefa da escola, como uma forma de eles adquirirem conhecimentos acerca das várias áreas de conhecimento para que se tornem pessoas que “continuem a aprender durante a vida toda” (VALLE, s/d, p.3). Assim, trabalhar, na sala de aula, temáticas que ainda são consideradas tabus, a exemplo do homoerotismo, é garantir que o aluno poderá conscientizar-se do dever em respeitar as

diferenças e promover a educação inclusiva e democrática. Para isso, quando se for trabalhar com a literatura na sala de aula, é preciso pensar que ela pode “garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2014, p. 23), instigando os alunos à leitura literária que os seduza e podendo torná-los melhores cidadãos. Nesse sentido, a literatura cooperará para a ampliação e reelaboração dos seus conhecimentos, proporcionando-lhe prazer e várias formas de enxergar o mundo, bem como atuando como repositório de suas experiências íntimas e marcantes.

Considerando-se o fato de que a literatura atua como repositório de experiências humanas as mais diversas, ou seja, desde sempre, o texto literário é um cabedal de temas que são fundantes para o ser humano (amor, morte, raiva, desejo etc), estar diante de um texto literário que tematize as relações homoeróticas pode, para alguns leitores, não só propiciar a eles uma identificação, visto que eles se verão representados no que estão a ler, como também contribuir para que o horizonte de expectativas deles se amplie e passem a ver as questões de diversidade sexual como algo valorativo. Afinal, há muito que se sabe do efeito cartático do texto literário, efeito esse que foi sistematizado por Jauss (1979) quando postula que, para o leitor, a experiência estética, com sentido emancipatório, é composta de três atividades básicas, consideradas autônomas e inter-relacionadas. A *poiesis* compreende o prazer do leitor no momento em que se sente co-autor da criação literária; a *aisthesis* corresponde ao prazer estético proporcionado pela nova percepção da realidade externa e interna que advém do conhecimento adquirido; já a *katharsis* coincide com o prazer afetivo que vem da recepção de uma obra verbal, mobilizando o leitor para a ação e novas formas de comportamento.

A concepção de leitura que, portanto, deve ser entendida nesse processo é a leitura que permitirá o contato efetivo, antiautoritário e cooperativo entre autor-texto-leitor, permitindo que o sujeito perceba o que há ao seu redor e as mudanças sociais ocorridas ao longo do tempo. Nesse sentido, entendemos que, além de uma metodologia adequada à leitura literária, a experiência de vida do leitor é um quesito para que o sentido do texto seja construído, pois a obra é só uma forma de o leitor ver e descobrir aquilo que o incomoda e o leva refletir sobre as mudanças sociais e o comportamento humano. Assim, conforme Compagnon (2003),

Na realidade, cada leitor é, quando lê, o próprio leitor de si mesmo. A obra do escritor é somente uma espécie de instrumento de ótica que ele oferece ao leitor, a fim de permiti-lhe discernir aquilo que sem o livro talvez não tivesse visto em si mesmo. (COMPAGNON, 2003, p. 144)

Desse modo, o leitor deve ter acesso às várias leituras de obras literárias e também ter conhecimento sobre as reais situações do cotidiano. Para isso, o professor deve ser aquele que mediará o conhecimento dos discentes, num processo contínuo e permanente. Ou seja, a literatura apresenta uma contribuição para a vida social do aluno/leitor e ela é importante também porque o faz refletir sobre as suas práticas sociais cotidianas. Mas, isso só ocorre através da leitura do texto literário levando em consideração as experiências vivenciadas por esse aluno-leitor, juntamente com a discussão/diálogo entre o professor e seus alunos/leitores.

Esse aluno-leitor, conforme Rouxel (2013), deve ser convidado, a partir da recepção do texto, à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e de técnicas. Dessa maneira, segundo essa autora, pensar no ensino de literatura é pensar “na formação de um sujeito livre, responsável e crítico, capaz de construir o sentido de modo autônomo e argumentar sua recepção” (ROUXEL, 2013, p.20).

O ensino de literatura deve ser trabalhado a partir das vivências dos alunos, da recepção dos textos literários a ser compartilhada, tendo em vista a realidade sociocultural deles. E a leitura literária, nesse processo, é compreendida como uma experiência estética capaz de promover reflexões sobre o mundo, sobre o outro e sobre si, garantindo, portanto, a construção de conhecimento acerca das experiências humanas e práticas sociais.

A literatura homoerótica<sup>6</sup>, quando levada à sala de aula, contribuirá para que os discentes compreendam uma dessas experiências humanas e fará com que eles ampliem seu repertório de conhecimento sobre relações afetivo-amorosas entre iguais, tornando-se críticos por meio de uma educação de qualidade. Para esse fim, é preciso apresentar esse gênero literário (literatura

---

<sup>6</sup> “A literatura homoerótica que defendemos deixa questões políticas de lado; privilegia o desejo homoerótico independente da identidade. Portanto, essa literatura não precisa ser, necessariamente, escrita por escritores gays e nem é direcionada apenas ao público gay. Ao falar do desejo homoerótico, ela universaliza a sua temática, ao invés de restringi-la a uma identidade gay” (SOUZA, 2010, p.71).

homoerótica) aos alunos, de modo que haja uma compreensão da existência desse tipo de literatura e que ela seja realmente enquadrada nos currículos escolares, como mais um suporte de comunicação e expressão de conhecimento.

A despeito de uma produção considerável sobre essa literatura, mostraremos brevemente um panorama sobre as produções literárias homoeróticas, destacando algumas obras que repercutem (e circulam) na nossa sociedade atual, mas a que, muitas vezes, nossos/as alunos/ do ensino fundamental e médio não têm acesso. Acreditamos que essa breve discussão é pertinente para esse momento, uma vez que ela pode instigar pesquisas e debates mais profundos acerca dessa produção da literatura homoerótica em consonância com o ensino de literatura, abrindo-nos espaço, no futuro, talvez no Doutorado, para a fomentação de pesquisas bibliográficas ou pesquisas exploratórias relacionadas à existência dessa literatura no Brasil. Então, a fim de apresentar algumas dessas produções, exporemos uma breve discussão sobre a literatura homoerótica, para que alunos/as e professores/as despertem o interesse em relação à leitura de textos literários de temática homoerótica.

Desse modo, de acordo com os estudos de Fernandes (2015), a primeira referência de obra que tem como tema “homoerotismo” foi no Barroco, com a produção literária do poeta do século VXII, Gregório de Matos, em especial o poema *A uma dama que macheava outras mulheres*. Depois desse estilo de época, segundo Fernandes, “foi no Romantismo que encontramos a segunda referência do texto literário cujo tema envolve o desejo homoerótico. Trata-se do romance *As Mulheres de Mantilha*, de Joaquim M. de Macedo, publicado em 1870” (FERNANDES, 2015, p. 55). Mas, foi com o surgimento do Naturalismo, conforme Silva (2012), que se ouviu falar com mais abertura em envolvimento sexual-amoroso entre iguais, consolidando-se, talvez, o que compreendemos por literatura homoerótica no Brasil. O romance *Bom-Crioulo*, de Adolfo Caminha (1895), para esse autor, é considerado uma obra que deu espaço para a visibilidade homoerótica e uma abertura para a compreensão política da existência do envolvimento afetivo-sexual-amoroso que há entre iguais na literatura.

Ainda, na obra *O cortiço* (1890), de Aluísio de Azevedo, percebemos a presença da personagem Pombinha, filha de dona Isabel, moça que apresentava

ter bons modos, numa relação lésbica com Léonie, prostituta, a qual tira a virgindade dela, tornando-se amantes. Dentro do mesmo período literário, encontramos a obra *O Ateneu* (1888), de Raul Pompeia, que mostra a relação homoerótica entre Sérgio e Sanches, Sérgio e Bento Alves e, por fim, entre Sérgio e Egbert. Essas relações, nessa obra, foram mostradas, pelo narrador, partindo de afirmações indiretas do narrador, que ficam subentendidas, porém, através do comportamento dessas personagens, podemos perceber os valores da época, bem como a compreensão que se tinha sobre a relação afetivo-sexual-amorosa entre iguais.

No século XX, a representatividade homoerótica continuou sendo palco de algumas obras brasileiras e seus conteúdos apontaram para uma expressão erótico-sexual muito marcante que rompiam com modelos tradicionais de textos literários que privilegiam públicos específicos. A exemplo disso, narrativas e textos poéticos, com temática homoerótica, vão sendo apresentados à sociedade da época e abrindo espaço para a produção desse gênero na literatura brasileira. Temos o conto *Frederico Paciência*, de Mário de Andrade, que sugere um envolvimento amoroso entre os personagens Juca e Frederico os quais vão sendo impulsionados a viver um amor e/ou um desejo platônico. Dentro desse mesmo pensamento, apresentam-se alguns poemas modernos que também tiveram uma preocupação com essa temática – *Balatetta*, de Mário Faustino, e *O rapto*, de Carlos Drummond de Andrade, ambos trazem à tona a presença de personagens masculinos que vivem um amor fomentado por (des)prazer.

Ainda, conforme Lopes (2002), foi nos anos 60 que se tem uma produção literária relacionada ao homoerotismo, tendo esse uma visibilidade mais reveladora com relação às opressões e preconceitos implantados por um regime autoritário, como mostra a obra *O erotismo no conto brasileiro*, organizado por Edilberto Coutinho (1980). Nesses anos e parte dos 70, segundo esse autor, começam a surgir obras literárias que tinham como foco desejos e identidades homoafetivas, havendo uma preocupação por parte dos autores da época, em retratar, nessas obras, o temor da Aids, a solidão, questões relacionadas à prática sexual e à busca por relações amorosas entre pessoas do mesmo sexo. A exemplo disso, Lopes (2002, p.140) cita o melhor da obra de Caio Fernando de Abreu, *Keith Jarrett no Blue Note*, de Silviano Santiago, bem como trabalhos

de Edilberto Coutinho, José Carlos Honório, Jean-Claude Bernardet, João Gilberto Noll, Bernardo Carvalho, letras de Cazuza e Renato Russo, poemas de Ana Cristina Cesar.

No que compete à literatura infanto-juvenil, literatura essa que também coopera para a visibilidade do envolvimento afetivo-amoroso entre iguais, houve, a partir das transformações sociais e compreensão do que seria família e criança em meados da segunda metade do século XIX e século XX, uma preocupação em produzir textos literários infantojuvenis que retratassem a realidade na qual a criança vive, levando-a a questionar sobre valores e questões sociais, a exemplo de racismo, tipos de família, identidades, representação da mulher, homoerotismo, cultura afrodescendente etc, que eram considerados temas polêmicos pela crítica:

A partir desse contexto, a literatura infanto-juvenil passou a contemplar os mais variados temas, inclusive os considerados polêmicos como aqueles que dizem respeito à orientação sexual ou estilo de vida de suas personagens. Passou a ser objeto de estudo e alvo de discussões nas academias por incorporar temáticas à sua tessitura literária, que possibilitam contribuir com o respeito aos vários grupos marginalizados, marcados pela discriminação, entre eles o homoafetivo. (COSTA, 2011, p.60)

Notamos, de acordo com a passagem acima, que a literatura infantojuvenil sempre preocupou em apresentar ao seu público temas relacionados às experiências humanas, dentro dessas está o homoerotismo. Para esse fim, várias obras literárias infanto-juvenis foram produzidas com o objetivo de levar às crianças uma reflexão sobre o respeito à diversidade sexual, tendo essas obras, muitas das vezes, um caráter de entretenimento e também formativo, pois, conforme iam apreciando um livro infantojuvenil, experimentavam um contato com a diferença e confrontavam seus valores e crenças a respeito do outro e das vivências sociais. A exemplo das várias obras da literatura infantojuvenil brasileira de temática homoerótica já produzidas até então, destacamos, a partir dos estudos de Costa (2011): *Mamães e papais* (2013), de Emerson Machado, *Eu tenho Duas Mães* (2010), de Marcu Marlelli, *Meus dois pais* (2010), de Walcyr Carrasco, *Olivia tem dois papais* (2010), de Marcia Leite, *Era uma vez um casal diferente* (2009), de Lúcia Facco, *É proibido de Miar* (2009), de Pedro Bandeira, *Por que não consigo gostar dela* (2009), de Anna Cláudia Ramos, *Katita: tiras em preconceito* (2006), de Anita Costa, *Menino brinca de boneca* (2001), de Marcos Ribeiro, *Menino ama menino* (2000),

de Marilene Godinho, *O menino que brincava de ser* (2000), de Georgina da Costa Martins, *O gato que gostava de cenoura* (1999), de Rubem Alves, e *O amor não escolhe sexo* (1997), de Giselda Laporta.

Diante do exposto, é bom salientar que nossa preocupação, nesse capítulo, não é traçar um panorama da historiografia da literatura homoerótica, mas lembrar que existem produções literárias brasileiras que contemplam essa temática que é muito relevante para o favorecimento e conscientização do leitor. Dessa forma, elas deveriam ter um espaço mais garantido na nossa sociedade e na escola, uma vez que é preciso fazer as crianças e os adolescentes encararem a realidade que os cerca e, através dessas produções, motivá-los/as à socialização do que é real, questionando, assim, preconceitos e estereótipos impostos pela sociedade heteronormativa.

## CAPÍTULO II

### Dos caminhos da pesquisa: entraves, encontros e prazeres

#### 2.1 Da motivação e da Justificativa

O trabalho com a literatura exige do mediador um gosto ou até mesmo uma paixão pela leitura de textos literários; caso contrário, a ideia de encantar os/as alunos/as pode não surtir efeito e, ao invés de formamos leitores, poderemos cooperar para a reprodução de modelos engessados quanto ao trabalho com textos literários na sala de aula, como, por exemplo, pedir que os alunos decorem datas, nomes de escritores e resumo de obras literárias.

Diante disso, podemos afirmar que, de início, a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa surgiu a partir das nossas lembranças de estudante do ensino fundamental e médio, principalmente no que compete ao ensino de Língua Portuguesa no ensino básico. Aliado a isso, nossas memórias já como professor desse nível de ensino também foram muito relevantes para que nós nos inquietássemos e fizéssemos uma reflexão acerca do ensino de Língua Portuguesa, especialmente do ensino de leitura de texto literário.

Embora existam vários estudos em relação às metodologias de ensino de literatura e à formação de leitor de texto literário, ainda não conseguimos enxergar grandes avanços no que concerne ao trabalho efetivo do texto literário em sala de aula. Afirmamos isso com base em nossas impressões e tomando como parâmetro nossa realidade como docente e as escolas onde já trabalhamos. É como se os anos fossem passando e os modelos tradicionais fossem reproduzidos sem serem contestados ou revistos, e a literatura sendo vista como algo chato, sem sentido para a vida dos alunos e sendo a última opção de ensino para os professores.

Não queremos desmerecer, nesse capítulo, a existência de pesquisas voltadas à melhoria do ensino de Língua Portuguesa/Literatura, pelo menos no campo teórico, já há algumas décadas, porém, como já dito acima, baseado em nossas impressões, ainda há uma forte tendência, nos dias atuais, de reproduzir modelos tradicionais de ensino que pouco contribuem para a formação crítica e humana de leitores.



Quando aluno do ensino fundamental, praticamente podemos afirmar que quase não tivemos contato com algum texto literário, de modo que pudéssemos nos deleitar ou termos uma experiência concreta de leitura e, assim, criarmos sentidos a partir do nosso imaginário. O que tivemos foram leituras de textos curtos, muitas vezes textos do próprio livro didático, para que trabalhássemos, a partir deles, questões gramaticais ou questões interpretativas de forma descontextualizadas.

Chegando ao ensino médio, deveríamos ter acesso às várias produções literárias, já que a escola onde estudamos nesse nível de ensino, sempre teve uma boa biblioteca com vários exemplares de livros e obras literárias. Mas não, novamente, encontramos o texto literário numa zona de desconforto e longe demais da nossa realidade. Em especial no 1º ano médio, nossa professora, em um determinado momento das aulas, trouxe um texto que tocava brevemente sobre sexualidade, mas ela se absteve de discutir com seus/suas alunos/as, pois, segundo ela, esse assunto não era algo para ser tratado na escola, e sim em casa. A partir daí, as palavras dessa professora nos inquietaram e começamos a prestar atenção por que o assunto sexualidade nunca era abordado na escola e, além disso, por que os textos literários não retratavam essa temática. Não tínhamos ideia de que, nesse momento da nossa vida escolar, esses textos eram previamente censurados por ela. Para piorar, essa professora estimulava discursos e brincadeiras homofóbicos na sala de aula, contando piadas que desmereciam gays, além de, sempre quando ia falar de um gay, gesticulava como maneira de ridicularizar uma pessoa homoerótica. Isso tudo foi me inquietando.

Terminamos o ensino médio, e a única vez em que o tema homoerotismo/diversidade sexual foi trabalho na sala de aula foi quando, no 2º ano, uma outra professora trabalhou a obra *Bom Crioulo*, porque foi um livro exigido pelo vestibular da UFCG. Foi um trabalho rápido, mas, para nós, satisfatório, pois conseguimos nos enxergar pela primeira vez num livro literário, na nossa trajetória de estudante, e pudemos, a partir desse contato com uma obra que tratava sobre relação entre iguais, ter a certeza de que era possível sim refletir sobre esse tema com a ajuda da literatura.

Já cursando Letras, deparamo-nos também com a ausência de obras literárias que retratassem a relação afetivo-sexual-amorosa entre iguais nas

disciplinas de literatura, ou seja, em quase todo nosso curso, quase não tivemos acesso à leitura de obras literárias que tocassem nesse tema, com exceção da disciplina Literatura brasileira II, em que a professora, através de seminários, pediu que a turma apresentasse algumas obras, e lá estava o livro *Bom Crioulo*, de Adolfo Caminha. Nesse momento, uma mistura de sensações tomava conta de nós, pois recordamos o tempo em que estávamos no ensino médio e tivemos acesso a este livro e, com isso, pudemos nos (re)descobrir enquanto leitor e enquanto agentes ativos dessa leitura. Então, quisemos novamente passar por essa experiência e revivermos uma curiosidade que fora despertada ainda no ensino médio em relação ao trabalho com o texto literário de temática homoerótica, apresentando à turma esta obra de Caminha.

Faltando apenas um ano para concluir o curso de Letras, nós tivemos contato com a literatura latina em que pudemos ter a experiência de ler textos de vários gêneros, que tratavam do amor homoerótico entre iguais na Roma Antiga. Nomes como Catulo, Tibulo, Sêneca, Virgílio, Ovídio, dentre outros, foram sendo apresentados a nós de forma tão tocante que nos fizeram ter a certeza do nosso amor pela literatura, pela temática homoerótica e pela cultura da Roma Antiga. Foi a partir desse contato que nos livramos dos medos que nos cercavam enquanto pessoa e profissional, ao ponto de nos decidirmos que seria através da literatura que desconstruiríamos preconceitos e romperíamos barreiras na sala de aula.

Além de tudo isso, como professor há sete anos, de rede pública e rede privada, percebemos um silêncio por parte de outros professores em relação ao tema “sexualidade e gênero”, ou até mesmo um desconhecimento acerca desses assuntos. Notamos isso quando conversamos com eles na sala dos professores durante o intervalo ou quando há uma oportunidade de nós nos posicionarmos, seja numa reunião, seja num evento, sobre o respeito à diversidade sexual. Hoje, lecionando aulas de língua portuguesa no ensino fundamental, temos a oportunidade de refletir com nossos/nossas alunos/as a respeito dos temas gênero e sexualidade através da leitura literária, comprovando que é possível trabalhar todos os temas que circulam na nossa sociedade atual. Mas, é bom lembrar que nossas aulas precisam ser bem planejadas, organizadas e que atendam às necessidades socioculturais da turma, sendo elas esclarecedoras para todos os/as alunos/as e, assim, aceitas

por todos os/as discentes, a fim de que o trabalho com qualquer temática de interesse social da nossa atualidade tenha sucesso.

Sendo assim, precisamos reconhecer que a sociedade do século XXI, a cada dia, passa por transformações sociais decorrentes dos avanços tecnológicos, das lutas de classes e das reivindicações de direitos que até então não eram facultados às minorias sociais. Nesse cenário, a escola assume um papel de relevo porque a ela compete a formação de alunos conscientes e comprometidos com essas transformações que pouco a pouco têm alterado os códigos culturais e comportamentais em que se assenta a nossa sociedade. Dentre essas transformações a que a escola não pode se furtar de discutir com seus alunos estão as questões de gênero e de sexualidade, especialmente as que dizem respeito às minorias sexuais.

A existência de leis educacionais, como a LDB e os PCN que orientam os professores a trabalharem temas que circulem na sociedade e que são considerados tabus atesta ainda mais não só a necessidade de discussão a questão da diversidade sexual, como a relevância de estudos como o que realizamos. Entende-se por diversidade sexual “as várias possibilidades de vivência e experiência da sexualidade, sendo um componente da dimensão humana, e, por isso, é importante dar-lhe um sentido “plural” – sexualidades. Daí a diversidade sexual” (JESUS, p. 46, 2008).

Tendo em vista o exposto, a presente pesquisa procurou refletir acerca da importância de uma educação cujo escopo seja a diversidade sexual. Em nossa reflexão, acreditamos que o texto literário pode auxiliar para que o currículo escolar tenha uma natureza inclusiva e, assim, promova, no ambiente escolar, o respeito à diferença, à diversidade, sobretudo aos sujeitos pertencentes ao grupo LGBT (Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti, Transexual e Transgênero).

Além do dito anteriormente, esta pesquisa foi realizada a fim de contribuir para a formação de alunos conscientes, críticos e respeitosos para com a diversidade sexual, bem como a escola pudesse ser vista como um espaço de inclusão e socialização entre todos. Também, esta pesquisa ajudou a amenizar a homofobia dentro da escola, uma vez que refletimos e discutimos sobre o respeito aos gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros, fazendo com que os alunos compreendessem a importância de respeitarmos a diversidade sexual, uma vez que é papel da escola humanizar os alunos,

tornando-os cidadãos que saibam respeitar a inclusão do grupo LGBT em qualquer lugar da sociedade. E a literatura entrará nesse processo de aprendizagem como agenciadora do amadurecimento sensível do aluno, implicando em um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo.

Esperamos, portanto, que as reflexões apresentadas nesta pesquisa possam impulsionar outros trabalhos com a temática da diversidade sexual a partir da literatura, como também de maneira que a inserção, sistemática, de tal temática, na sala de aula, possa contribuir para a formação de alunos/as que, por sua vez, possam vir a ser cidadãos/ãs mais respeitosos/as, humanizados e abertos à pluralidade que nos institui e nos constitui.

## 2.2 Do local da pesquisa

A escola Estadual de Ensino Fundamental Maria Emília Oliveira de Almeida está situada em Campina Grande, Paraíba, no bairro Presidente Médici, e é assistida pela 3ª Regional de Educação da Paraíba.

Por ser a única escola estadual que tem ensino fundamental do bairro, ela atende a uma comunidade de crianças e adolescentes que moram no próprio Médici, mas também nos bairros do Cruzeiro, Novo Cruzeiro, Velame, Catingueira e Malvinas, funcionando apenas em dois turnos, manhã e tarde.

Hoje, de acordo com os dados do Projeto Político Pedagógico de 2017, a escola comporta, ao total, 365 alunos/as, 25 professores/as, 2 gestoras (sendo uma geral e uma vice), 18 funcionários (sendo esses divididos em merendeiras, apoios de corredor, vigias e bibliotecários) e 1 secretária.

Do ponto de vista de sua estrutura física, a escola possui, ao total, 16 turmas, com um ventilador em cada, além de janelas que permitem uma boa iluminação para as salas de aula (**Ver figura 1**). Além disso, a escola possui um banheiro masculino e outro feminino para os alunos (**Ver figura 2**), como também para seus funcionários e professores, um único bebedouro, um espaço não tão satisfatório (que deveria ser o pátio), pois é pequeno e seu piso ainda é no cimento, para promover eventos educativos, como palestras, gincanas etc. É nesse espaço que os/as alunos/as fazem suas refeições e brincam, espaço que também foi palco da nossa mostra pedagógica. Há também as salas da gestão

e da secretaria, bem como uma sala para professores, uma cozinha e uma biblioteca (Ver figuras 3 e 4). A biblioteca<sup>7</sup> é uma divisão da sala dos professores, ou seja, no mesmo ambiente onde os professores ficam, no intervalo, é o mesmo ambiente onde fizeram a biblioteca, pois a escola é pequena e não havia outra sala para construir esse espaço importantíssimo para a formação leitora. Nesse ambiente, há livros de literatura, porém poucos para a quantidade de alunos que a escola tem. O que notamos foi a presença de grandes quantidades de livros relacionados às disciplinas curriculares (História, Geografia, atlas, gramáticas, etc) e alguns paradidáticos. Nele, há uma única mesa redonda com apenas 5 cadeiras em sua volta. ( Ver figura 5).

**Figura 1 - Sala de aula da escola**



**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador

---

<sup>7</sup> A biblioteca da escola é um espaço que não instiga a formação de leitores literários, uma vez que fica em um espaço muito pequeno, no mesmo local em que fica a sala dos professores, não há cadeiras e mesas o suficiente para que os alunos sentem, pesquisem e leiam. Quase que não vemos alunos utilizando o acervo da escola, eles não são instigados a explorarem esse espaço. O que vemos são alunos/as indo até a biblioteca apenas para pegarem emprestados livros didáticos que serão utilizados pelos professores na sala de aula. Da mesma forma afirmamos a respeito da utilização do acervo da escola pelos professores, ou seja, quase que não vemos eles usufruírem desse local que deveria ser para o deleite, imaginação e criação por meio da leitura literária.

**Figura 2 - Banheiros dos alunos/as**

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

**Figura 3 - A secretaria**

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

**Figura 4 - Cozinha**

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

**Figura 5 - Biblioteca**

**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador

Um outro espaço que foi aberto neste ano de 2017 é a sala de informática, com 12 computadores disponíveis às/aos alunas/as, com acesso à internet. **(Ver figura 6)**

**Figura 6 - Sala de Informática**

**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador

A escola não tem um espaço propício à leitura, não tem bancos onde os/as alunos/as possam sentar para ler, não há árvores que façam sombras para que eles/elas fiquem embaixo e possam estudar em momentos que houver aulas vagas, um único portão para sair e entrar, além da estrutura física, principalmente o muro da escola, está bastante comprometido. Esse muro, além de mole, é baixo e dá acesso às pessoas de fora olharem tudo o que acontece no interior dessa instituição de ensino. Para as brincadeiras das crianças, no intervalo, já que o público é bem infantil, não existe, no seu interior, um parque ou uma quadra esportiva, o que existe é apenas um único corredor cumprido, nada além disso.

Além desses problemas, detectamos que a maioria das salas de aula está pichada, mal cuidada e com o telhado com pequenas fissuras, permitindo entrada de água quando chove. Segundo a diretora, esses problemas já deveriam ter sido resolvidos, pois ela nos garantiu que por várias vezes fez pedido de uma reforma na escola à secretaria de educação do Estado.

### **2.3 Dos colaboradores da pesquisa**

Antes de falar dos sujeitos colabores desta pesquisa, é preciso explicar, as dificuldades que tivemos para chegar até a escolha da turma em que fizemos nossa intervenção.

Há três anos (2014, 2015 e 2016), nós trabalhávamos como professor prestador de serviço na E.E.E.F.M. Professor Raul Córdula e, quando pensamos nesta pesquisa, acreditamos que continuaríamos nessa escola e aplicaríamos nossa intervenção em uma de suas turmas do ensino médio. Só que, no início de 2017, recebemos uma informação do diretor de que nós não mais poderíamos continuar no Raul Córdula, pois duas professoras efetivas tinham pedido transferência para a escola e que, por conta disso, deveríamos procurar outro colégio. Não querendo nos perder, ele ainda redistribuiu as turmas para todos os professores, viu que sobraram três turmas no turno da noite e que nós poderíamos ficar com elas, totalizando 12 horas-aula. Então, nós deveríamos complementar nossa carga horária em outra escola que estivesse precisando de um professor de Língua Portuguesa.

Foi então que ficamos sabendo que, na escola Maria Emília Oliveira de Almeida, havia a necessidade de um profissional de Língua Portuguesa para assumir 18 horas-aula, além da coordenação do Novo Mais Educação. Então, fui até a essa escola. A diretora, de imediato, fez um ofício à Terceira Região pedindo nossa transferência para esse colégio. Com isso, já na metade de fevereiro, fomos transferidos para essa escola, passando a ser o professor oficial das turmas que estavam precisando de aulas de Língua Portuguesa: 7º B, 8º C e 9º C, além de assumir a coordenação do Novo Mais Educação.

Assumimos as turmas desde fevereiro, com toda instabilidade e incerteza sobre minha situação na escola. Assim, fomos observando qual a turma que deveria receber minha intervenção, de modo que pudéssemos realizar com



sucesso todas as etapas metodológicas planejadas com antecedência. Para isso, levamos em consideração a idade dos/as alunos/as, a maturidade da turma, além de também respeitar a grade curricular que nos foi cobrado pela diretora, pois, segundo ela, em especial o 9º ano, nós deveríamos preparar para o IDEPB<sup>8</sup> através de muita leitura.

Uma turma, especificadamente, chamou nossa atenção nesse processo de escolha, o 9º C. Observamos por duas semanas que o comportamento da maioria dos meninos dessa sala era sempre voltado para práticas de bullying, sempre utilizando de piadinhas e xingamentos uns para com os outros, além de empurrões e tapas. Porém, foi uma “brincadeira” para conosco que nos fez ter a certeza de que seria nessa turma que realizaríamos nossa intervenção de mestrado. Um determinado aluno da turma, numa aula sobre frase, oração e período, perguntou-nos se gostávamos de banana grande, e isso repercutiu em risadinhas entre seus amigos e, em outros da turma, gerou um desconforto nunca visto por nós em quase 7 anos de experiência de sala de aula. Respondemos a essa pergunta com muita seriedade e objetividade. Gostamos de banana, pois ela é nutritiva e benéfica para nossa saúde, todos nós devemos comê-la. Claramente, essa pergunta foi feita na tentativa de provocar homofobia para conosco e, com isso, atrapalhar a aula. Foi aí que, na outra semana, começamos nossa intervenção.

Sendo assim, no primeiro encontro, ministramos uma aula de motivação (essa aula está descrita e analisada no terceiro capítulo) na tentativa de prepará-los para a leitura do conto que realizaríamos na outra aula, bem como fazê-los refletir acerca do tema – homoerotismo – que iríamos discutir. Para essa aula, utilizamos bexigas coloridas e, dentro delas, os/as alunos/as deveriam responder questões (elas estão tanto na sequência didática elaborada quanto no terceiro capítulo) relacionadas ao respeito diversidade sexual, gênero, sexualidade e

---

<sup>8</sup> “Implementado em 2012 pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE/PB), em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), o Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba (Avaliando IDEPB) possibilita, por meio de medidas de desempenho dos estudantes avaliados, a aferição da qualidade do ensino ofertado pela rede estadual da Paraíba. Essas medidas auxiliam não apenas a elaboração de estratégias para a melhora, mas também o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB). Semelhante ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o IDEPB combina indicadores de desempenho e fluxo escolar e oferece consistente diagnóstico”. Texto disponível em: <http://www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net/avaliacao-educacional-2/o-avaliando-idepb/>, acesso às 17h, do dia 22 de setembro de 2017.

amor homoerótico. No outro dia que chegamos para dar continuidade à nossa intervenção, deparamo-nos com a lousa repleta de mensagens de apoio ao político Jair Bolsonaro. Essa atitude deixou-nos apreensivos, entretanto, rapidamente, tomamos a posição de professor e fomos ter uma conversa com eles a respeito do que estava escrito na lousa. Perguntamos-lhes se conheciam verdadeiramente o que esse político propõe, por que eles tiveram essa atitude e se isso tinha alguma coisa a ver com nossa aula passada. Segundo eles/as, não era nada pessoal e que estavam fazendo essa “brincadeira”, termo usado pela turma, com todos/as os/as professores/as. Ficamos tão surpresos com a atitude da turma, que nem lembramos de gravar nossa conversa sobre esse episódio e nem tiramos foto do quadro com as mensagens escritas a favor desse político que, por várias vezes, demonstrou ser contra os direitos da comunidade LGBT e contra as minorias como um todo.

Ao total, essa turma tem 18 alunos/as matriculados/as, com idade entre 14 a 18 anos, 8 são meninos e 10 são meninas. Notamos que um grupo formado por 4 meninos tinha a liderança da turma, pois, nas aulas, eles sempre se impuseram e gostavam de tirar brincadeiras, como já relatado anteriormente, com alguns da própria turma. Ainda, é bom lembrar que, por vários momentos, todos/as falaram-nos que odiava ler e escrever porque eles/as não tinham esse hábito nem em casa e nem quando estudou, ano passado, com outro professor. Foi então que perguntamos o que eles/as leram na série passada, e alguns responderam que não lembravam e outros disseram que leram fábulas e estudaram, o ano todo, figuras de linguagem.

Para que pudéssemos conhecer melhor a situação socioeconômica, o cotidiano dentro e fora da escola, gostos em relação à leitura e vivências com livros, aplicamos um questionário<sup>9</sup> aos/às alunos a fim de ilustrar melhor quem foram os sujeitos dessa pesquisa. Vale salientar que, por não termos lembrados de aplicar o questionário antes da nossa intervenção, aplicamo-lo no fim de todo o processo da nossa pesquisa<sup>10</sup>. Por conta disso é que houve, por exemplo, nas

---

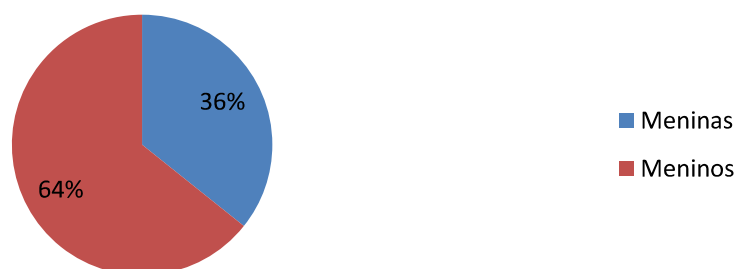
<sup>9</sup> Esse questionário foi baseado no questionário elaborado por Aparecida Tavares Marques. MARQUES, Aparecida Tavares. **Acordando leitores adormecidos: Uma experiência no fundamental I**. Dissertação (Mestrado em Formação de Professor) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.

<sup>10</sup> Embora nossa intervenção já tivesse sido concluída, fizemos questão de aplicar o questionário aos/às alunos/as, pois quisemos apresentar com mais detalhe e fidelidade quem foi os colaboradores desta pesquisa e, assim, esclarecer melhor os resultados obtidos nesta dissertação.

respostas dadas pelos/as discentes, mudanças com relação ao gosto da leitura, uma vez que, antes da nossa intervenção, eles/elas afirmaram que não gostavam de ler. Entretanto, para nossa surpresa, após nossas aulas, eles/elas disseram que gostavam de ler e que liam em casa. Isso pode ter sido, por sua vez, efeito do nosso trabalho pautado no letramento literário e formação de leitor de texto literário. Por conta do nosso esquecimento, participaram desse questionário quatorze alunos/as, alunos/as esses/as que estavam presentes em todo o processo da nossa intervenção. Os/As outros/as quatros alunos/as não participaram desse questionário porque três deles/as pediram transferência para outra escola e uma aluna desistiu de estudar.

Os primeiros dados deram-se a partir de perguntas sobre o sexo dos/as alunos/as e, segundo o que constatamos, a presença maior é de alunos do sexo masculino (**Gráfico 1**).

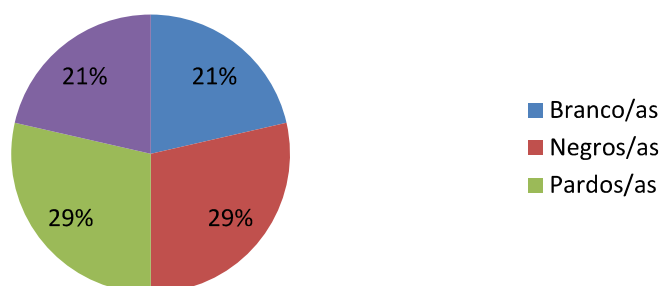
**Gráfico1** - Gênero dos/as alunos/as



**FONTE:** Dados da pesquisa

Logo em seguida, formulamos perguntas a respeito do perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa e elas envolviam assuntos referentes às seguintes categorias: etnia, moradia, renda per capita, identificação da/s pessoa/s que incentivavam os/as alunos/as aos estudos, a realização de leitura em família e, por fim, quais os contatos esses/as alunos/as tinham com os recursos tecnológicos. Em relação à questão inicial, perguntamos aos alunos/as qual cor eles se consideravam pertencer. Para esse questionamento, demos cinco opções de respostas: branco/a, negro/a, pardo/a, indígena e amarelo/a (**Gráfico 2**).

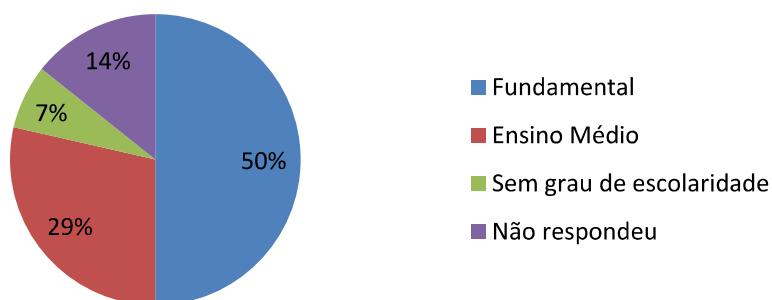
## Gráfico 2 - Etnia dos sujeitos da pesquisa



FONTE: Dados da pesquisa

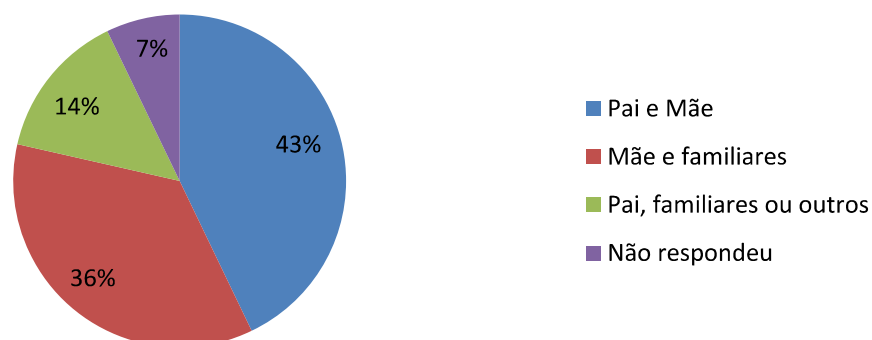
Diante do que observamos, há uma miscigenação na turma, e isso só nos confirma o quanto é necessário trabalharmos, na escola, do ponto de vista do processo ensino-aprendizagem, partindo da ideia da diversidade, seja ela racial, sexual, religiosa ou cultural. Perguntamos ainda sobre o grau de escolaridade dos pais e detectamos que, no universo pesquisado, 7 alunos responderam que seus pais tinham fundamental, 4 responderam que seus pais tinham ensino médio, 1 respondeu que seus pais não estudaram e 2 responderam que não sabiam. **(Gráfico 3)**

## Gráfico 3 - Grau de escolaridade dos pais



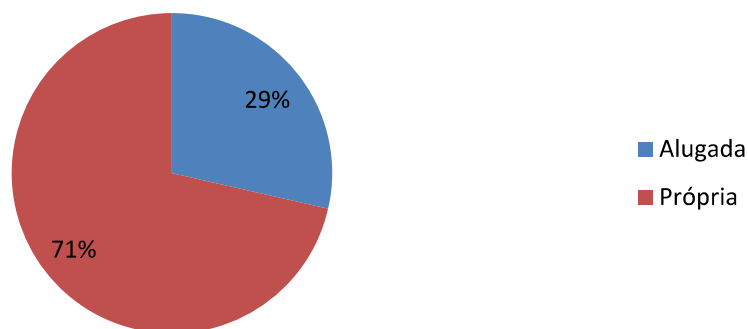
FONTE: Dados da pesquisa

Nas questões 5, 6, 7 e 8, que envolviam perguntas sobre moradia e renda familiar **(Gráfico 4)**.

**Gráfico 4 - Familiares com quem os/as alunos/as moram**

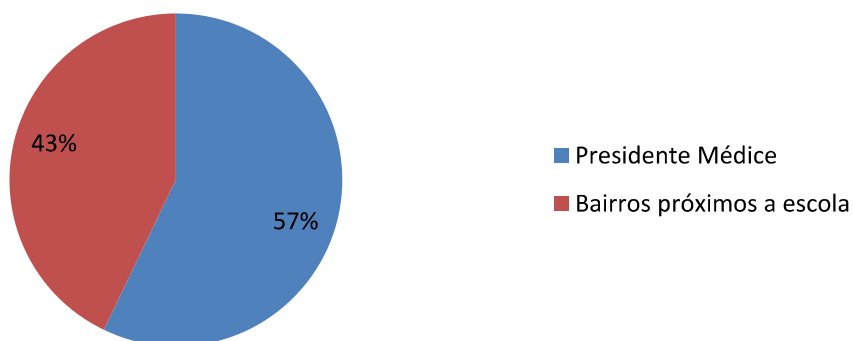
**FONTE:** Dados da pesquisa

A maioria dos alunos/as moram com seus pais, mas também teve uma boa parte desses/as discentes que não nos contou com quem moram, e uma minoria nos falou que são filhos/as de pais separados, mas que têm contato com a mãe e com o pai. Já em relação à moradia, grande parte dos/as alunos/as reside em casa própria (**Gráfico 5**)

**Gráfico 5 - Moradia**

**FONTE:** Dados da pesquisa

A renda per capita da família se insere entre metade de um salário mínimo a 2 salários mínimos. Segundo o que escreveram no questionário sobre quais meios de comunicação mais utilizados por eles/elas, respondendo-nos: Rádio, televisão, internet e celular. Ainda perguntamos em que bairro esses/essas alunos/as moravam, e a grande maioria nos disse que morava no próprio bairro onde ficava a escola (**Gráfico 6**).

**Gráfico 6 - Bairro onde os/as alunos/as moram**

FONTE: Dados da pesquisa

## 2.4 Da natureza da pesquisa, da geração e análise dos dados

Esta dissertação está inserida no paradigma da pesquisa-ação, uma vez que houve a intervenção direta do pesquisador na sala de aula e tem características de pesquisa descritiva e interpretativista, sendo ainda uma pesquisa de cunho qualitativo. Para Oliveira Neto (2008), a pesquisa descritiva tem como finalidade a observação, o registro, a análise e interpretação dos fatos do mundo físico, sem, entretanto, haver a interferência do pesquisador, pois ele, segundo esse autor, deve apenas descobrir como funciona a realidade operacional, visando à identificação, registro e análise das características e fatores ou variáveis que se relacionam como o fenômeno ou processo.

Nessa descoberta, valerá a experimentação como recurso de pesquisa para explicar e descrever “determinados fenômenos socioeconômico, político-administrativos, contábeis, psicossociais, matemático-estatístico e técnico-linguísticos” (LEITE, 2008, p.52). Assim sendo, a experimentação é um recurso que possibilitará uma aproximação do pesquisador com a realidade que ele observa, a fim de (re)construir uma realidade específica, de modo a torná-la compreensiva e explicativa. E essa compreensão e explicação só serão bem sucedidas quando se tem uma boa interação entre o pesquisador e o pesquisado, além de executar soluções para o problema detectado do ambiente de pesquisa que, em se tratando de ensino, será a própria escola ou sala de aula, caracterizando-se, assim, como uma pesquisa ação. Entende-se como pesquisa ação:

Aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas. (SEVERINO, p.120, 2007)

Fica evidente que esse tipo de pesquisa proporciona ao pesquisador uma revisão sobre uma determinada realidade sociocultural e, assim, colaborar para o aprimoramento de todos que participam direto e indiretamente da intervenção, favorecendo a melhoria sobre a relação espaço de pesquisa e a consciência dos pesquisados. Isso tudo deve estar ligado ao interesse do coletivo, tanto da universidade, quanto ao espaço de pesquisa e à sociedade como um todo, pois, acima de tudo, a pesquisa-ação deve ser vista como o processo que viabilizará um ganho intelectual de todos os participantes, bem como tentar, se possível, resolver problemas da situação de pesquisa, a fim de promover uma mudança social nos sujeitos implicados na situação de investigação.

Nessa pesquisa, por exemplo, fomos à escola Maria Emília Oliveira de Almeida na intenção de discutir e refletir sobre a relação afetivo-amorosa entre iguais a partir da literatura, de modo a colaborar para a visibilidade e respeito da diversidade sexual e de gênero e, assim, diminuir casos de homofobia dentro e fora dessa escola. Então, a pesquisa-ação se faz presente quando intervimos na turma de 9º ano C do referido ambiente educacional, a fim de ampliar a visão que os/as alunos/as dessa turma tinham a respeito da pluralidade amorosa, bem como estimular mudanças de comportamento em relação à necessidade de respeitar a sexualidade e o gênero alheios.

Para isso, observamos a recepção de textos literários homoeróticos por esses/essas alunos/as e como eles/elas se posicionaram frente à temática dos textos lidos e discutidos em sala. Então, registramos, analisamos e interpretamos as respostas dadas por eles/elas quando mostraram suas opiniões acerca do relacionamento afetivo-amoroso entre iguais. Como pesquisadores, procuramos identificar, registrar e analisar, através de atividades escritas/orais e discussões realizadas nas aulas, os estranhamentos e as aproximações que eles/elas tiveram quando liam os textos levados à sala, na nossa intervenção. Quisemos com isso torná-los/las leitores críticos de textos literários, como também torná-los/las cidadãos respeitosos e humanos que saibam conviver com

a diversidade e, acima de tudo, perceber que a escola também é o espaço reservado para as pessoas LGBT's.

Buscamos, no desenvolvimento deste trabalho de dissertação, estudar a recepção de alguns textos literários da literatura brasileira e estrangeira, a exemplo de um conto, de poemas e de uma narrativa mítica, sua repercussão entre os alunos do 9º ano do ensino fundamental e sua influência na formação de leitores crítico-reflexivos. Este estudo deu-se através de um modelo de “sequência expandida<sup>11</sup>” proposto por Cosson (2014), em que tivemos a oportunidade de trabalhar a ideia de letramento literário e leitura compartilhada, na sala de aula, a partir do que esse autor explicitou no seu livro “*Letramento literário: teoria e prática*” (2014). Já o *corpus* desta pesquisa foi constituído a partir dos dados coletados por meio dos seguintes instrumentos e técnicas de pesquisa: câmera fotográfica, diário de campo, gravador e atividade de leitura realizada durante as intervenções do pesquisador.

A geração de dados foi realizada a partir da interpretação das respostas dos exercícios (orais e/ou escritos) feitos em sala e diálogos estabelecidos com os/as alunos/as, aliada às anotações e às observações realizadas em sala de aula durante a aplicação.

O diálogo estabelecido nas aulas, durante a intervenção, juntamente com as atividades escritas propostas pelo pesquisador, como já dito, serviram de base para observarmos a recepção dos textos literários levados à sala de aula. Além do mais, a escolha da turma também teve como motivação o fato de ser a turma e o turno em que lecionamos, bem como a intenção do pesquisador em colaborar para o favorecimento de mudanças de postura e de pensamento acerca, especialmente, do tema diversidade sexual na escola e na nossa sociedade atual.

---

<sup>11</sup> A sequência expandida, para Cosson (2014, p.57-86), vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte do letramento literário na escola. Para essa sequência, serão levados em consideração: motivação, introdução, Leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. A motivação é uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido. Introdução é a apresentação do autor e da obra. A primeira interpretação destina-se a uma apreensão global da obra. A contextualização diz respeito ao aprofundamento da leitura por meio dos contextos (teórico, histórico, estilístico, poético, crítico, presentificador, temático) que a obra traz consigo. Por fim, a expansão é a comparação de uma obra com outra.



## 2.5 Da proposta de intervenção

Nossa pesquisa foi regida tendo em vista alguns questionamentos que nortearam nossa proposta de intervenção, no sentido de cooperar para a formação cidadã e humana dos/as alunos/as, como também para a formação leitora desses/as discentes. De início, quisemos observar como os/as alunos/as do 9º ano C, da escola Maria Emília O. de Almeida, recepcionariam textos de temática homoerótica e, no ato da leitura, quais valores e horizontes de expectativas seriam apresentados por eles/elas nas aulas planejadas.

Acreditamos, pois, que somente através de uma metodologia adequada à realidade do aluno é que podemos chegar à compreensão do processo de ensino-aprendizagem, desde o porquê da escolha dos textos literários levados à sala de aula até a leitura e discussão desses textos por toda a turma. Pensando nisso foi que buscamos elucidar etapas metodológicas que contemplassem a ampliação do repertório cultural e literário dos/as discentes e fizesse-lhes refletir, de modo sério e crítico, acerca da diversidade sexual e a relação erótica entre pessoas do mesmo sexo.

Sendo assim, para que nossas aulas surtisses efeitos positivos em relação aos questionamentos elaborados e, assim, se tornassem claras, dinâmicas e atrativas para toda turma do 9º C, elaboramos antecipadamente uma sequência didática que permitiu que as atividades realizadas nas aulas tivessem coerência com a proposta da nossa intervenção, contribuindo para a efetivação de um ensino eficaz no que diz respeito tanto à relação que há entre texto literário e alunos/as-leitores. Além disso, partimos do princípio de que é preciso ser honesto para com nosso trabalho, ao ponto dos/as alunos/as perceberem que há uma sistematização no nosso ensino e uma forte relação daquilo que estamos trabalhando em sala com a vida deles/as, e a sequência didática é um recurso metodológico que pode nos dar subsídio para promovermos uma unidade entre o que planejamos e o que executamos.

Para a elaboração da nossa sequência didática, levamos em consideração a temática escolhida – O homoerotismo/diversidade sexual – para, através da literatura, fazer os/as alunos refletirem sobre o respeito à pluralidade amorosa e, por sua vez, potencializar o gosto pela leitura. Desse modo, escolhemos oito textos literários de temática homoerótica (um conto, seis

poemas e uma narrativa mítica) além de dois textos teóricos que, de alguma forma, estivessem integrados em torno da temática diversidade sexual/gênero/sexualidade, a fim de garantir um diálogo entre todos esses textos, de maneira que eles/elas enxergassem na leitura a representação do amor entre iguais e pudessem ampliar seus conhecimentos, de modo crítico e vertical, acerca desse assunto, podendo, talvez, se livrarem de preconceitos impostos por nossa sociedade heteronormativa.

Deixamos claro que, na elaboração da nossa sequência, tentamos seguir o modelo proposto por Rildo Cosson (2014), que ele chama de “sequência expandida”, visto que, para o trabalho com textos literários, esse autor sinaliza que essa sequência “vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte do letramento literário na escola” (COSSON, 2014, p. 76). Para tanto, na nossa sequência, usamos os termos utilizados por esse autor quando ele pensou na sequência expandida; a exemplo dos termos utilizados: motivação, introdução, leitura, contextualização, interpretação e expansão.

Nesse sentido, nossa sequência didática estruturou-se em sete encontros que, para serem concluídos, levaram 26 aulas com 45 minutos cada. No primeiro, a partir de uma atividade de motivação, fizemos com que eles/elas refletissem sobre o tema diversidade sexual/gênero/sexualidade a fim de inseri-los na temática trabalhada nos textos das aulas seguintes. Nos segundo e terceiro encontros, trabalhamos com os/as discentes o conto Frederico Paciência, de Mário de Andrade, como uma forma de introduzi-los/as ao mundo literário, bem como ao conhecimento da temática como eixo para os textos que iríamos trazer nas próximas aulas. Em um quarto encontro, a fim de acrescentar uma visão mais teórico sobre a literatura homoerótica, fizemos-lhes refletir, a partir do texto Lopes (2002), sobre a (des)valorização desse tipo de literatura na sociedade e na escola e por que isso ainda persiste nos dias de hoje. Em um quinto encontro, propiciamos o contato dos/as alunos/as com seis poemas da literatura brasileira e universal, momento em que eles puderam se debruçar diante do tema homoerotismo e refletir, a partir de uma linguagem poética, sobre a existência da pluralidade amorosa. No sexto encontro, instigamos os/as alunos/as a construir suas próprias ideias a respeito do que seria orientação sexual, identidade de gênero e o respeito à diversidade sexual na escola a partir

de um texto teórico de Severo (2013) e um vídeo. Por fim, no último encontro, permitimos que eles/elas pudessem mostrar toda aprendizagem adquirida ao longo da nossa intervenção, bem como seus pontos de vista acerca da temática trabalhada através de elaboração de cartazes, banner, produções de vídeos e opiniões numa mostra pedagógica apresentada à toda comunidade escolar.

As atividades presentes na sequência didática estiveram voltadas para, em sua maioria, formação de leitores de textos literários, em que os/as alunos/as deveriam mostrar a interpretação e a compreensão do texto através de atividades orais e escritas, produção de cartazes e vídeos. Nossa intenção com essas atividades era fazê-los/las refletir sobre as experiências afetivas apresentadas nos textos literários, de modo que eles/elas pudessem relacionar esses textos com a própria vida e com o contexto sociocultural em que estavam inseridos/as. Além de tudo isso, buscamos compreender de que modo esses textos, de certa forma, os/as ajudaram na formação de alunos/as respeitosos para com a diversidade sexual, como também quisemos entender como deveria ser o trabalho em que se coloca no centro das discussões a leitura efetiva do texto literário, de modo a promover um diálogo harmonioso entre texto, aluno-leitor e professor-mediador.

Diante do exposto, acreditamos que a sequência didática pode propiciar tanto ao professor quanto aos/às alunos/as uma clareza no que tange à sistematização dos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, mediante um tema de interesse coletivo e socioculturalmente relevante para todos. Além do mais, a sequência pode oferecer aos/às alunos/as uma abordagem de estudo diferente daquele encontrado no livro didático, permitindo-lhes ter contato com atividades voltadas à sua realidade, bem como proporcionando-lhes um contato com leituras que repercutem em seu mundo particular ou que rompem com esse mundo. Além disso, caracterizando-se como aulas inovadoras, o professor poderá planejar-se de acordo com seu contexto escolar, podendo utilizar-se de metodologias que cooperem para a ruptura de modelos de aulas tradicionais e, assim, poderá tornar suas aulas atrativas e propícias para a formação de leitor de textos literários.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos adotados na nossa sequência didática, acreditamos que eles ofereceram aos/às discentes uma oportunidade de reconhecer que aula não é uma mera exposição de conteúdos

aleatórios que não condizem com sua realidade, muito pelo contrário. Explicitando a ideia de causa de consequência, nossa sequência didática trouxe uma progressão lógica de como se deve trabalhar a leitura literária, na sala de aula, visando à fruição estética do texto literário e a criatividade do leitor a partir da extração e atribuição de significados do texto. Tudo isso só foi possível porque a riqueza dos textos literários escolhidos nos proporcionou uma intimidade para com eles e também objetivamos, com antecedência, todos os passos que gostaríamos de alcançar. A importância dos nossos procedimentos, portanto, para nossa pesquisa recaí sobre o fato de se fazer entender que não existe tema polêmico e/ou proibitivo para serem levados à sala de aula quando existem estratégias e objetivos bem demarcados e possíveis de serem realizados. A sala de aula também deve ser enxergada como um laboratório de pesquisa em que o professor perceberá problemas a serem analisados e, se possível, solucionados, a fim de amenizar falhas de ordem curricular, sociocultural, linguístico etc. E, para isso, é preciso que o professor convença seu público, que no caso são seus alunos, de que qualquer tema/conteúdo pode ter espaço na escola e ser discutido de forma responsável.

## CAPÍTULO III

### Na sala de aula: refletindo e fomentando respeito sobre homoerotismo

#### 3.1 Do estranhamento ao reconhecimento da temática diversidade sexual/homoerotismo

Iniciamos a intervenção no dia 06 de março de 2017. Nesse primeiro encontro, em uma aula de quarenta e cinco minutos, tínhamos como objetivo motivar os alunos ao reconhecimento da temática – diversidade sexual/homoerotismo - a partir de uma dinâmica com bexigas. Elas ficaram coladas na lousa e os alunos teriam que vir à frente da sala, estourá-las para, assim, darmos início a nossa intervenção. **(Ver figura 7)**

**Figura 7:** Início da dinâmica



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Com isso, convidamos dez alunos/as para que viessem estourar a bexiga e responder à pergunta que estava dentro dela. Antes disso, o/a aluno/a teria que explicar por que escolheu aquela cor específica. **(Ver figura 8)**

**Figura 8:** Momento de Interferência do aluno

**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador

Então, espontaneamente, o aluno 1<sup>12</sup> disse-nos que gostaria de iniciar a dinâmica e, dessa forma, escolheu a bexiga de cor amarela para estourar, explicando que fez uma escolha aleatória e que essa cor não representava nada para ele. Após isso, ele leu, em voz alta, a seguinte pergunta: “É possível convivemos com a diversidade sexual, a fim de nos tornarmos cidadãos mais respeitosos?”. O aluno disse-nos, entretanto, que não compreendeu a pergunta em questão, pelo fato de não entender o que significava diversidade sexual. Nesse momento, tivemos a certeza de que a turma, ou pelo menos boa parte dela, não tinha conhecimento sobre o assunto *sexualidade/gênero*, ratificando a hipótese inicial de que os alunos não discutem, em casa e na escola, questões relacionadas à diversidade sexual/amorosa e de gênero.

Mediante esse desconhecimento do aluno 1 sobre diversidade sexual, perguntamos a turma se alguém entendia o que era essa diversidade. A aluna 2 disse-nos que sabia, afirmando que diversidade sexual era a relação de homem com homem, mulher com mulher, gay e lésbica. Diante dessa resposta, notamos que a aluna tinha um conhecimento sobre o assunto, porém desconhecia que ser gay é o mesmo que relação de homem com homem, e que ser lésbica era o mesmo que relação de mulher com mulher.

Depois que essa aluna nos disse sua resposta, voltamos para o aluno 1 e lhe perguntamos se era possível vivermos em meio a essa diversidade sexual – gay, lésbica, heterossexual, bissexual. Ele disse que sim, pois a sexualidade do outro não lhe interessava e o outro é o que quiser ser. Achamos que essa

---

<sup>12</sup> A fim de preservar a identidade dos alunos, citaremos apenas o nome “aluno/a” e o número que o representa, de acordo com sua participação nas aulas. Exemplos: Aluno 1, aluno 2, aluna 3 etc.

resposta foi dada de forma responsável, mostrando a maturidade do aluno em refletir sobre sexualidade/gênero no ambiente escolar e também apontando uma flexibilidade com relação à aceitação dos estudos de gênero e sexualidade na sala de aula.

Logo depois, um outro aluno, 3, veio à frente, diante de todos, participar da dinâmica. Ele escolheu a bexiga de cor verde, afirmando que essa cor, para ele, é muito bonita. Dentro dela, havia a seguinte pergunta: “O que você entende por heterossexualidade e homoerotismo?”. O aluno respondeu que heterossexualidade era um homem que gostava de uma mulher e o homoerotismo era um homem que gostava de outro homem. De acordo com essa resposta, percebemos que ele conseguiu distinguir os termos que diferenciam a relação erótica-sexual entre um homem e uma mulher e entre homem e outro homem, entretanto o discente desconhecia que esse último termo tem um significado mais amplo e que ele faz referência a todos/as que se encaixam no grupo LGBT. Além disso, o aluno deixou claro, através de sua resposta, que a relação de homem com homem ou homem com mulher é baseado a partir do “gostar”, ou seja, do afeto/carinho que há entre as pessoas e não somente por causa do sexo.

Em seguida, a aluna 4 veio estourar a bexiga, e a cor escolhida por ela foi a branca. Ela justificou essa escolha dizendo-nos que a cor branca representa a paz, pois, segundo ela, o mundo está violento demais – essa escolha demonstra o quanto essa discente não está conformada com tanta violência pela qual, atualmente, estamos passando, havendo uma preocupação com nossa realidade social e vendo, como solução para isso, a paz. Logo depois, ela leu a pergunta que estava dentro da bexiga, que foi: “. Você concorda com a seguinte afirmação: “O mundo é para todos. As minorias têm tanto direito quanto as majorias” (Autor desconhecido). Ela respondeu dizendo que os direitos devem ser iguais para todos, ninguém é melhor que ninguém, e o mundo é para todos. Essa resposta demonstra que a aluna reconhece que os direitos devem ser iguais para todos, independentemente de sexualidade e gênero. Se o mundo é para todos, as oportunidades, o respeito, direitos e liberdade de expressão devem ser livremente garantidos para todos, pois, segundo a resposta da aluna, ninguém é melhor que ninguém.

Depois, o aluno 5, voluntariamente, prontificou-se a vir participar da dinâmica, escolhendo a cor rosa para estourar e responder à pergunta que estava dentro dela. Segundo ele, o que o motivou a escolher tal cor foi o fato de, naquele momento, poder provar, a todos da sala, que ele não era preconceituoso, pois, segundo o aluno, muitos dizem que existe cor de homem e cor de mulher. Diante desse posicionamento, compreendemos que o aluno, nesse momento, tentou romper com o paradigma, imposto pela nossa sociedade heteronormativa, de que existem cores de menino e cores de meninas. Logo após essa afirmação, o aluno 5 respondeu a seguinte pergunta: “Você acredita que um gay deve sofrer violência em virtude da orientação sexual dele?”. A resposta foi: “Jamais, pois cada um deve viver do jeito que quiser e o principal de tudo é o respeito”. Essa afirmação dada por esse aluno mostra que ele tem consciência de que a homofobia não deve ser aceita (e nem praticada) pelas pessoas, porque cada um faz de sua vida o que achar melhor, e o respeito é a base para que as relações naturalmente se concretizem.

A aluna 2 veio estourar a bexiga de cor rosa, afirmando que essa cor tanto era para homens quanto para mulheres. Sua resposta aponta uma ruptura do discurso tradicional de muitas pessoas, em que, na maior parte das vezes, ouvimos muitos falarem que rosa é somente usado por mulheres. Ainda, logo após essa resposta, a discente teve que responder esta pergunta que estava dentro da bexiga: “Você considera “justa toda forma de amor”? Explique.” Conforme 2, as pessoas devem fazer o que achar melhor, o que vem nos seus corações. Assim, de acordo com essa afirmação, constatamos que a aluna parte do pressuposto de que cada pessoa faz escolhas na sua vida, e isso é algo muito particular. Além disso, ela escolhe a palavra “coração” para se referir às escolhas individuais de cada pessoa, mostrando que, através de nossas emoções/afetos, nossos envolvimentos amorosos, de modo incontrolável, nos instituem e constituem como seres humanos dotados de desejos.

Após essa aluna, perguntamos quem mais gostaria de participar e, timidamente, o aluno 6 dispôs-se a participar da aula. Escolhendo a bexiga de cor branca e afirmando gostar dessa cor (não quis dar mais detalhes sobre a escolha dela), ele respondeu a próxima pergunta: “Os meus valores familiares, religiosos, educacionais devem interferir na forma de viver da outra pessoa?”. Timidamente, ele respondeu que não, pois cada uma faz o que gosta. Essa



afirmação mostra que o aluno compreende que cada pessoa é quem escolhe como viver, fazendo o que gosta, sem interferência de terceiros e imposição de ideias preconceituosas na vida dela.

Em seguida, a aluna 7 levantou o braço para que pudéssemos dar-lhe a chance de participar da dinâmica. Dada a oportunidade a essa aluna, ela veio até a lousa onde estavam as bexigas e escolheu aquela de cor vermelha, afirmando que essa cor representava, para ela, amor, e o mundo estava precisando disso. Percebemos que essa aluna acredita que nossa sociedade atual não valoriza o amor como instrumento para as boas relações interpessoais, e isso, talvez, possa ser justificado por conta do aumento da violência no nosso país. Em seguida, conforme a pergunta que estava dentro da bexiga, ela teria que nos dizer se conhecia alguma história (heterossexual ou homoerótica) em que pessoas se apaixonaram na escola. Ela nos respondeu que não conhecia nenhuma história dessa.

Posteriormente, perguntamos se mais alguém gostaria de participar dessa dinâmica, e o aluno 8, de modo espontâneo, veio estourar a bexiga de cor azul. Perguntamos o porquê dessa escolha, e ele nos disse que era sua cor preferida. Diante disso, refletimos sobre o fato de essa escolha ter sido motivada por que um dia alguém lhe disse que azul é cor de menino ou se realmente essa escolha confirma apenas um gosto pessoal desse aluno. Depois de explicar a escolha da cor da bexiga, ele teve que responder esta pergunta: “. Você acredita que, na escola, devemos discutir sobre gênero e sexualidade? Por quê?”. A resposta dada por ele foi que sim, pois os alunos aprenderiam mais. Dessa maneira, diante dessa resposta, notamos que o aluno acredita que estudando gênero/sexualidade poderá ter um ganho com relação à aprendizagem, não se importando com o preconceito que, talvez, pudesse ter. A determinação e a boa aceitação da temática em estudo são fatores marcantes na fala desse aluno.

Nesse momento, o aluno 5 chamou nossa atenção, pedindo-nos para também dar sua opinião sobre a pergunta feita ao aluno 8. Dada a oportunidade, o aluno 5 afirmou-nos que via um ponto positivo e um ponto negativo na discussão de gênero/sexualidade na escola. Segundo ele, o ponto negativo era que o professor não deveria colocar, na escola, o projeto “Kit gay<sup>13</sup>”. Em seguida,

---

<sup>13</sup> “Uma cartilha acompanhada de três vídeos contra a homofobia foi o centro de uma polêmica entre deputados, educadores e ativistas dos direitos humanos no ano de 2011. O material seria distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) para 6 mil escolas públicas de ensino médio, no

o professor-pesquisador o questionou sobre qual a relação dos estudos de gênero/sexualidade com esse “Kit Gay”. O discente disse-nos que a escola não poderia ensinar gênero para as crianças. Nesse mesmo momento, o professor o questionou sobre o que entendia de gênero e de sexualidade, todavia o aluno não soube definir esses dois termos e nem sabia por que não era importante ensinar gênero sexual às crianças.

Outra aluna, 7, por conta dessa discussão, interrompeu a fala do aluno 5 e afirmou que concordava com o fato das crianças terem contato com o assunto gênero/sexualidade logo cedo, para que elas pudessem saber o que queriam para suas vidas.

Logo depois a aluna 7 ter exposto seu ponto de vista, a aluna 2 diz-nos que também concordava com essa sua colega de sala, pois segundo ela, muitas pessoas julgam a temática, sem ao menos saber do que ela se tratava.

O aluno 5, presenciando duas visões contrárias a visão dele, não mais questionou o assunto e não quis mais falar sobre o “Kit Gay”. Com isso, falamos a esse aluno que, após estudarmos o assunto, nas aulas que viriam, o aluno poderia voltar a esse questionamento, mostrando o que seria esse “Kit” e se o professor estava trabalhando a partir do que ele acredita ser esse “Kit Gay”. Ainda, aproveitando a situação, o professor disse à turma que o preconceito é exatamente quando julgamos algo que não conhecemos.

Continuando a dinâmica, convidamos outros/as alunos/as da sala para virem estourar as bexigas restantes, e o aluno 9 decidiu participar da aula. Escolhendo a bexiga de cor azul, esse aluno disse-nos que essa cor é bonita. Não querendo dar mais explicações sobre a escolha da cor da bexiga, acreditamos que essa atitude possa ser justificada por conta do aluno, talvez, acreditar que essa cor pertence ao mundo masculino, e que, inconscientemente, ele já tenha naturalizado tal cor à forma de viver dos meninos/homens. Também, ele respondeu a esta pergunta: Se seu melhor amigo lhe falasse que era gay,

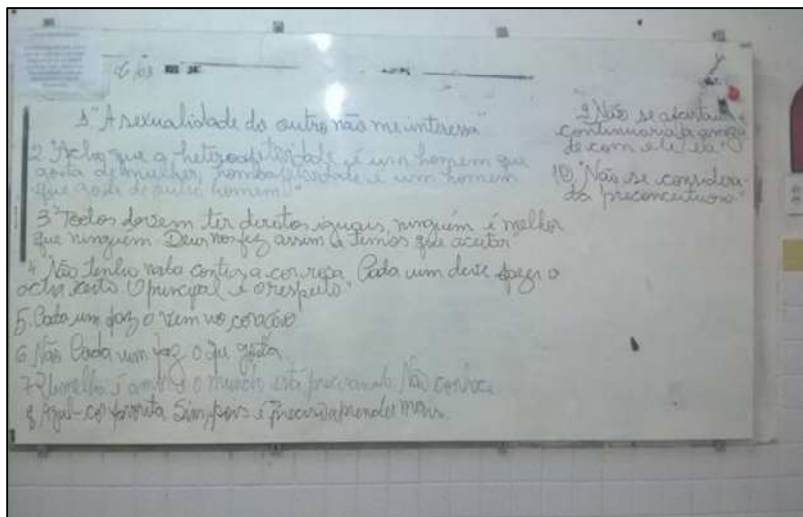
---

segundo semestre desse ano. O objetivo do kit era orientar professores e alunos sobre como lidar com o preconceito a homossexuais, mas a bancada evangélica, na Câmara, considerou que o conteúdo da publicação estimulava crianças e adolescentes a se relacionarem homossexualmente. Essa tese foi rechaçada por representantes do movimento gay e educadores”. Texto disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/cartilha-contra-homofobia-causa-polemica-48j9sovpb1egjoqgkhmyaima6>> acesso no dia 23 de setembro de 2017, às 8h. É bom também dizer que o nome dessa cartilha não era “kit gay”. Tal expressão foi criada por conservadores para reforçar uma imagem negativa desse material distribuído pelo MEC.

qual seria sua reação? Como resposta, ele nos disse que reagiria normalmente, não se afastaria dele, uma vez que a escolha é do amigo e não mais de ninguém. Notamos, a partir da resposta do que ele nos disse, que esse aluno parece maduro o suficiente para apoiar um amigo que vier se declarar como gay, não o apontando ou não o discriminando. O fato do aluno 9 afirmar que a escolha é do amigo já indicia um respeito à diversidade sexual, deixando acreditar que esse aluno pode conviver respeitosamente com um diferente dele, respeitando-o.

Por fim, restando apenas a cor laranja, o aluno 10 se voluntariou e participou desse momento de motivação. O professor perguntou se ele gostava dessa cor, e ele afirmou que sim (não justificando por que ele gosta dela). Em seguida, ele estourou a bexiga e respondeu à seguinte pergunta: “Você se considera ser uma pessoa preconceituosa? Explique”. Automaticamente, o aluno 10 respondeu que não, justificando que seus pais o educam para respeitar todas as pessoas. Essa afirmação revela que o aluno é bem orientado pelos seus pais a respeitar às pessoas, independentemente de cor, raça, sexualidade, gênero, religião, etc. Além disso, é muito provável que esse aluno saiba driblar, de forma natural, a persistência da homofobia na nossa sociedade, convivendo de forma pacífica e respeitosa, com a diversidade não só sexual, mas também religiosa, cultural, racial, etc.

De modo geral, portanto, vimos, nesse primeiro momento, que os/as alunos/as, que participaram da dinâmica das bexigas, aceitaram, de forma natural e sem objeção, a temática diversidade sexual/homoerotismo. Eles/as conseguiram refletir sobre as perguntas levadas à sala, levaram a sério toda discussão e ainda mostraram maturidade, embora, às vezes, armados diante da temática, em aprender um assunto novo que ainda provoca estranhamento. **(Ver figura 9)**

**Figura 9:** Respostas dos alunos após a dinâmica

**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador

Sendo assim, os tópicos a seguir mostrarão como foi a recepção dos textos literários por parte dos/as alunos/as do 9º ano. Descreveremos e analisaremos essa recepção na ordem em que os textos foram trabalhados na sala.

### 3.2 Do conto ao encontro das letras

Desenvolvemos nosso segundo encontro, nos dias 07 e 08 de março, em três aulas, totalizando em 1 hora e 35 minutos. Iniciamos a primeira aula relembrando à turma o que tinha acontecido na aula anterior. Pedimos que um/a aluno/a relatasse como aconteceu a dinâmica das bexigas, e o aluno 1 assim o fez.

Depois, perguntamos à turma se eles lembravam quais perguntas foram trabalhadas na aula anterior: O aluno 1 disse-nos quase todas as perguntas trabalhadas na dinâmica.

Em seguida, o professor contou aos seus/suas alunos/as que, a partir desse segundo encontro, eles/elas adentrariam no mundo da leitura e teriam contato com histórias muito boas que despertariam a imaginação de cada um deles.

Dessa maneira, para esse encontro, objetivamos estimular a leitura da narrativa curta, bem como promover uma reflexão acerca da relação afetivo-amorosa entre iguais, tendo como conteúdo “diversidade e literatura homoerótica

em *Frederico Paciência*, de Mário de Andrade”. Esse texto literário foi lido com muita antecedência por nós e previamente foram elaboradas questões sobre ele, para que houvesse uma maior compreensão sobre sua história.

O conto *Frederico Paciência*, de Mário de Andrade, publicado em 1947, no livro “Contos Novos”, retrata um provável envolvimento afetivo-amoroso entre Frederico e Juca. Esse último é o narrador-personagem da história que conta, através de suas memórias, os momentos que tivera, iniciados no ginásio, ao lado de um rapaz mais velho, Frederico. Utilizando-se de uma linguagem simples, muito próxima da oralidade, a narrativa assenta-se nas reminiscências do narrador acerca da dubiedade do sentimento que nutria por Frederico, que é descrito da seguinte forma:

Frederico Paciência era daquela solaridade escandalosa. Trazia nos olhos grandes pretos, na boca larga, na musculatura quadrada da peitaria em principal nas mãos enormes, uma franqueza, uma saúde, uma ausência rija de segunda intenções; E aquela cabelação pesada, quase azul, numa desordem crespa. Filho de português e de carioca. Não era beleza, era vitória. (ANDRADE, 1947, p.60)

Nessa passagem, o narrador faz questão de descrever minuciosamente o personagem Frederico – “solaridade escandalosa”, “olhos grandes pretos”, “musculatura quadrada”, “mãos enormes”, “cabelação pesada”, na tentativa de mostrar o quanto ele é fisicamente atraente, reforçando a idealização que o narrador-personagem tinha pelo amigo. Além disso, o narrador faz questão de descrever seu amigo apontando nele características que são comumente encontradas em homens que atualizam o estereótipo de masculinidade – Frederico era forte, mãos enormes, peito definido, etc.

Esse narrador, em várias passagens do conto, expressa o desejo em estar com Frederico “Quis ser ele, ser dele” (ANDRADE, p.61, 1947), ao ponto dele acreditar que é inferior e/ou fraco em relação ao seu amigo: “Eu era o tipo do fraco. Feio, minha coragem não tinha a menor espontaneidade” (ANDRADE, p.61, 1947). Observamos que, talvez, essa inferioridade era reforçada por conta do interesse afetivo-amoroso que ele tinha para com Frederico, e isso o tornava escravo de um sentimento sigiloso.

Percebemos, ainda, que Juca não tinha uma boa relação para com seu pai cujo nome não é revelado na narrativa. Quando foi pego colando na prova, o pai reprovou severamente essa atitude, recusando-se, na ida para casa, no

bonde, falar com o filho, como também não querendo pagar a passagem dele. Com isso, o narrador-personagem volta-se para Frederico vendo-o como “salvação” do conflito que há entre ele e o pai.

Confessando-se a Frederico, Juca afirma que ele é o único amigo que tem, transferindo-lhe uma responsabilidade emocional, na tentativa de comovê-lo e prendê-lo a uma amizade exclusiva e, talvez, possessiva. Então, essa provável amizade se fortalece, e ambos começam a trocar carinhos, a confessar segredos e planejar um futuro juntos, além das várias idas, juntos, para casa, após as aulas: “E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha” (ANDRADE, 1947, p.62).

Em muitos momentos do conto, o que fica evidente é a grande confusão dos sentimentos de Juca para com Frederico: “Uns dias quase o odiei. Me bateu clara a intenção de acabar com aquela “infância”. Mas tudo estava tão bom” (ANDRADE, 1947, p.63). À medida que eles iam cada vez mais se conhecendo, o narrador-personagem vai perdendo controle dos seus sentimentos ficando confuso sobre essa amizade, ao ponto de sentir ciúmes de Frederico com sua própria família. Não sabendo lidar com esse sentimento, Juca vive para Frederico, e sentimentos como medo, desejo, amor, como também planos de um futuro juntos, mentiras, olhares, toques, tudo isso veio à tona em momentos de intimidades e cumplicidades entre eles: “...porque uma parte enorme do que de bom e de útil tenho sido vem daquela alma que precisei me dar, pra quê pudéssemos nos amar com franqueza” (ANDRADE, 1947, p.63).

Diante de tanta aproximação entre os dois, não faltaram pessoas para julgá-los e destilar preconceitos para com os jovens – “Diante de uma amizade assim tao agressiva, nao faltaram bocas de serpentes”. (ANDRADE, 1947, p.65). Por causa de um desses julgamentos é que Frederico se envolveu numa briga com o colega de classe – “Agarrou o ofensor pelo gasnete e o dobrou nas mãos – inflexíveis” (ANDRADE, 1947, p.65), e, logo após, para vingar seu amigo, Juca também briga com o mesmo colega que violentara Frederico. Toda essa briga é resultado do forte sentimento que havia entre eles dois, pois a proteção que um tinha para com o outro era a prova do grande afeto e, decerto, amor que existiam sutilmente entre eles.

Um amor platônico pode justificar o que havia entre Juca e Frederico, pois o narrador, ao longo da narrativa, vai mostrando um amor impossível de se

concretizar, sendo esse amor caracterizado através do toque, do olhar, das carícias trocadas entre eles, dos planos que projetaram juntos, das palavras não ditas. Com isso, percebemos que Frederico é colocado, por Juca, em uma posição inatingível, como se tivesse medo de perdê-lo ou tivesse medo de sofrer, caso ele, Frederico, desfizesse aquele “amizade eterna”.

Eles crescem, terminam o ginásio e, por questões de desentendimento e “por medo de nos analisarmos em nossa desagregação verdadeira, entenda quem quiser” (ANDRADE, 1947, p.67), se afastam, restando apenas a saudade. Esse afastamento pode ter sido por causa da não aceitação do amor que existia entre eles, pois a sociedade, por eles já serem quase adultos, pressionava-os a viverem segundo a cultura heteronormativa. Assim, para corresponderem a essa cultura e se imporem como “homens heterossexuais”, fugiram de si mesmo e dos seus desejos.

Uma situação inesperada, porém, fez com que Juca e Frederico voltassem com aquela relação: a morte do pai deste. Juca o confortou, deu-lhe total apoio e, neste momento, ressurgiu o carinho que havia entre eles: “E quando nossos olhos se encontraram, quase assustei porque Frederico Paciência me olhava, também estava, com olhos de desespero, inteiramente confessado” (ANDRADE, 1947, p.68).

Faltando apenas uma semana para cada um seguir sua vida profissional e se separarem de vez, Juca e Frederico tiveram “dias de noivado” (ANDRADE, 1947, p.72). Neste momento, ficam claros o forte desejo e o amor que um tinha pelo outro, uma vez que ficaram mais próximos (Frederico ia levar Juca em casa todas as noites), sofreram com a chegada da despedida, abraçaram-se diversas vezes, olhares mais demorados, trocas de carícias e choros por conta da separação que estava próxima.

O dia chegou, e eles, tristemente, com muito choro e promessas de um dia se verem, se despediram um do outro. Cada um seguiu seu rumo, sem garantia alguma de que o amor entre eles pudesse vencer os limites do tempo e a inibição que havia entre eles. Trocaram algumas cartas e telegramas, nada além disso. O tempo passou, deixaram de trocar cartas e nunca mais se viram.

O desfecho desse conto rompe com a expectativa do leitor, porque o mais esperado era que eles terminassem juntos, consumindo o amor que havia entre os dois, visto que as ações relatadas nessa narrativa sugerem que eles fossem

ficar juntos, e isso pode ser comprovado pelos vários momentos em que os personagens se acariciam, se olham apaixonados, choraram pela possível ausência um do outro, etc. A não consumação do amor gay, nesse conto, retrata a realidade do século XX, em que a relação entre iguais era vista como algo estranho, ratificando o pensamento do século XIX (que homossexualismo era algo patológico, doentio, abominável). Tal pensamento não permitia que pessoas do mesmo sexo assumissem seu amor perante a sociedade conservadora, preferiam, muitas das vezes, viver um relacionamento amoroso no sigilo.

O conto “Frederico Paciência” confirma o quanto o amor homoerótico foi (e ainda é) tão silenciado por parte de todos, uma vez a própria construção do enredo já leva o leitor a acreditar que entre Juca e Frederico nada mais acontecerá, além de uma amizade entre “amigos”. Lembramos que é através da amizade que se ousou falar desse amor em segredo, como também podemos notar na obra *O Ateneu*, de Raul Pompeia, em que os personagens Sérgio e Sanches começam uma linda amizade que desencadeia num relacionamento homoerótico.

Além disso, a construção dos espaços (em especial, a escola onde os dois principais personagens estudavam e a casa de Frederico) não contribuiu para que o amor se consumasse, pois sempre havia pessoas por perto, observando-os e julgando-os, como se já soubessem que, entre eles, algo aconteceria. Dessa forma, esses espaços geralmente cooperaram para a consumação de qualquer romance, mas, no conto, isso não acontece. Por exemplo, não há, na narrativa, uma descrição detalhada tanto do colégio onde os personagens principais se conhecem e passam boa parte do seu tempo quanto de suas casas e ruas onde se encontram. É como se os próprios espaços quisessem silenciar o possível sentimento amoroso que pudera ser despertado entre os rapazes, não cooperando, assim, para um entendimento mais claro a respeito do que estava se passando entre eles.

Em contrapartida, o narrador, que é de primeira pessoa, faz questão de descrever, minuciosamente, os vários momentos que teve ao lado do seu amado, Frederico, e a forma que também era correspondido por ele, mostrando-se ser atencioso em relação aos seus momentos junto desse amado – “No recreio, de repente, eu bem que só tinha olhos pra ele, largou o grupo em que conversava, se dirigiu reto pra mim. Pra ninguém desconfiar, também e apertei



do meu grupo e fui, como que por acaso, me encontrar com ele” (ANDRADE, 1947, p. 64). Além disso, esse narrador usa algumas estratégias linguísticas, a exemplo de aspas e um tom mais irônico e sugestivo, para chamar atenção do leitor e, assim, sugerir uma possível confissão amorosa, como mostra as seguintes passagens: (1) “Mas tudo, afastamento, correções, discussões quebradas em meio, só nos fazia desoladamente conscientes, em nossa hipocrisia generosa, de que quilo ou nos levava para infernos insolúveis, ou era o princípio dum fim” (ANDRADE, 1947, p. 64). (2) “E agora íamos abraçados, num desespero infame de confessar descaradamente ao universo o que nunca existira entre nós dois” (ANDRADE, 1947, p. 71).

Para a realização da leitura do conto acima, tínhamos em mente que o trabalho com a literatura, no ensino fundamental, deveria ser pautado na leitura, na íntegra, de gêneros literários, mediante as necessidades sociais e culturais dos/as discentes.

Então, em voz alta, lemos o título do conto a ser trabalhado em sala e também o nome do autor desse texto e, em seguida, perguntamos aos alunos se eles já tinham lido o conto e se conheciam o escritor brasileiro ( **Ver figura 10**). Eles afirmaram que não conheciam nem o texto e nem o autor dele. Com isso, permitimos, através desses dois questionamentos, com que os/as alunos/as atribuíssem sentidos ao texto que leriam e, assim, estimulamos a aproximação do texto literário e os/as leitores/as.

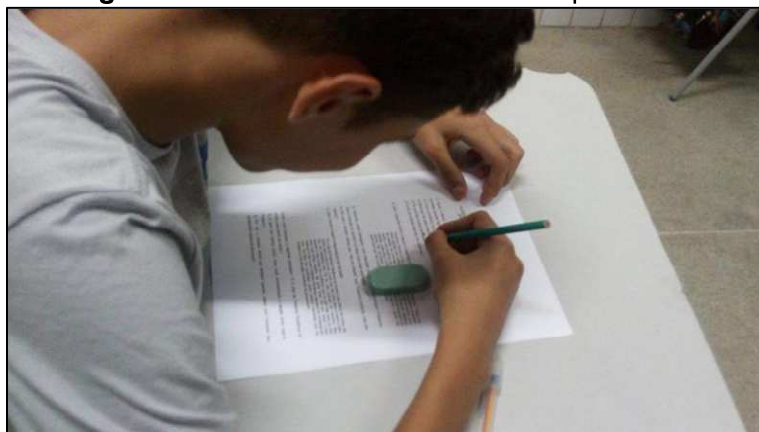
**Figura 10:** Momento inicial da leitura do conto

**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador

Dessa maneira, pedimos que eles/elas focassem no título do conto e, com isso, levantassem hipóteses sobre o que esse texto retrataria, e algumas respostas foram nos dadas por eles. O aluno 5 disse-nos que o texto retrataria sobre a paciência de Frederico, e a aluna 2 afirmou-nos que o texto mostraria um homem que é paciente (apenas esses dois alunos, nesse momento, quiseram se posicionar acerca do que o texto abordaria).

Após isso, entregamos o conto aos/às alunos/as, porém esse texto foi entregue em três partes. De início, pedimos que os/as alunos/as, em voz alta, lessem o conto e, no momento em que Frederico é violentado na rua pelos amigos da escola, demos uma pausa na leitura, a fim de levantarmos hipóteses sobre o desenvolvimento da história. Para tanto, foram feitas algumas perguntas. Na primeira, procuramos levar os alunos a pensar sobre o que poderia ter acontecido com Frederico. Então, eles responderam: **(Ver figura 11)**

- Aluno 1 - “Frederico começou a sofrer Preconceito”;
- Aluna 2 - “Ele se apaixonou por Juca, mas ficou calmo”.
- Aluno 4 - “Ele ficou indignado com que as pessoas estavam falando dele e de Juca”;
- Aluna 7 - “Ele ficou mais calmo”;
- Aluna 11 - “Eles se gostaram”; aluno
- Aluna 12 - “Frederico ficou Calmo”;
- Aluna 15 - “Ele se afastou de Juca”;
- Aluno 17 - “Ele gostou de Juca”

**Figura 11 - Leitura e análise do conto pelo aluno**

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

As respostas dadas por eles já demonstram que tiveram uma compreensão sobre a temática retratada no conto “Frederico Paciência”, pois os discentes perceberam a relação afetiva-amorosa que havia entre Juca e Frederico, como mostram as respostas dos/as alunos/as 2, 7 e 11. Além disso, eles também notaram que Frederico foi vítima de preconceito pelos seus amigos da escola, porém eles não utilizaram o termo “homofobia” para caracterizar esse tipo de preconceito ligado à sexualidade humana. Entendemos, com isso, que os/as alunos/as, talvez, não conheciam o significado desse termo, muito embora compreendiam que, por conta do sentimento/desejo que havia entre Juca e Frederico, eles foram vítimas de violência pelos amigos da escola.

Na segunda pergunta, quisemos fazer com que os/as alunos levantassem hipóteses sobre se Frederico seria ou não violentado no conto, e eles responderam:

- Aluno 1 - “Depende”;
- Aluna 4 - “Sim”;
- Aluno 5 - “Sim”;
- Aluna 7 - “Acho que sim, porque vivemos numa sociedade cheia de preconceitos”;
- Aluno 8 - “Sim”.
- Aluno 9 - “Acho que não chegará a esse ponto”;
- Aluna 13 - “Acho que sim”;
- Aluno 14 - “Pode ser que sim”;
- Aluna 15 - Depende;
- Aluna 16 - “Não”;
- Aluno 17 - “Depende”;
- Aluno 18 - “Não”.

Na maioria dessas respostas, constatamos que os/as alunos/as tiveram dúvidas ou, até mesmo, não acreditariam no fato de Frederico ser violentado, podendo isso ser explicado pelo fato deles, talvez, não verem a violência como

o caminho para resolver qualquer tipo de preconceito. A aluna 7 reconhece que nossa sociedade é “cheia de preconceitos”, ou seja, dita normas de como ser e viver, e isso, muitas das vezes, gera discriminação e violência para com aquelas pessoas que não se encaixam no padrão imposto pela nossa sociedade heteronormativa.

Após essa pergunta, questionamo-los/las por que isso (a violência) poderá acontecer, e eles escreveram:

- Aluna 2 - “Porque seus amigos estavam com um olhar estranho”;
- Aluna 4 - “Porque os dois ficaram muito juntos”.
- Aluno 5 - “Porque as pessoas percebiam algo estranho em sua amizade com Juca”;
- Aluno 7 - “Por causa da opção sexual de Frederico”;
- Aluno 9 - “Porque entre Juca e Frederico poderia estar havendo um romance”;
- Aluna 11 - “Porque Frederico vive em uma sociedade cheia de preconceitos”;
- Aluna 12 - “Porque vivemos numa sociedade cheia de preconceitos”;
- Aluna 13 - “Porque vivemos numa sociedade cheia de preconceitos”;
- Aluno 14 - “Porque as pessoas olharão de um jeito diferente, para poder violentá-lo”;
- Aluno 17 - “Porque as pessoas percebiam algo estranho nos dois”.

As respostas acima apontam que os/as alunos/as reconhecem que nossa sociedade julga, baseada somente no preconceito, o modo de viver das pessoas, violentando-as somente por considerar “estranhos” o comportamento assumido por aqueles que não se encaixam no modelo padrão imposto pela heteronormatividade. Diante disso, eles/as veem no personagem Frederico mais uma vítima desse preconceito, acreditando que ele tem um “romance” com o personagem Juca e, por isso, será violentado fisicamente. Por causa desse romance, segundo as respostas acima, existirão “olhares” maldosos, violência gratuita, preconceito; tudo isso dito por eles é o retrato, talvez, do que exatamente vivenciam no seu dia a dia com relação ao relacionamento homoerótico.

Por fim, nós perguntamos aos/às alunos/as como se chama esse tipo de violência contra os homossexuais e obtivemos as seguintes respostas

- Aluna 2 - “Homofobia”;
- Aluna 4 - “Tem vários tipos de violência, como: verbal, física, etc”;
- Aluno 5 - “Verbal e física”;
- Aluna 7 - “Homofobia”;

Aluno 8 - "Homofobia";  
Aluno 9 - "Homofobia";  
Aluna 13 - "Homofobia";  
Aluno 14 - "Pode ser violência verbal, pode espancá-lo, preconceito";  
Alun 15 - "Homofobia .;";  
Aluna 16 - "Homofobia";  
Aluno 17: "Verbal".

A maioria das respostas aponta para um reconhecimento, por parte dos/s alunos/as, sobre o que venha a ser homofobia. Acreditamos que esse reconhecimento foi feito porque, em aulas passadas, já tínhamos discutido sobre homofobia e que danos essa prática violenta causa à população LGBT. Eles/as demonstraram uma certeza sobre o fato de que discriminação, violência verbal ou física e preconceito com relação à orientação sexual de uma pessoa chama-se homofobia. Em contrapartida, alguns poucos alunos/as não responderam que o personagem Frederico estava sendo vítima de homofobia, mas sim de "violência verbal" e/ou "física", e isso pode ser justificado a partir de duas razões: Ou esses/as alunos/as desconheciam o termo homofobia ou não consideravam que violência física e verbal contra um homem gay seja homofobia.

Acreditamos que essas quatro perguntas iniciais foram muito pertinentes, pois elas, além de fazerem os/as alunos adentrarem na leitura do texto, ajudaram-nos/nas a levantar hipóteses sobre os sentidos do texto, motivando-os/as a entender as palavras expressas no conto de Mário de Andrade, bem como os possibilitaram a ativar seus conhecimentos prévios. Girotto e Sousa (2010) vão chamar de "pré-leitura" esse momento de levantamento de hipóteses, na tentativa de ativar os conhecimentos prévios dos alunos que podem ser relacionados às ideias do texto. Com isso, segundo essas autoras, através desse exercício de formulação de hipóteses, eles poderão compreender melhor os significados do texto abordado em sala de aula.

Além dessas perguntas, questões relacionadas à interpretação também foram realizadas nesse momento. Pedimos que os alunos lessem determinados trechos da narrativa em estudo e refletissem sobre eles, de maneira que pudessem levantar elementos para uma interpretação possível do conto em sua totalidade. A título de exemplificação, pedimos que lessem o seguinte fragmento:

"Frederico Paciência era aquela solaridade escandalosa. Trazia nos olhos grandes bem pretos, na boca larga, na musculatura quadrada da peitaria, em principal nas mãos enormes, uma franqueza, uma saúde, uma ausência rija de segundas

intenções. E aquela cabeloça pesada, quase azul, numa desordem crespa. Filho de português e de carioca. Não era beleza, era vitória. Ficava impossível a gente não querer bem ele, não concordar com o que ele falava”.

Em seguida, pedimos que os/as alunos/as respondessem a cinco questões de interpretação relacionadas ao trecho acima. Na primeira pergunta, afirmamos que, na passagem acima, há uma descrição minuciosa do personagem Frederico e, sendo assim, gostaríamos de saber qual a intenção do narrador em ter feito toda essa descrição, e eles responderam:

Aluno 2 - “Ter um romance”;  
 Aluno 5 - “Intenção boa a respeito dele / amorosa”;  
 Aluna 8 - “Intenção amorosa sexual”;  
 Aluno 9 - “Porque o narrador estava apaixonado por Frederico”;  
 Aluna 12 - “Intenção amorosa”;  
 Aluna 13 - “Para imaginarmos que ele tinha uma intenção amorosa”;  
 Aluno 14 - “Intenção sexual”;  
 Aluno 17 - “Intenção amorosa sexual”;

Pelas respostas dadas acima, ficou evidente que os/as alunos/as identificaram a intenção do narrador-personagem, Juca, para com Frederico, uma vez que esse primeiro descreve minuciosamente esse segundo, utilizando-se de uma linguagem que remete ao erotismo/desejo. Em outras palavras, eles/elas mostraram, a partir do que escreveram, que o narrador teve uma intenção, seja ela amorosa, afetiva ou sexual, no momento em que ele se preocupou em detalhar as características físicas de Frederico. Ou seja, os/as alunos/as captaram a ideia central do texto.

Já no que diz respeito à segunda pergunta, quisemos saber por que o narrador afirma que “não era beleza” que Frederico possuía, mas sim “vitória”. Segundo os/as discentes:

Aluna 4: “Porque ele tem medo de assumir o romance”;  
 Aluno 5: “Porque Frederico era forte e que o narrador acreditava na capacidade dele”;  
 Aluna 7: “Que uma beleza assim não vem em uma pessoa só”;  
 Aluno 9: “Porque ele era uma pessoa que todo mundo gostava e que o narrador tinha vergonha de se assumir”,  
 Aluna 13: “Porque Frederico tinha uma beleza interior”;  
 Aluno 14: “Porque ele estava falando de uma beleza interior”;  
 Aluna 15: “Porque o narrador tem medo de assumir o que sente”;  
 Aluno 17: “Beleza interior”.

Nessa pergunta, houve várias respostas diferentes. Alguns acharam que a palavra “vitória”, no contexto, estava referindo-se à “beleza interior”, outras

acharam que essa palavra tinha uma conotação de romance mal resolvido entre Juca e Frederico, e ainda houve alguns alunos que disseram que “vitória” seria o medo de Juca assumir o amor que sentia por Frederico. Independente dessas variações de respostas, acreditamos que os/as alunos conseguiram compreender que essa palavra estava para além de somente características físicas e que, por sua vez, ela tinha relação com o possível envolvimento afetivo-amoroso que havia entre esses dois personagens do conto. Isso mostra o quanto os discentes estavam atentos tanto com relação ao enredo da narrativa quanto à construção de sentido do texto (e isso só possível quando se há interação efetiva entre leitor-texto-professor).

A terceira pergunta relacionada à interpretação de texto dizia respeito ao seguinte trecho do conto:

“E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha. Me contou tudo o que ele era, a mim que não sabia fazer o mesmo. Meio que me rebaixava meu Pai ter sido operário em mocinho. Mas quando o meu amigo me confessou que os pais dele fazia só dois anos que tinham casado, até achei lindo. Pra que casar! é isso mesmo! O pior e que Frederico Paciência depusera tal confiança em mim, me fazia tais confissões sobre instintos nascentes que me obrigava a uma elevação constante de pensamento”.

Assim, perguntamos-lhes como interpretavam a seguinte passagem: “E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha”. Então, os/as alunos disseram-nos que:

Aluna 2 - “Eles têm os mesmos gostos”;  
 Aluna 4 - “Porque eles vivam juntos”;  
 Aluno 5 - “Porque eles tinham os mesmos gostos”;  
 Aluno 8 - “Frederico se mudou para a vida de Juca”,  
 Aluna 11 - “Porque eles aproximaram-se muito”;  
 Aluna 12 - “Porque eles tinham os mesmos gostos”;  
 Aluna 13 - “Porque eles vivam juntos e um já fazia parte da vida do outro”;  
 Aluno 14 - “Os mesmos gostos”.  
 Aluna 15 - “Eu interpreto como se não houvesse somente amizade ali”;  
 Aluno 17 - “Porque viviam juntos”.

As respostas acima, então, mostram-nos que os/as discentes aceitaram tranquilamente o fato dos personagens Juca e Frederico terem algum tipo de envolvimento afetivo-amoroso, não demonstrando respostas preconceituosas ou rejeitando a ideia deles serem namorados. Assim, afirmam que “eles têm os mesmos gostos”, ou ainda que “eles viviam juntos”, como uma forma de

expressar, talvez, uma abertura à reflexão e à discussão sobre homoerotismo. Essa abertura leva-nos a crer que, com um trabalho sério e bem planejado, esses/as alunos/as conseguem romper com pensamentos preconceituosos impostos por nossa cultura e aceitam trabalhar, na escola, com temas ainda considerados tabus por muitos.

Na quarta pergunta questão, procuramos saber dos/as discentes, como eles, a partir dos trechos lidos, caracterizam a relação entre Juca e Frederico. Conforme eles:

- Aluna 2 - “Amorosa”;
- Aluno 3 - “Uma amizade forte”;
- Aluna 4 - “Amigos”;
- Aluno 5 - “Amigável, amorosa”;
- Aluno 8 - “Amigável”;
- Aluno 9 - “Relação amorosa”;
- Aluna 11 - “Uma amizade muito forte e um romance”;
- Aluna 12 - “Relação amorosa”;
- Aluna 13 - “Eram muito amigos, companheiros”;
- Aluna 15 - “Relação amorosa”;
- Aluna 16 - “Amorosa”;
- Aluno 17 - “Romance amoroso”;

Diante das respostas dadas por esses/as alunos/as, constatamos que a maioria deles/delas reconhece um possível romance existente entre os dois principais personagens do conto, entretanto alguns poucos afirmaram que entre Juca e Frederico havia apenas uma forte amizade, pois esses não se convenceram de que, entre eles, pudesse existir algo além de uma “relação amigável”. Isso mostra que o/a aluno/a conseguiu extrair do conto *Frederico Paciência*, de Mário de Andrade, aquilo que mais se aproximava da sua realidade, mostrando um “olhar individual em relação ao recorte da realidade representada no texto e vivenciada por eles durante a leitura” (NÓBREGA, 2012, p. 244).

Por fim, na última questão de interpretação, procuramos fazê-los/las pensar sobre por que o narrador afirmava que sempre quando estava com Frederico seu pensamento se elevava. Assim, eles/as responderam:

- Aluna 2 - “Porque ele tinha um sentimento muito forte por Frederico”;
- Aluna 4 - “Porque ele sentia algo muito forte por Frederico”;
- Aluno 5 - “Porque ele tinha um sentimento muito forte por Frederico”;
- Aluna 7 - “Porque ele era louco por seu amigo, tudo era confuso para o narrador”;
- Aluno 9 - “Porque ele gostava muito de Frederico e que ele se sentia especial ao lado de Frederico”;

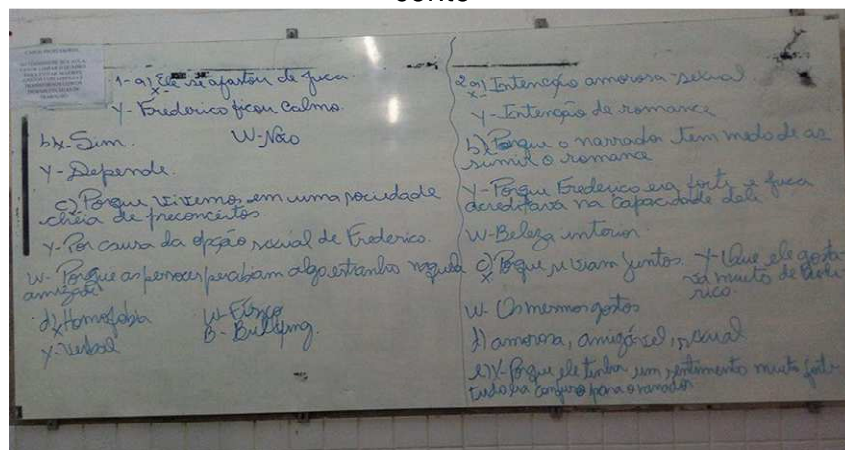


Aluna 13 - “Porque tudo aquilo para ele era novo e confuso”;  
Aluno 14 - “Porque tinha um sentimento por Frederico”.  
Aluna 15 - “Porque ele não queria só a amizade de Frederico”;

Os/as alunos/as, de acordo com as respostas dadas acima, confirmam que entre Juca e Frederico havia um sentimento muito forte um pelo outro, uma vez que o narrador, segundo respostas dadas por eles/as, sentia-se confuso com relação ao seu sentimento pelo amigo, e essa confusão se dava pelo fato de, quando estavam perto um do outro, ele “se sentia especial ao lado de Frederico”. Então, conforme os/as alunos/as, Juca “tinha um sentimento muito forte por Frederico”, que o deixava “confuso”, mas, ao mesmo tempo, ele se sentia “especial” por compartilhar momentos com seu amigo do colegial.

Todos esses questionamentos tinham como foco fazer os/as alunos/as lerem, relerem, parafrasearem as ideias que encontrassem no conto, levantarem hipóteses, além de fazê-los identificar informações importantes do texto, a fim de motivá-los à leitura efetiva do texto literário em estudo, bem como instigá-los à compreensão da ideia principal da narrativa “Frederico Paciência” (**Ver figura 12**). Para Girotto e Souza (2010), um leitor capaz de compreender os significados do texto, associando as ideias do texto para reconhecer a ideia principal da narrativa, além de praticar um exercício de cognitivo quando lê, pode se tornar um leitor autônomo e consciente daquilo que está lendo. Além de termos a preocupação de instigá-los/as à leitura do texto literário, tivemos também a preocupação de colocar em prática o que Garcia (2000) afirma sobre o fato de, na escola, crianças e adolescentes começarem a refletir sobre orientação sexual, para que eles possam ter suas experiências de crescimento pessoal e de aprendizagem, de modo que haja reflexões acerca de comportamento sexual, respeito de relacionamentos, valores etc.

**Figura 12:** Respostas dadas pelos/as alunos/as durante a interpretação do conto



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Na mesma aula, continuamos a leitura do conto e, após seu término, fizemos-lhes quatro perguntas que tinham como objetivo aproximá-los mais ainda do que estava sendo lido e, com isso, instigá-los/as a criar suas interpretações e elaborar seus próprios significados do texto. Dessa maneira, na primeira pergunta, quisemos saber se os/as alunos/as verdadeiramente gostaram do conto. Segundo eles/elas:

- Aluna 2: “Não, porque eles se separaram”;
- Aluno 3: “Sim, porque o conto é legal”;
- Aluna 4: “Sim, porque fala como se fosse de um romance”;
- Aluno 5: “Sim, porque conta uma história baseada em fatos reais”;
- Aluna 7: “Sim, porque quebra um pouco o preconceito”;
- Aluno 8: “Sim, bom conto”;
- Aluna 9: “Sim, porque a história é muito interessante”;
- Aluna 11: “Sim, porque fala sobre um romance (para muitos “estranho”, mas, para mim, que gosta e entende, não foi totalmente estranho)”;
- Aluna 13: “Sim, pois nunca tinha visto”;
- Aluno 14: “Sim, é bem real e legal”;
- Aluna 16: “Sim, ele é ótimo”.

As respostas dadas pelos/os alunos/as levam-nos a crer que fizemos uma escolha adequada do texto literário, pois todos/as disseram que gostaram do conto por conta da história romântica que havia nele. Em nenhum momento, reclamaram da extensão desse texto, visto que os/as discentes atentaram mais ao fato do enredo em si, e esse enredo juntamente com as estratégias de leitura elaboradas antecipadamente fizeram com que eles/as se identificassem com as ideias contidas no texto literário. Uma resposta em especial nos chamou atenção, pois uma aluna nos disse que “não gostou do conto porque eles (Juca e Frederico) se separaram”. Diante dessa resposta, notamos que a aluna usou

a negativa “não” como uma forma de protestar a não aproximação da sua expectativa com relação ao término do conto ou, talvez, porque essa aluna esteja acostumada a finais felizes. Nesse sentido, o texto rompe com o horizonte dela. Uma outra resposta nos chamou atenção porque um aluno nos disse que o texto contou uma história baseado em fatos reais e tal comparação da história do texto com os fatos reais da vida justifica-se pelo fato do aluno perceber que a literatura retrata a vida por meio das palavras e, além disso, esse aluno confirma que ela recria a realidade, de modo a nos reconhecer no texto por meio dos significados extraídos durante a leitura do texto literário.

Na segunda pergunta, buscamos perceber se as hipóteses que os/as discentes levantaram no início da aula se confirmaram após a leitura. De oito respostas apresentadas, sete alunos/as responderam que “sim” e somente um aluno respondeu que “não”.

Verificamos que quase todos/as os/as alunos/as disseram que as hipóteses levantadas no início da aula (sobre se Frederico seria ou não violentado) se confirmaram, pois, a partir da leitura da segunda parte do conto, eles/as passaram a ter uma intimidade maior com o texto e puderam refletir sobre o que acreditavam com relação ao desenrolar na narrativa. Apenas um aluno, todavia, afirmou que a hipótese inicialmente levantada por ele não se confirmou quando ele leu a segunda parte do conto, e essa negativa, para o trabalho com o texto literário, também é importante, uma vez que ele passará a (re)construir novos significados do texto lido que confirmem seu horizonte de expectativa. De toda forma, o envolvimento deles/as com o conto foi o que mais nos chamou atenção porque todos/as demonstraram uma intimidade com a história com a qual estavam tendo contato naquele momento.

Em seguida, questionamo-los/las acerca de que o conto trata, e eles nos disseram que:

- Aluna 2 - “ De dois amigos apaixonados”;
- Aluno 3 - “De uma história de amizade, afeição”;
- Aluna 4 - “Romance entre duas pessoas”;
- Aluno 5 - “Romance de dois rapazes”;
- Aluna 7 - “De um amor de dois rapazes no tempo da escola”;
- Aluno 8 - “Da amizade de Frederico e Juca”;
- Aluno 9 - “História de amor de Frederico e Juca”.
- Aluna 11 - “De um romance de dois adolescentes que ainda estavam por descobrir o que realmente sentiam um pelo outro. Só que, quando finalmente puderam fazer aquilo que queriam e sentiam, ambos tiveram de ir embora, cada um em busca dos seus sonhos”;

Aluna 13 - “Dois amigos apaixonados”;  
Aluno 14 - “De dois meninos que estão se conhecendo e se apaixonando”;  
Aluna 15 - “De uma imensa amizade que se desenvolve para um romance”;  
Aluna 16 - Trata-se de um romance de dois adolescentes”.

A partir das respostas acima, notamos que os/as alunos/as acreditaram que o conto de Mário de Andrade trabalhado em sala trata do envolvimento afetivo-amoroso entre os dois personagens Frederico e Juca, “um amor de dois rapazes na escola”, “uma história de amor de Frederico e Juca”. Com isso, eles/as fizeram a leitura desse texto literário aceitando, de forma natural e espontânea, a ideia de um amor entre dois rapazes, sem críticas negativas e sem rejeição à temática homoerotismo.

A fim de aproximar o conto da realidade dos/as discentes, perguntamos se o conto lido lembrava alguma história que eles/elas conheciam. Grande parte dos/as alunos disse-nos que “não” conhecia nenhuma história parecida com o do conto. Entretanto, três alunas, 4, 11 e 16, disseram que conheciam uma história parecida com do conto. As duas primeiras não quiseram dar detalhes da história que conheciam, somente essa última nos relatou sua história. Segundo a aluna, a história se passou, na escola, entre ela e um rapaz. Eles tinham os mesmos gostos, e isso despertou um sentimento muito forte entre os dois. À medida que eles iam se conhecendo melhor, mais prazer tinham de ficar perto um do outro. O tempo foi passando e eles já não estavam mais tão ligados um no outro como antes. Então, de acordo com essa aluna, 16, eles se distanciaram. Hoje, são bons amigos. Notamos, pois, que a história dessa aluna é semelhante à do conto no momento em que o romance entre ela e o rapaz começou na escola, foram se identificando por conta de terem os mesmos gostos, todavia, com o tempo, se afastaram e romperam com o possível sentimento amoroso que tinha sido despertado na escola, assim como foi com história de Frederico e Juca.

A ideia de fazê-los relatar uma história parecida com o conto foi de muita relevância, pois pretendíamos associar esse texto com a realidade social deles. Como relatado acima, a obra abriu-se à projeção do leitor, que imagina sua própria história a partir do texto, lançando-o em um universo de experiências íntimas através de associações e conhecimentos prévios.

Dessa maneira, todas as quatro perguntas feitas após a leitura da segunda parte do conto em estudo motivaram os/as alunos à reflexão das hipóteses anteriormente levantadas, como também os/as levaram a compreender os significados do texto. Assim, eles/elas confirmariam ou não suas expectativas diante da experiência com o conto. Todo esse momento de experiência com o texto literário, de confirmação de hipóteses, de (re)ler partes importantes ou difíceis de entender o texto, de identificar informações importantes sobre ele é o que Giroto e Souza (2010) chamam de “durante a leitura”, visto que a intenção com essas estratégias de leitura é instigar a formação de leitores autônomos e competentes o suficiente para realizar inferências conscientes e, assim, sua compreensão do texto literário se efetive.

Em seguida, refletimos sobre a relação que há entre os personagens principais desse conto, focando nos espaços e no tempo como elementos de concretização para a relação afetiva entre eles. Nesse momento, perguntamos aos alunos que tipo de relação havia entre os personagens. Boa parte dos/as alunos/as respondeu que o tipo de relação existente entre Juca e Frederico era amoroso. Cinco alunos/as, 3, 4, 11, 13 e 15, no entanto, disseram-nos que entre esses dois personagens havia uma amizade muito forte. Talvez, esses cinco alunos/as não se convenceram sobre o fato de, no texto, haver um relacionamento homoerótico entre Juca e Frederico, uma vez que o narrador não deixa claramente expresso o envolvimento amoroso entre esses dois. Com isso, alguns alunos/as não ficaram convencidos sobre o amor que possivelmente existia entre esses dois jovens do conto Frederico Paciência.

Ainda perguntamos aos/às alunos/as se o narrador deixa explícito isso (o tipo de relação) ou não. Dentro da realidade na qual eles/as acreditavam, os/as alunos/as deram uma resposta positiva, afirmando que o narrador deixava explícito o tipo de relação amorosa ou relação amigável. Porém, um único aluno, 8, deu-nos uma resposta que nos chamou atenção: “não muito”. Essa resposta leva-nos a crer que ele não se convenceu de que havia uma relação homoerótica entre Juca e Frederico pelo fato do narrador não ter vivenciado concretamente um amor com seu amigo do ginásio.

Na terceira questão, perguntamos que atitudes e marcas linguísticas dos personagens e do narrador nos levavam a crer que havia uma relação afetivo-amorosa entre Frederico e Juca, e eles/elas responderam:

Aluno 3 - “Abraços, carícias”.

Aluna 4 - “Que Juca dizia que as últimas semanas eram dias de noivados, de carícias”;

Aluno 5 - “Arrepios, quando o pai de Frederico morreu”;

Aluna 7 - “Na hora que Frederico ia embora, na hora que o pai de Frederico morreu”;

Aluno 8 - “Dei-o-beijo”;

Aluno 9 - “Quando eles andavam juntos, quando iam para casa juntos”;

Aluna 12 - “Na hora da morte do pai dele e quando eles se viam, se arrepiavam”;

Conforme as respostas acima, observamos que a maioria dos/as alunos/as reconheceram, no texto, momentos em que Juca e Frederico demonstraram afetos ou, até mesmo, amor um pelo outro, mostrando intimidade com o conto, bem como percebendo partes importantes para a compreensão do significado do texto.

Chamamos atenção para um fato: nas perguntas anteriores, o aluno 8 disse-nos que entre os personagens principais do conto *Frederico Paciência* existia apenas amizade e que o narrador “quase não demonstrava” pistas do amor que havia entre eles, porém, nessa terceira questão, esse aluno apontou uma pequena passagem em que o narrador mostra uma troca de carícias entre Frederico e ele. Então, notamos que, talvez, esse aluno não quisesse aceitar que o texto tem como temática o homoerotismo, ou ele ainda estava no processo de assimilação entre o dito pelo texto e seu universo pessoal, ou ele reformulou sua ideia, ao ler novamente passagens do conto, diante da nova pergunta feita.

Após essa terceira pergunta, eles/elas tiveram que responder sobre, após lido o conto, se existe algum aspecto na narrativa que mudariam e o quê. Conforme eles/elas:

Aluno 3: “Não, nada, a narração estava ótima”;

Aluno 5: “Sim. Eu colocava para assumir e mostrar ao mundo que eles não têm nada a temer, independente do que for”.

Aluna 7: “Não mudava nada, o conto está perfeito assim”;

Aluno 9: “Sim, quando eles se separaram e quando eles foram agredidos”;

Aluna 13: “Nada”.

Apenas dois alunos afirmaram que mudariam o final o conto, demonstrando uma inquietação com o desenvolvimento da narrativa, pois ela não atendeu à expectativa deles/delas. Além do mais, os estudantes realçaram a ideia de não ter problema algum em trabalhar com a temática homoerótica, deixando claro uma aceitação da temática através do texto literário, uma rejeição

à homofobia – “quando eles foram agredidos” - e uma valorização no tocante à visibilidade do amor gay – “assumir e mostrar ao mundo”.

Para responder a essas e outras perguntas, sempre voltamos ao texto, focando em alguns fragmentos dele, a fim de que os/as alunos/as percebessem que é na leitura do conto, na ida e volta a ele, que se descobrem os sentidos dos textos. Para isso, no intuito de explorar questões relacionadas à interpretação, o exemplo a seguir serviu de apoio para descobertas de sentido do texto lido:

No trecho “No recreio, de repente, eu bem que só tinha olhos pra ele, largou o grupo em que conversava, se dirigiu reto pra mim. Pra ninguém desconfiar, também me apartei do meu grupo e fui, como que por acaso, me encontrar com ele. Paramos frente a frente. Ele abaixou os olhos, mas logo os ergue com esforço”.

Para isto, realizamos três perguntas que levaram os/as alunos/as a interpretarem o trecho acima (**Ver figura 13**). A primeira fazia-lhes refletir, após a leitura do excerto acima, sobre se o narrador sugeria uma possível afeição entre ele e Frederico. Todos os/as alunos/as afirmaram que o narrador sugere uma possível afeição entre ele e Frederico. Diante desse fato, acreditamos que esses/as discentes começaram, a partir desse momento, a enxergar um carinho demasiado entre esses dois personagens, posto que viram, no texto, de forma clara, prováveis intenções afetuosas do narrador-personagem para com Frederico.

**Figura 13:** Refletindo sobre as perguntas elaboradas pelo pesquisador através do trecho exposto.



**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador

Logo adiante, perguntamos a eles/elas se, a partir da passagem “Pra ninguém desconfiar’, se achavam que Frederico se sentia envergonhado em mostrar seu afeto para com Juca e por quê. Assim sendo, eles responderam:

- Aluno 3 - Sim, por medo do pensamento dos outros;
- Aluna 4 - Sim, pois todas as pessoas iriam falar coisas com eles”;
- Aluno 5 - “Sim, para evitar transtornos”;
- Aluna 7 - “Com vergonha não. Eles tinham medo do que o povo ia falar”;
- Aluno 9 - “Sim, com medo as pessoas reagirem mal diante daquele fato”;
- Aluna 12 - Sim, porque ele não queria que ninguém soubesse de sua relação”;
- Aluno 14 - “Sim, com medo do que as pessoas pensariam deles”.

As respostas acima sugerem que os/as alunos/as pressupuseram que os personagens do conto em questão tinham “vergonha” de assumir o amor que um sentia pelo outro, porque eles tinham medo “do que o povo ia falar”. Assim, evitariam “transtornos”, bem como evitariam o que as pessoas falariam. Então, talvez, o motivo pelo qual alguns/as alunos/as não acharam que havia um romance entre Juca e Frederico foi o fato deles temerem, na narrativa, a “reação negativa das pessoas diante do sentimento deles”.

Na última questão interpretativa, pedimos para que relesem o trecho “a última semana foram dias de noivados pra nós, que de carícias!”. Para fazê-los melhor compreender essa passagem, afirmamos que o narrador aponta uma certa aproximação entre Juca e Frederico e, em seguida, perguntamos que palavras desse trecho caracterizam essa aproximação. Ainda, pedimos que os/as discentes voltassem ao texto e relatassem como foram “esses dias de noivado” para os personagens. Assim, eles/elas nos disseram que:

- Aluna 2 - “Noivados”;
- Aluna 7 - “Noivados. Foram dias que eles não tinham medo de mostrar o amor que sentiam um pelo o outro, foram muito felizes”;
- Aluno: 8 - “Carícias”;
- Aluno 9 - “Noivados. Ficaram próximos com amor porque saberiam que iam se separar”;
- Aluna 12 - “Noivados”;
- Aluna 16 - “Noivados ou carícias. “Depois de dois meses de preparativo que de novo afastaram muito Frederico Paciência de mim, veio a separação”.

As respostas acima levam-nos a afirmar que os/as alunos/as enxergaram nas palavras “noivados” e “carícias” uma possível aproximação entre Juca e Frederico, ficando atentos/as para o significado dessa palavra: “noivado” implica



um compromisso mais sério entre um casal e, sendo assim, a união entre esses personagens pode ser caracterizada, no conto, como sendo os últimos momentos juntos, momentos esses de despedida, compromisso e muita troca de carinho.

As atividades descritas anteriormente de interpretação do texto e de levantamento de inferências, segundo Girotto e Souza (2010), permitem que o leitor construa a ideia principal do texto, revendo informações lidas anteriormente ou, até mesmo, percebidas no momento da pré-leitura. Isso só foi possível porque houve um planejamento e organização por parte do professor, para que a prática de leitura e elaboração de sentido se efetivassem, despertando uma consciência da palavra no/a aluno/a-leitor/a que o/a torne autônomo/a e reflexivo/a diante dos vazios textuais. Em outras palavras, conforme essas autoras, o professor, ao criar as situações adequadas para a efetivação da leitura literária, permite que o leitor ative explicitamente, por meio de estratégias, o conhecimento prévio, instigando-o a relacionar as conexões entre suas experiências, seu conhecimento sobre o mundo e sobre o texto.

Como já foi dito acima, o conto foi estudado em três partes. Nessa terceira parte, focamos o desfecho do texto em estudo, para os/as alunos/as se aproximarem do conto e, assim, tivessem um contato efetivo com o texto literário e refletissem sobre o lugar desse texto enquanto processo de imaginação e criatividade. Também, buscamos fazer nossos/as alunos/as refletirem sobre sexualidade por meio de um possível envolvimento homoerótico dos personagens do conto de Mário de Andrade. Para isso, tínhamos em mente que discutir sobre esse assunto é necessário, na escola, para que haja um conhecimento mais profundo sobre o comportamento humano em meio às suas escolhas e seus direitos enquanto cidadãos. Além disso, “esse trabalho de orientação está concebido dentro de um processo educativo ético” (GARCIA, 2000, p. 22).

### 3.2.1 Imaginação e criatividade: Um retorno ao conto

Nesse terceiro encontro realizado no dia 13 de março, separemos duas aulas, ao total de 90 minutos, para concluirmos o trabalho com o conto de Mário de Andrade. Os/as alunas/as ainda não haviam tido, até esse momento, contato com o final do conto. Com isso, pedimos que escrevessem um possível final para o texto e, após isso, socializassem o que escreveram para a turma, a fim de colocar em prática o que Silva (2012) chama de *experiência de preenchimento*, possibilitando ao aluno-leitor modificar o seu olhar sobre as coisas, sobre o seu próprio entorno.

Abaixo, descreveremos os quatro melhores textos (melhores com relação à construção do texto, à clareza e à organização das ideias), para que possamos visualizar a criatividade e imaginação que eles/as tiveram no momento em que elaboraram um possível final do conto *Frederico Paciência*<sup>14</sup>.

Aluno 3: Bom, no início, houve mesmo uma separação, mas logo depois Juca encontrou Frederico e os dois logo se cumprimentaram. Foram beber e comer algo, falaram sobre o que aconteceu neste período e logo Frederico convida para conhecer seu novo local de estudo. Entram numa sala e logo lembram de suas aventuras e todo resto neste sentimento de nostalgia. Eles têm uma pequena recaída, mas desta vez estavam mais maduros.

Aluno 5: Após uns dias, aconteceu um imprevisto, pois a casa de Juca foi assaltada e ele teve que se mudar. Ele se mudou para o lugar onde Frederico estava. Sem Frederico saber, Juca procurou por ele várias vezes e não o encontrou. Juca já estava desistindo de procurá-lo. Frederico tinha arrumado um emprego em um bar e não tinha esperança, procurando um lugar para se embriagar. Quando, de repente, ele foi ao bar, sentou-se e Frederico veio atendê-lo como uma pessoa normal. Ele viu Juca e a emoção foi profunda. Eles conversaram, se entenderam e ficaram juntos para sempre.

Aluna 7: Quando Frederico chegou na universidade, passou alguns meses estudando lá, mas não gostou muito do curso e voltou para casa. Quando chegou em casa, pediu Juca em namoro e, depois de um tempo, eles se casaram, não tiveram vergonha e foram muito felizes.

Aluna 16: Juca e Frederico se reencontram e Juca não vai ter mais vergonha do que os outros pensarão deles e irão assumir de uma vez por toda o que um sentia pelo o outro. Dizem que estavam com saudades um do outro e ficam muito felizes juntos.

---

<sup>14</sup> Em anexos, no final desse trabalho, colocaremos a maior parte das produções feitas pelos/as alunos/as.

Observamos que o aluno 3 relatou uma fase madura dos personagens Frederico e Juca, uma vez que, segundo a produção desse aluno, os personagens do conto tiveram a oportunidade de conversar sobre tudo o que eles passaram juntos, relembrando “as aventuras” que tiveram na adolescência. Sendo assim, esse estudante nos mostra que eles tiveram uma recaída e ficaram juntos. Percebemos, pois, que esse aluno torcia para que esses personagens ficassem juntos e que amadurecessem, para que pudessem assumir o sentimento que um tinha pelo outro.

Já de acordo com a produção do aluno 5, notamos uma maior criatividade desse aluno com relação às ações realizadas pelos personagens para que tivessem um reencontro amoroso. Esse discente escreveu que Juca foi assaltado e isso foi o desfecho para que ele procurasse Frederico e, assim, o amor entre os dois ressurgisse. Em um bar, conforme esse aluno, Juca encontra Frederico e, ali, conversam e, novamente, o amor entre eles veio à tona. Eles se entenderam e “ficaram juntos para sempre”. O “ficar junto para sempre” mostra que esse aluno segue o desfecho dos contos maravilhosos, em que, geralmente, as personagens vivem um amor e, no fim, são felizes para sempre, como, por exemplo, a história de Cinderela. Esse desfecho representado pelo aluno 5 aponta uma idealização de amor geralmente atribuído apenas a casais heterossexuais, mas que, na versão desse aluno, essa idealização também é possível quando se tem um casal gay, rompendo, assim, com a tradição heteronormativa.

A aluna 7 também mostrou, a partir de sua produção escrita, uma aceitação ao amor homoerótico, deixando claro que Juca e Frederico não deveriam ter “vergonha” e deveriam assumir o amor que um sentia pelo outro. O posicionamento dessa aluna nos revela que a discente apresenta uma consciência, frente à temática em estudo, de respeito aos tipos de amores e também da importância que se tem em “não ter vergonha” de assumir um amor, embora seja um amor, muitas das vezes, taxado de abominável ou errado.

Por fim, a aluna 16 produziu um texto em que ela mostra, de forma mais objetiva, como ela desejava que o conto em estudo finalizasse, afirmando que Juca e Frederico terminariam juntos, não dando atenção ao que a sociedade diria. Esse término feito pela aluna 16 nos faz crer que ela também torcia pela união amorosa dos personagens, como também fala com naturalidade sobre o

fato de eles “assumirem para todos o que um sentiam pelo o outro”, permitindo que esse amor durasse por muito tempo. Em outras palavras, a aluna mostra-se aberta à pluralidade amorosa, mostrando ter uma consciência a respeito da importância de os homoeróticos assumirem o que são – “não vão ter mais vergonha do que os outros pensarão deles e irão assumir de uma vez por todas” – frente à tradição tanto da nossa cultura quanto às narrativas tradicionais de amor que, normalmente, visibilizam apenas o amor heterossexual.

Dessa maneira, depois da escrita do possível final do conto, pedimos que um/a aluno/a lesse o término do conto “Frederico Paciência”. No fim, fizemos as seguintes perguntas: (1) Você gostou do término do conto? (2) o final que vocês escreveram se aproxima ou não do desfecho do conto de Mário de Andrade? (3) Quais dos desfechos elaborados pela turma você queria que fosse o término do conto “Frederico Paciência”?

Para a primeira pergunta, o aluno 3 disse-nos que não gostou do término do conto porque os personagens Juca e Frederico não ficaram juntos. Nesse momento, a aluna 11 afirmou que o desfecho elaborado pela turma foi melhor do que o desfecho do conto em estudo.

Já para a segunda pergunta, todos/as, de modo unânime, afirmaram que nenhum desfecho produzido por eles/elas se aproximou do desfecho do conto de Mário de Andrade. De acordo com o aluno 1, o conto “Frederico Paciência” vinha mostrando um possível envolvimento amoroso entre os dois personagens principais desse texto, todavia, no final, o amor entre eles não foi consumado. Nesse sentido, segundo esse aluno, todos/as da turma acreditaram que Juca e Frederico terminariam juntos ao término do texto literário em estudo. Como exemplo de final feliz, o aluno 5 citou o livro “A culpa é das estrelas”, de John Green, justificando que os personagens desse livro ficam juntos no final e, assim, a narrativa agrada ao leitor. Diante dessa afirmação, notamos que o aluno 5, anteriormente, já tinha acesso à literatura best-seller, conhecia o enredo desse livro e conseguiu trazer esse conhecimento para a aula, de modo a articular muito bem o conto lido com esse livro que é bastante conhecido mundialmente. Além disso, esse aluno também deixou claro que o conto de Mário de Andrade não o agradou, pois esse texto não teve um final feliz e não houve união independentemente do sexo dos envolvidos.

Por fim, em relação à última pergunta, todos/as os/as alunos/as disseram-nos que o texto do aluno 5 deveria ser o término do tal conto. O aluno 3 afirmou que o texto do seu colega 3 é mais emocionante do que o desfecho original. O próprio aluno 3 concordou com a ideia de seu texto ser o desfecho do conto “Frederico Paciência”, uma vez que, segundo ele, é melhor ter um final feliz e emocionante do que os personagens não ficarem juntos. Ainda, esse discente afirmou que pensou que os rapazes do conto se casariam, adotariam filhos e seriam felizes. Gostamos dessa afirmação, pois ela nos mostra que esses alunos atualizaram o texto a partir do horizonte de expectativa deles, bem como complementaram o conto a partir do imaginário contemporâneo, que é bem diferente do contexto de produção da época. Além disso, acrescentaram uma nova leitura ao término do conto, leitura essa que se mostra favorável ao relacionamento entre iguais e até mesmo uma aprovação ao casamento entre pessoas do mesmo sexo e adoção de filhos por casais gays/lésbicos.

Em seguida, questionamos os alunos se alguma vez já leram um conto cuja temática se assemelhasse à do texto lido. Assim, para aprofundarmos um pouco mais nessa temática, perguntas surgiram nesse momento. A primeira pergunta feita aos alunos foi o que eles entendiam por homoerotismo. O aluno 1 disse-nos que homoerotismo dizia respeito à paixão ou ao namoro de um homem por outro. No mesmo instante, a aluna 2 afirmou que essa palavra se referia ao homem que gostava de outro homem. Então, o professor questionou à turma sobre como eles chamavam a relação afetiva-amorosa entre iguais. Eles/elas falaram que conheciam a relação amorosa entre homens como sendo homossexualidade. Com isso, nesse momento, o professor explicou a diferença entre os termos homoafetividade/homoerotismo, homossexualidade e homossexualismo, a fim de esclarecer a divergência existente entre esses termos e o porquê a importância deles/delas compreenderem bem essa distinção, pois essa diferença implica no entendimento do que venha ser a relação afetivo-amorosa entre iguais.

Após esse questionamento e influenciados pelas palavras de Jesus (2008) quando ela afirma que professores deveriam trabalhar a linguagem, dentro da sala de aula, partindo do pressuposto de que ela é uma prática histórica que marca grupos e que esses, por sua vez, são excluídos pela nossa sociedade atual por questões de preconceitos, abrimos uma roda de discussão,

de modo que houvesse uma maior reflexão sobre a temática em questão. (Ver figura 14).

**Figura 14 - Roda de discussão**



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Logo após fazermos a roda, o professor lançou a seguinte pergunta à turma: “Vocês conhecem algum casal gay?”. O aluno 3 contou-nos que tinha uma prima que namorava uma moça e que elas estavam juntas há três anos. A aluna 4 também se posicionou dizendo-nos que tinha uma irmã lésbica e que ela a amava muito. Depois, a aluna 11 relatou-nos que tinha uma prima lésbica e, há dois anos, ela e a companheira se casaram. Essa aluna ainda nos contou que a mãe da prima não a aceitava, pois sua mãe era evangélica e dizia para sua filha que ela iria para o inferno. Em seguida, a aluna 16 falou que tinha primos gays, amigos gays e que ela apoiava demais o amor e o casamento homoerótico. Por fim, o aluno 1 relatou que a cunhada da sua irmã era lésbica e que ele via muito amor na relação dela e da namorada. Ainda, ele nos contou que a família as recebe muito bem e que todos as respeitam. Conforme os posicionamentos acima, acreditamos que a reflexão, na sala de aula, sobre o respeito à diversidade sexual é de extrema relevância devido ao fato dos/as alunos/as terem contato direto com homens gays e mulheres lésbicas. Assim, passam a reconhecer que todos nós temos o direito de amar e ser amados, e isso independe de fatores biológicos ou influência familiar e/ou religiosa. Posto isso, é bom ratificar que, por mais que as pessoas julguem a pluralidade amorosa, é preciso discutir em todos os setores sociopolíticos sobre o respeito às diferenças, para que preconceitos e valores pessoais não interfiram na vida das outras pessoas.

Ainda, como atividade de casa, o professor pediu que os/as alunos/as lessem o texto “Uma história brasileira”, de Denilson Lopes (2002), e fizessem apontamentos, no caderno, das principais ideias desse texto, para que os

discentes tivessem um contato com um material teórico que tratasse sobre a temática em estudo. Além do mais, esse texto apresenta nomes de outros textos literários que abordam a temática homoerótica, possibilitando a ampliação dos horizontes dos alunos sobre isso.

### 3.2.2 Para além do texto literário: Um diálogo com um texto acadêmico

Esse quarto encontro, no dia 14 de março, de uma aula (com 45 minutos), tinha como objetivo discutir sobre a representação do homoerotismo na literatura brasileira a partir do texto de Denilson Lopes (2002). Assim, para início da aula, o professor perguntou aos/às alunos se eles/elas leram o texto da aula passada e olhou os apontamentos feitos pelos/as discentes. A maioria dos/as alunos/as presentes disseram-nos que leram o texto. Porém, as alunas 2 e 7 posicionaram-se afirmando que não gostaram do texto de Lopes, porque achou a linguagem difícil e, para compreender o que estava no texto, tiveram que voltar à leitura várias vezes. **(Ver figura 15).**

**Figura 15:** Alunos/as interagindo com o texto de Lopes (2002)



**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador

Ainda, o discente perguntou sobre o que o texto de Lopes (2002) abordava e pediu que os alunos citassem os textos literários (com a temática homoerótica) que foram mencionados no texto desse autor. Para isso, dentro de uma aula, nos detivemos nesse texto, a fim de que ele pudesse garantir aos/às alunos/as uma maior informação sobre a existência de outras obras literárias de natureza homoerótica. Assim, algumas perguntas, nessa aula, foram feitas com o propósito de instigar uma leitura mais pontual do texto:

Na primeira pergunta, procuramos saber desses/as alunos/as sobre o que o texto tratava. A aluna 7 proferiu que, no texto, havia um rapaz que tinha muita

dificuldade em saber qual era sua opção sexual. Ainda, essa aluna nos disse que esse rapaz não se encontra no mundo, mostrando estar em conflito consigo mesmo. Outro aluno, 14, afirmou que o texto tratava sobre homossexualismo. Posteriormente, o aluno 3 assegurou que o texto trata de várias histórias, histórias de pessoas do sexo oposto e histórias de pessoas do mesmo sexo.

Observamos que os/as alunos/as, nessa aula, estavam tímidos, ou porque não leram o texto completo ou porque não compreenderam a ideia central do texto de Lopes (2002). Somente esses três alunos/as posicionaram-se, de modo geral e não pontual, com relação a essa pergunta. Destacamos a utilização do termo “opção sexual” pela aluna 7, pois isso nos faz crer que ela desconhece que a relação humana não pode ser caracterizada através de opção/escolha, mas a partir das relações afetiva-amorosas que nós temos ao longo de nossas vidas, como também essa relação é construída socialmente a partir das experiências vividas por cada um ser humano.

Também, atentamos ao fato do aluno 14 ter utilizado a palavra “homossexualismo” para fazer menção à relação entre pessoas do mesmo sexo. Ele não compreendeu (porque o professor já tinha explicado anteriormente o que eu era homossexualismo) que essa palavra, há tempos, foi utilizada para confirmar a ideia de que gays, lésbicas, travestis, bissexuais, transgêneros etc, eram doentes e, por isso, deveriam ser tratados em clínicas psiquiátricas. Dessa maneira, uma outra explicação sobre a utilização dessa palavra pelo aluno 14, observamos que ele pode estar reforçando o que é dito pelo senso comum, uma vez que as pessoas, em seu dia a dia, não fazem essa distinção entre essa palavra e os significados que ela carrega.

Posteriormente, ao discutirmos a segunda questão que pedia que se voltasse à página 124 e se respondesse, de acordo com o texto de Lopes (2002), como a homossexualidade foi retratada na literatura brasileira ao longo do tempo, O aluno 3 afirmou-nos que, segundo o texto, a temática homossexualidade foi marginalizada pela literatura brasileira. Ainda, a aluna 2 completou a fala desse aluno dizendo que a literatura brasileira identificava categorias/características quando abordava a homossexualidade.

Além desses posicionamentos, a aluna 7, após a fala do aluno 3, disse-nos que o texto *homoerótico*, antes, tinha seu lugar de forma isolada, mas,



depois, de acordo com essa aluna, esse texto passou a ter seu espaço garantido nas esferas públicas, no ar livre, nas ruas da cidade, etc.

Por fim, segundo a aluna 7, quando os textos literários retratavam a homossexualidade, sempre relacionavam homossexuais à promiscuidade, à prostituição, à ideia de mulher máscula.

Observadas as respostas acima, percebemos que os/as alunos/as demonstraram clareza com relação à pergunta. Eles/as aprenderam que, de acordo com Lopes (2002), a temática homoafetividade/homoerotismo, por muito tempo, não foi retratada na nossa literatura. E quando foi abordada, apresentava estereótipos, “características”, que rotulavam o ser gay e o ser lésbica. Além do mais, eles/as compreenderam que a homossexualidade foi caracterizada, na nossa literatura, a partir de um viés que reforça, muitas das vezes, modelos preconceituosos. Para que esses modelos fossem desconstruídos, foi preciso dar voz a escritores marginalizados socialmente e dar visibilidade às personagens caracterizadas como minorias. Nesse sentido, os/as alunos/as entenderam que o homossexual passou a ter “um espaço garantido” na literatura.

Ainda de acordo com o texto, na página 126 do texto de Lopes (2002), perguntamos como o homossexual foi representado na obra *Bom Crioulo*, de Adolfo Caminha. O aluno 3 nos respondeu que a mulher homossexual é representada de forma masculinizada (esse aluno nos deu essa resposta influenciado pela ideia do texto de que a mulher lésbica, na literatura, foi representada por ser masculina, embora sabemos que esse tipo de personagem não foi representado na obra *Bom Crioulo*), e o aluno 1 disse-nos que o homem homossexual como sendo o macho gay.

Na resposta anterior, alguns/mas alunos/as afirmaram que, na literatura brasileira, personagens homossexuais eram representados de forma rotulada. A resposta dada pelos alunos 1 e 3, nessa última pergunta a respeito do homossexual na obra *Bom-Crioulo*, confirmam essa ideia, mostrando que lésbica necessariamente tem que ser “masculina”, e gay necessariamente tem que ser “macho viril”. Assim, eles/as puderam entender que não é interessante tentarmos enquadrar as pessoas em estereótipos que pouco contribuem para o respeito ao grupo LGBT.

Concluimos o estudo do texto de Lopes (2002) perguntando aos/às alunos/as quais obras literárias citadas no texto mostram uma maior visibilidade

de personagens gays no sentido libertário e revelador. A aluna 7 citou a obra de Aguinaldo Silva, *Lábios que bejei*. Em seguida, o aluno 3 citou *Caixa d'aço*, de Harry Laus. Depois, o aluno 14 citou o conto *Frederico Paciência*, de Mário de Andrade. A aluna 7 continuou dizendo alguns outros textos literários que mostram uma maior visibilidade de personagens gays: *O encontro marcado*, de Fernando Sabino; *Madrugada*, de Caio Fernando de Abreu.

Nossa intenção ao fazer essa pergunta aos/às alunos/as foi levá-los a refletir sobre a produção literário brasileira que contempla a temática gay/lésbica e, assim, instigá-los a leitura de outros textos literários que possam conscientizá-los a respeito da diversidade sexual, a fim de ampliar o repertório de leitura deles, bem como fazê-los ter autonomia com relação à iniciativa de ler textos literários. Dessa forma, colocamos em prática o que muitos teóricos chamam de professor formador, que é aquele profissional cujo objetivo é “conduzir o educando para a reflexão e atuar sobre o pensamento. Não é um pensamento qualquer ou de qualquer maneira, não podendo ficar somente sob a responsabilidade de próprio sujeito” (CLEMILDO SILVA, 2012, p. 37).

### **3.3 Entre poemas e enlaces: Contato com um amor homoerótico**

Nessa primeira etapa do quinto encontro, reservamos duas aulas de 90 minutos, no dia 15 de março, para trabalharmos os poemas *Balatetta*, de Mário Faustino, e *Soneto já antigo*, de Álvares de Campos.

No poema *Balatetta*, o eu-lírico masculino, caracterizado através do adjetivo “mesmo” (v.2), deixa claro, nos versos iniciais, que não tem esperança de ter o amor do seu amado “Por não ter esperança de beijá-lo” (v.1) / “ou contarelhe do amor que me corrói” (v.3). Para isso, a voz poética masculina envia um poema ao seu amado, contando-lhe os seus sentimentos “dizer-lhe quanto, quanto dói” (v.7) / Amar sem ser amado (v.8) Amar calado (v.9). Esse amor, por algum motivo, não foi concretizado, reforçando a ideia do quanto é difícil a realização de um desejo e amor entre pessoas do mesmo sexo. Ou, podemos também dizer que simplesmente o amado não quis corresponder às expectativas do eu-lírico, menosprezando, por sua vez, seu amor.

Ainda, nos dois primeiros versos da segunda estrofe, o eu-lírico afirma que, através do poema, enviará palavras (palavras de declaração amorosa?) que

possam fazer seu amado refletir sobre seu sentimento. Seu amado, porém, mostra-se frio diante do amor do eu-lírico ou não querendo correspondê-lo, a ponto de esse entristecer-se e chorar pela ausência do amado, como mostram as metáforas a seguir: “rumo ao frio” (v.14), “Vale onde vaga a alma” (v.15) / “Gera em meu rosto um rio” (v.19), “Resplandecente” (v.20). O amado, à noite, pensa no eu-lírico de forma “indiferente” (v.16), mas não reage a esse sentimento, mostrando insensibilidade com as palavras ditas no poema.

A voz masculina do poema insiste que suas palavras cheguem ao seu amado e o diga o quanto ele o ama. Embora o eu-lírico saiba que seu amado não o corresponde e vai “De reino em reino cavalgando sua beleza” (v.24) / “sob a lua” (v.25), ou seja, seu amado é aventureiro, fisicamente atraente, ele continuará amando-o e sofrendo por esse amor não correspondido. Por fim, utilizando de um recurso metalinguístico, a voz masculina dirigisse às suas palavras – “Pousai, palavras minhas, e cantai” (v.21) / “Repetindo: eu te amo” (v.22) – afirmando que elas também sabem desse amor não correspondido que o faz sofrer.

Utilizando-se de versos livres, o poema *Balatetta* retrata a forte melancolia do eu-lírico diante da distância física e amorosa do seu amado. A coita amorosa, portanto, é uma característica marcante desse poema, assim como era nas cantigas trovadorescas de amor. Nessas cantigas, o homem sempre se referia à sua amada como sendo uma figura distante, idealizada. O poeta sempre ficava na posição de um fiel vassalo para com sua amada, “minha senhor”, mostrando-lhe nada além de sua honra e sua proteção. Com isso, ele cantava a dor de não tê-la, devendo apenas enxergá-la como objeto impossível de ter, por isso de “coita amorosa”.

Em forma de soneto e em versos decassílabos, o poema *Soneto já antigo* apresenta uma sonoridade bastante marcante que é representada pela repetição da consoante “d”. Essa aliteração, além de trazer uma musicalidade ao poema, dá maior expressividade à voz poética masculina desse texto poético, marcando uma melancolia ao longo dos versos: “Olha, **D**aisy: **qu**ando eu morrer tu hás **d**e” (v.1) / “**d**izer aos meus amigos aí de Lon**d**res,” (v.2) / “embora não o sintas, que tu escond**es**” (v.3) / “a grande **d**or **d**a minha morte. Irás **d**e” (v.4).

Na primeira estrofe desse poema, o eu-lírico estabelece um diálogo com o interlocutor “Deisy”, pede-lhe que confesse aos seus amigos que ela esconde

um segredo que é “a grande dor da minha morte” (v.4). Em seguida, na segunda estrofe, a voz poética revela o que seria esse segredo: a dor de um possível sentimento não correspondido, a qual deveria ser dita ao “rapazito” que lhe “deu tantas horas tão felizes” (v.8).

No primeiro terceto, o eu-lírico deixa claro que seu amado não sabe do seu amor e, se mesmo soubesse, ele não se importará. Isso mostra que ele amou sozinho e não foi correspondido, ou seja, o amor homoerótico, nesse poema, é construído sob profundas tristezas e decepções por parte desse eu-lírico – “Embora não o saibas, que morri...” (v. 9) – reforçando um caráter melancólico e pessimista diante de um amor mal resolvido.

A expressão dos desejos e tristezas do eu-lírico, nesse poema, é constituído por um forte tom de melancolia e muita desilusão. Ele coloca-se como sujeito passivo de todo sofrimento, sofrimento esse ocasionado por causa do seu amado não se importar com seu amor, encontrando em “Daisy” um meio de externar toda sua frustração amorosa. Palavras como “dor”, “morte” para enfatizar sua morte, talvez a morte não física, mas espiritual, podendo ser a metáfora de desilusão amorosa.

Ainda, o poema é escrito utilizando-se de algumas antíteses – “vida”/morte” – “felicidade/dor”, e isso pode ser justificado pelo fato do próprio eu-lírico estar passando por um momento marcado por sentimentos contraditórios, enxergando na vida a possibilidade de amar e, na morte, o momento crucial para se entregar a dor e ao sofrimento. Esses sentimentos podem ser justificados em virtude de o eu-lírico ter vivido uma experiência amorosa que lhe proporcionou “tantas horas tão felizes” (v.8), porém ela não existe mais e nem a pessoa amada se importa com esse amor.

Como motivação para essa primeira etapa, colocamos o título do poema *Balatetta* no quadro e levamos os/as alunos/as a levantarem hipóteses sobre o que texto retrataria. Inicialmente, a aluna 2 nos disse que *Balatetta* seria uma balada, afirmando isso a partir da semelhança sonora entre as palavras “balatetta” e “balada”. A aluna 7 falou que essa palavra tinha relação com ‘atleta gay’, pois a sonoridade de *Balatetta* aproxima-se de atleta.

Em um primeiro momento, entregamos esse poema, para que eles/as fizessem uma leitura individual e silenciosa. Após isso, pedimos a um menino que fizesse a leitura da primeira estrofe e a uma menina que fizesse a leitura da

segunda, e assim eles foram lendo todo poema, cada um leu uma estrofe. Motivar os alunos à leitura do texto literário, de forma silenciosa ou em voz alta, é o que Nóbrega (2012) chama de experiência estética de *poiesis*, uma vez que o professor, segundo ela, permitiu que o/a aluno/a experimentasse, de modo particular, o texto literário.

Ao final dessa leitura, perguntamos aos/às alunos/as se gostaram do poema, se o compreenderam bem, qual a estrofe com que eles/elas mais se identificaram, quais palavras do poema que mais chamaram atenção deles/delas. A aluna 19 afirmou ter gostado do poema pelo fato dele ser de fácil compreensão, já o aluno 17 nos disse que não gostou desse texto porque não teve uma compreensão clara sobre do que o poema tratava. O aluno 14 afirmou que a linguagem era difícil e, por isso, não entendeu o poema. Depois, a aluna 15 nos disse que gostou desse texto, pois o entendeu bem. Após esses posicionamentos, o professor fez a leitura do poema “Balatetta”, em voz alta, e, depois dessa leitura, ele voltou a perguntar à turma se gostaram do poema. De imediato, a maioria dos/as alunos/as disse que sim.

Diante disso, perguntamos aos/às discentes qual a estrofe com que eles/as mais se identificaram. O aluno 8 citou o verso “Amar sem ser amado”. Ainda, o aluno 3 recitou os versos “Beijai-o vós, felizes” / “Palavras que levíssimas envio”, segundo ele, a linguagem dessa estrofes é clara e esses versos são bonitos. Depois, a aluna 4 mostrou que gostou dos versos “De reino em reino cavalgando sua” / “Beleza sob a lua”, afirmando que esses versos são bonitos e que ela os colocaria no facebook para todos seus amigos verem.

Após essa atividade, focamos na voz poética do texto. Pedimos que o/a aluno/a reconhecesse o gênero do eu-lírico, através dos adjetivos presentes, bem como o interlocutor dele. Isso fez com que os/as discentes descobrissem que toda a trama do texto poético se faz a partir de uma relação homoerótica. A aluna 2 respondeu-nos dizendo que a voz poética do texto em estudo era feminina, pois o texto era muito delicado e delicadeza era somente atitude de mulher. Diante disso, o docente disse à aluna que existem homens delicados e que são extremamente sentimentais, isso não era somente característica de mulher. Notamos, então, que o discurso apresentado por essa aluna é formulado a partir do senso comum, reforçando preconceitos de gênero.

Para que os/as alunos tivessem certeza do gênero do eu-lírico, pedimos que eles identificassem, no poema *Balatetta*, adjetivos que caracterizavam essa voz poética: O aluno 14 citou o adjetivo “amado” explicando que essa palavra fazia alusão ao gênero masculino. Seguidamente, o professor questionou à turma sobre quem seria o interlocutor do texto poético em estudo. Todos/as afirmaram que era um homem, e o aluno 3 justificou esse posicionamento afirmando que aparece a expressão “beijá-lo”, e, se fosse mulher, segundo ele, seria “beijá-la”.

Nesse momento, realizamos quatro perguntas a respeito do poema lido. Na primeira, pretendíamos saber quais os sentimentos do eu-lírico para com o interlocutor. O aluno 3 respondeu que era paixão, e a aluna 2 nos disse que era amor. Essa aluna explicou que é amor pelo fato do eu-lírico deixar claro o que sente pelo amado, mas esse não o corresponde. Concordando com a aluna 2, o aluno 3 afirma que o poema se trata de um amor não correspondido.

O aluno 14, ainda com relação à essa pergunta, citou as palavras “abraçá-lo”, “beijá-lo”, na tentativa de explicar que o poema se tratava de um amor homoerótico.

Notamos que os/as alunos/as usaram as palavras “amor”/paixão” para caracterizar a relação homoerótica expressa no poema *Balatetta*. Com isso, compreendemos que o texto literário está colaborando para a desmistificação de pensamentos preconceituosos de que “homem com homem ou mulher com mulher não namoram”, promovendo uma educação aberta à pluralidade e, ao mesmo tempo, ajudando os/as alunos/as a se tornarem humanizados a partir do contato efetivo (e deleite) do texto literário.

Na segunda pergunta, questionamos se esses sentimentos são correspondidos e por quê. O aluno 9 rapidamente nos disse que não são correspondidos, e aluna 7 completa a resposta dele afirmando que o eu-lírico está sofrendo de amor e o interlocutor, seu amado, não lhe dá “moral”. Para justificar essa resposta, o aluno 3 leu a seguinte passagem do poema em questão: “Eu, carregando só, por esta rua” / Difícil, meu pesado” / Coração recusado”.

Depois dessas falas, o professor pediu que os/as alunos/as levantassem hipóteses sobre o fato do amado não corresponder ao amor da voz poética

masculina. A aluna 2 contou-nos que o interlocutor está apaixonado por outro homem e tem medo de assumir para a sociedade sua orientação sexual.

Diante dessas respostas, percebemos que os/as alunos/as receberam muito bem o poema de Mário Faustino, uma vez que eles/as interpretaram o texto e levantaram hipóteses sobre algumas passagens dele a partir de versos e trechos que lhes chamaram atenção. O mais interessante de tudo isso foi o fato de os/s alunos/as discutirem, sem objeção alguma, os possíveis motivos do não namoro entre um casal gay, mostrando uma compreensão da existência do amor gay e das razões pelas quais casais homoeróticos passam por temer o preconceito da sociedade.

Essa reflexão acerca do amor homoerótico pode torná-los/as mais sensíveis e críticos com relação ao respeito aos tipos de amores que, atualmente, encontramos na sociedade do século XXI, e, assim, eles/as poderão ser o porta-voz no que diz respeito a quebra de preconceitos e rótulos impostos por pessoas de pensamentos retrógrados.

Na terceira pergunta, fizemos os/as alunos/as refletirem sobre o que as metáforas dos seguintes versos sugeriam: “Ou contar-lhe do amor que me corrói” (v.3) / “O coração vassalo” (v.4) / “Vai tu, poema, ao meu amado” (v.5). Além disso, perguntamos se eles/as conheciam algum caso parecido com o desse poema. Quando lançada essas perguntas, a aluna 2 questionou o professor sobre o que seria vassalo, e ele a respondeu pedindo que ela relembresse os estudos sobre a Idade Média cujos acordos estabelecidos entre suserano e vassalo davam-se para garantir a segurança de um feudo. Após essa informação por parte do professor, o aluno 3 interpretou que o terceiro verso sugeria que o eu-lírico confessaria ao interlocutor o que estava “acabando” com ele, e a aluna 2, completando a fala desse aluno, disse-nos que esse verso sugeria que o eu-lírico diria o que estava lhe fazendo sofrer.

Depois dessa interpretação, o aluno 3 seguiu participando na aula afirmando que o verso “o coração vassalo” estava dizendo que o coração da voz poética masculina estava subordinado ao que sentia pelo interlocutor. Em seguida, a aluna 2 interpretou o verso “Vai tu, poema, ao meu amado” como sendo o poema que chegasse ao amado, para que possa entender e aceitar o amor que eu-lírico sentia por ele. Segundo essa aluna, o verso “vai lá, poema, e

conte claramente o que sinto por ele” confirma que, através do poema, o eu-lírico queria se declarar ao seu amado.

Após todo esse diálogo sobre o poema *Balatetta*, de Mário Faustino, o professor perguntou aos alunos se eles conheciam algum caso parecido com o desse poema. A aluna 2 contou-nos a história da cunhada que brigava diariamente com o namorado, terminavam, mas sempre reatavam o namoro. Em seguida, o professor perguntou se mais algum/a aluno/a gostaria de contar alguma história que se assemelhasse ao poema, porém ninguém quis se posicionar quanto a isso.

Por fim, na quarta pergunta, a partir dos versos “Pousai, palavras minhas, e cantai” (v.21) / “Repetindo: eu te amo” (v.22) pedimos que os/as discentes refletissem sobre por que o eu-lírico insistia que suas palavras chegassem ao seu amado e que palavras seriam essas. A aluna 7 nos respondeu afirmando que o eu-lírico insistia que suas palavras chegassem ao seu amado porque o amor corrói o homem. Já a aluna 11 nos disse que o eu-lírico não aguentava mais guardar para si o que sentia pelo seu amado. Além disso, a aluna 2 citou a palavra “eu te amo” tentando comprovar as palavras que o eu-lírico gostaria que chegasse ao seu amado.

As quatro perguntas feitas aos/às alunos/as a respeito do texto poético *Balatteta* foram pensando no que Zappone (2005) afirma a respeito do leitor, pois, segundo essa autora, ele é a instância responsável por atribuir sentido àquilo que lê e, pensando nisso, buscamos trazê-los para dentro do texto, questionando-os/as sobre a presença do eu-lírico no poema, sobre o tema presente, interpretando alguns versos, fazendo inferências, a fim de garantir a experiência estética dos/as alunos/as no que diz respeito à leitura literária.

Já preparando os/as alunos/as para a leitura do segundo poema (*Soneto já antigo*), perguntamos aos/às discentes se achavam que o próximo poema que leríamos também retrataria um amor não correspondido entre iguais. Alguns alunos responderam que o poema que leríamos nesse momento não retrataria um amor não correspondido entre iguais. Então, o professor pediu que eles/elas lessem apenas o título desse segundo poema (o docente escreveu no quadro o título) e levantassem hipóteses sobre o tema desse texto literário. A aluna Lu nos disse que o poema retrataria sobre “coisas antigas ou amor mais antigo”. Já os alunos Ed e Sa disseram que o poema abordaria sobre “um tempo antigo”. Nesse



momento, perguntamos aos/às alunos/as se eles sabiam o que era um soneto e todos afirmaram que não. Diante disso, o professor explicou o que seria um soneto e a origem dele.

Em seguida, entregamos o poema de Fernando Pessoa e pedimos que um/uma aluno/a, em voz alta, o lesse e tentasse fazer uma cena dramática a partir da leitura desse poema. Para Nóbrega (2012), essa atividade pedagógica trata-se de uma experiência que corresponde à perspectiva do olhar individual do aluno em relação ao recorte da realidade representada no texto e, assim, ele construa significados para o texto literário. Depois disso, perguntaremos aos/às alunos/as se gostaram do poema e se perceberam alguma semelhança e/ou diferença entre os dois poemas lidos nessa aula. Para percebermos essa semelhança e diferença, fizemos as seguintes perguntas: (1) O eu-lírico de ambos os poemas é masculino ou feminino? (2) O interlocutor deles é masculino ou feminino? (3) Qual a temática principal desses textos? d) O amor presente nos dois poemas é correspondido?

Para a primeira pergunta, todos/as responderam que o eu-lírico do poema *Balatteta* era masculino e o eu-lírico do poema *Soneto já antigo* era feminino. Depois do professor pedir que os/as alunos/as fizessem uma nova leitura desse segundo poema e atentassem para a voz poética e alguns adjetivos presentes nesse texto, alguns/mas alunos/as posicionaram-se afirmando que o eu-lírico de *Soneto já antigo* era masculino.

Já com relação à segunda pergunta, segundo os/as alunos/as, o interlocutor do poema “Balatteta” era um rapaz, já o interlocutor de *Soneto já antigo* era Daisy.

Na terceira pergunta, todos/as os/as alunos/as falaram que a temática é a mesma nos dois poemas: O amor homoerótico não correspondido.

Para a última pergunta, se o amor presente nos dois poemas é correspondido, grande parte dos alunos respondeu que não.

Logo após essas perguntas, focamos na voz poética desse segundo poema, *Soneto já Antigo*, de Álvares de Campos, tentando perceber sua expressão afetivo-amorosa nesse texto, bem como focamos nas escolhas do vocabulário para mostrar toda a expressão sentimental do eu-lírico para com seu interlocutor. Como atividade de interpretação, as questões a seguir foram realizadas nesse momento. A primeira questão pedia, tendo em vista os versos

3 e 4 da primeira estrofe em que o eu-lírico afirma que Daisy esconde “a grande dor da sua morte”, que os/as alunos nos falassem que dor seria essa. Então, perguntamos que dor seria essa. Conforme as respostas dadas:

Aluna 2 - “A dor de um amor não correspondido”;  
 Aluno 3 - “A dor do amor não correspondido”;  
 Aluno 6 - “Uma dor de um amor antigo”;  
 Aluna 7 - “A dor de um amor não correspondido”;  
 Aluno 8 - “Sim, porque o rapazito não se importava com sua morte”;  
 Aluna 12 - “Dor de amor porque ele gostava do outro e não tinha coragem de falar”;  
 Aluna 15 - “A dor seria de um amor não correspondido”;

As respostas acima indicam que os/as alunos/as compreenderam que entre o eu-lírico e a pessoa da qual está sendo falada, no poema, havia “um amor não correspondido”, deixando claro que o poema em estudo aborda uma temática amorosa que envolve “dor”, ao ponto do amado “não se importar” com a morte do eu-lírico apaixonado.

A segunda pergunta pedia que os alunos/as voltassem ao segundo quarteto do poema e explicassem quem é o “rapazito” citado pelo eu-lírico que lhe “deu tantas horas tão felizes”, e eles nos disseram:

Aluna 2 - “É um rapaz que ele se apaixonou e que lhe deu muitas horas felizes”;  
 Aluno 3 - “O amor do eu-lírico”;  
 Aluno 6 - “Era o namorado do eu-lírico que os momentos que eles passaram juntos foram os mais felizes”;  
 Aluna 7 - “É aquela pessoa que o eu-lírico “julguei amar”, como ele mesmo disse”;  
 Aluno 8 - “Cecily”;  
 Aluna 12 - “É um garoto que o eu-lírico gostava”;  
 Aluna 15 - “Um grande amor dele”.

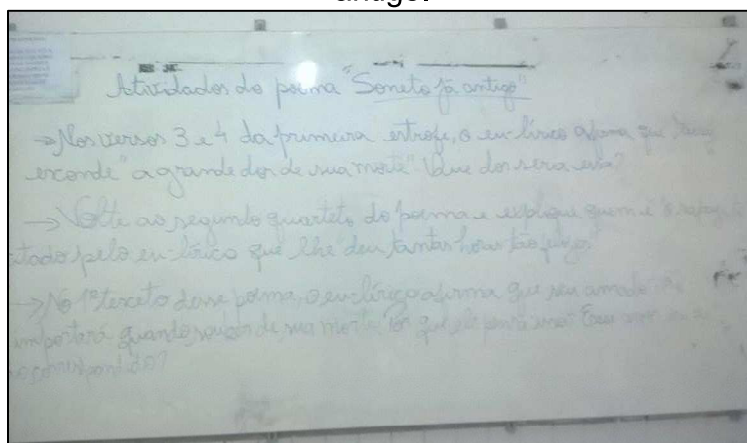
Quase todos/as os alunos/as interpretaram a palavra “rapazito” como sendo o amado do eu-lírico. O aluno 8, porém, deu uma resposta diferente, afirmando que essa palavra fazia referência à interlocutora do poema: “Daisy”. Logo, podemos perceber que o aluno não compreendeu bem o texto poético lido ou não soube distinguir a ideia de interlocutor de eu-lírico e de quem se fala no poema, gerando, por sua vez, uma má interpretação do texto literário.

Na terceira pergunta, dissemos que, no primeiro terceto do poema de Fernando Pessoa, o eu-lírico afirma que seu amado não se importará quando souber da sua morte. Com isso, perguntamos por que ele pensava isso e se esse amor era ou não correspondido. Os/as alunos/as disseram-nos que:

- Aluna 2 - "O amor não era correspondido, pois, se fosse, ele iria se importar";  
 Aluno 6 - "Porque não existe mais amor entre eles, e o amor é antigo. Não era";  
 Aluna 7 - "Porque o amor não era correspondido. Quem tinha mais sentimento era o eu-lírico".  
 Aluno 8 - "Não correspondido";  
 Aluna 12 - "Porque seu amado não sabia que o eu-lírico gostava dele. Não era correspondido";  
 Aluna 15 - "Sim, porque ele acha que esse rapazito não gosta dele, por isso o amor não era correspondido";

A partir das respostas acima, afirmamos que os/as alunos/as conseguiram adentrar no texto em estudo, pois eles/as elaboraram suas próprias interpretações, sem fugir do sentido que era possível depreender do poema. Uma resposta que nos chamou atenção foi do aluno 6, porque ele conseguiu associar o sentido do texto ao título do poema: "... e o amor é antigo". Isso nos prova que, de maneira bem particular, o poema despertou uma intimidade nesse aluno, ao ponto dele atribuir sentidos ao poema a partir de uma inferência já construída anteriormente durante as hipóteses levantadas do título "Soneto já antigo" (Ver figura 16).

**Figura 16:** Respostas dadas pelos/as alunos/as acerca do poema Soneto já antigo.



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Assim sendo, elaboramos essas perguntas envolvendo o estudo do poema acreditando que é preciso promover, na sala de aula, "um ambiente de discussão em que o aluno possa expressar seus pontos de vistas, havendo, assim, uma atividade dialogal, democrática e respeitosa entre alunos e professor" (NÓBREGA, 2012, p.247). Desse modo, eles poderão notar que o texto literário pode abordar sobre temas que circulam no seu dia a dia e, com

isso, eles poderão identificar-se com a leitura realizada em sala e ela passará a ter um sentido particular em cada discente.

### 3.4 O retrato do amor lésbico nos poemas de Gregório de Matos e Safo

O poema *A uma dama que macheava outras mulheres*, de Gregório de Matos, é construído a partir de redondilha maior, rimas misturadas e uma assimetria nas suas estrofes. O verso em sete sílabas poéticas “na-mo-rei-me-sem-sa-ber” (v.1) / “es-se-ví-cioa-que-te-vás” (v.1) / “quea-ho-mem-ne-nhum-te-dás” (v.3), nesse poema, lembra as canções populares, como uma forma de enfatizar, com mais naturalidade, a expressividade homoerótica.

O título, através da palavra “macheava” (que pode ter o significado de copular), já indica a temática lesbiana que esse poema apresenta. O eu-lírico afirma, logo nas primeiras estrofes, que a mulher citada, nesse texto, se satisfaz apenas com outras mulheres, e que homem nenhum poderá dar-lhe aquilo que só encontrará em outras.

O eu-lírico chama de “vício” (v.10) o desejo e amor que Nise, senhora citada por ele, no poema, sente por outras mulheres, não aceitando a orientação sexual dela. Por isso, ele a questiona, de modo a ter certeza de sua preferência sexual: “mas como serei contente” (v.11) / “se por mulheres se sente” (v.12) / “Que a homem nenhum te dá?” (v.13) / “se és mulher não para homem” (v.16), se és homem para as mulheres?” (v.17). Assim, o eu-lírico masculino, já na última estrofe, continua apelando para que Nise o tenha: “se por amor nem por arte de nenhum deixas (v.21) / tomar-te” (v.22).

A construção do lesbianismo, nesse poema, é feita a partir de julgamentos de valores, sendo caracterizada como um ato animalesco e também inferior, como é comprovado pelo uso da palavra “vício” (v.2). Logo, o eu-lírico, por não aceitar a sexualidade da mulher, lamenta por ela não querer homens que possam “tomar-te” (v. 22), mostrando-se frustrado diante dos desejos homoeróticos despertados por quem um dia ele namorou.

Formado por três estrofes, cada qual com 4 versos, o poema “A uma mulher amada” busca elucidar o amor lésbico a partir de uma descrição erótica do eu-lírico para com a mulher amada. Palavras como “suspiro”, “goza”, “doce sorriso”, “carne”, “tremo” apontam para uma escolha de vocabulário que

representa o desejo forte entre iguais, além de reforçarem a ideia de um sentimento/sensação muito forte por estar apaixonado.

Logo na primeira estrofe, o eu-lírico afirma que só a amada consegue despertar, nele, uma grande emoção que “nem os deuses felizes podem igual”. Assim, toda atenção e amor do eu-lírico volta-se para ela, uma vez que seu sorriso e sua voz conseguem fazê-lo refletir sobre esse sentimento. É bom salientar que a menção à palavra “deuses” justifica-se pelo fato do poema ter sido produzido na Grécia Antiga, em que a religião politeísta (crença nos deuses mitológicos, como Zeus, Hera, Atenas, Afrodite, Poseidon, etc) era a crença dessa civilização e, com isso, essa religião tinha uma forte relação com a vida e costumes dos povos gregos.

Dessa forma, a voz poética não contém sua felicidade, mostrando estar muito bem ao lado de sua amada e essa alegria é também sentida pela sua alma: “e no transporte doce que a minha alma enleia” (v.7) / eu sinto asperamente a voz emudecida (v.8). Notamos que a metáfora “transporte doce” pode indicar a duração desse relacionamento, mostrando que ele traz benefícios para as duas amadas e as motiva a viverem felizes juntas. O sentimento da voz poética feminina é tão forte que a faz ter uma “voz emudecida”, ou seja, essa metáfora pode mostrar o quanto faltavam palavras para expressar o amor e desejo que ela sentia por sua amada.

Entretanto, já na terceira estrofe, percebemos uma confusão nas palavras da voz poética com relação aos seus sentimentos, como se ela não mais entendesse o que se passava na sua mente ou como se o sentimento tivesse tomado dos seus pensamentos: “Uma nuvem confusa me enevoa o olhar” (v.9) / “um frêmito me abala... eu quase morro... eu tremo” (v.12). A partir dessas estrofes, podemos perceber que o eu-lírico está num processo de descobertas e desejos que acarreta em mudanças no seu estado emocional – “e pálida e perdida e febril e sem ar”, (v.11) / “eu quase morro... eu tremo.” (v.12). Esse mudança pode ser explicada pelo fato dele estar apaixonado.

Para a abordagem desses dois poemas analisados acima, para a sala de aula, foi pensado na seguinte atividade de motivação. Dentro de 90 minutos, no dia 27 de março, o professor, em slides, mostrou à turma uma pintura de Susan Penelope Rosse "Retrato de Sarah, Duquesa de Marlborough", c. 1690 e pediu que os alunos relatassem o que viram nela (**Ver figura 17**).

**Figura 17:** Retrato de Sarah, Duquesa de Marlborough", 1690.



Fonte: [www.royalcollection.org.uk](http://www.royalcollection.org.uk)

Para isso, ele fez algumas perguntas que instigavam os/as alunos/as à análise dessa pintura. A primeira pergunta feita foi se eles/elas acharam a fotografia bonita. O aluno 5 começou respondendo essa pergunta afirmando que a fotografia era “bonitinha” porque a moça que estava na foto tinha um olhar e roupas diferentes. Nesse momento, a aluna 2 e o aluno 1 começaram a descrever a mulher da foto, destacando o que lhes chamavam atenção nela: a boca pequena, o olhar triste, a roupa larga. O aluno 1 chegou a dizer que daria essa pintura à sua avó, pois, segundo ele, ela gosta de fotografias antigas.

Depois, perguntamos, de acordo com o que eles analisaram da pintura, como essa dama estava vestida. O aluno 9 posicionou-se afirmando que a moça da pintura estava com roupas de “velho”, pois estava com vestido longo. Depois, o aluno 3 nos contou que ela estava vestida como as mulheres do século passado. Então, o professor perguntou à turma se eles sabiam como as mulheres do século XVII, XVIII e XIX se vestiam, e eles disseram que sim e nos contou: “Elas vestiam vestidos longos em formato de balão e com mangas cumpridas, as saias que ficavam por baixo do vestido, sempre estavam com sapatos e seus cabelos presos”.

Após essa segunda pergunta, questionamos os/as alunos/as sobre a expressão facial da mulher. De imediato, o aluno 9 nos falou que ela estava triste. A aluna 2 nos disse que a moça da pintura estava “abatida”, não estava sorrindo. Depois, o aluno 14 falou que ela não estava feliz porque, segundo ele, o olhar e a boca denunciaram uma tristeza.

Todas essas perguntas foram feitas aos/às alunos/as a partir da análise de uma pintura, na intenção de motivá-los/las para a leitura do próximo poema,

visto que “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2014, p.54).

Em seguida, o professor colocou o título do primeiro poema que seria lido (*A uma dama que macheava outras mulheres*) e fez algumas perguntas. Primeiro, perguntamos quem seria a dama. Segundo o aluno 14, essa dama seria uma mulher, e a aluna 7 completa dizendo que seria uma mulher jovem. No segundo questionamento, perguntamos quem essa dama macheava, e os alunos 1, 2, e 14 falaram que seria uma dama que macheava outras mulheres. Por fim, perguntamos o que era machear, e, de acordo com o aluno 14, machear seria “gostar”. Já o aluno 5 afirmou que machear tinha relação com a ideia de superioridade, ou seja, a dama queria ser superior às outras mulheres. O aluno 9 nos disse que machear seria assediar. O aluno 17 nos disse que essa palavra lembrava machado e macho. Por fim, a aluna 2 nos contou que machear seria uma dama que se encantava outras mulheres.

Depois, o professor pediu que um/uma aluno/a fizesse a leitura, em voz alta, do primeiro poema (*A uma dama que macheava outras mulheres*) e, depois, pediu que outro/a aluno/a fizesse uma outra leitura, em voz alta, desse poema. Logo após, foi perguntado aos/às alunos/as se as hipóteses levantadas se confirmaram e se gostaram do poema e por quê. Com isso, as alunas 7 e 15 nos disseram que as hipóteses levantadas não se confirmaram depois da leitura. Porém, o aluno 17 acreditou que essas hipóteses foram confirmadas e não quis explicar o porquê de sua resposta. Ainda nesse momento, o aluno 5 nos disse que não compreendeu o poema e pediu para que o professor o lesse novamente. Então, o docente fez a leitura desse texto e, com isso, depois dessa releitura, segundo o próprio aluno, ele passou a compreender melhor o significado do texto poético em estudo. Para justificar sua compreensão do poema, ele recitou os versos “que a homem nenhum te dás,” / “e tomas toda a mulher.”, afirmando que o poema de Gregório de Matos retratava um amor lésbico.

Também, a aluna 2 pediu para expressar seu ponto de vista a respeito do poema lido e ela nos contou que gostou demais do que leu, pois, “novamente, o texto abordava o tema amor homoerótico e ela gostava desse tema”, uma vez que a temática era muito boa de estudar. Posto isso, de acordo com essa fala, analisamos que o tema “amor” desperta nos/as alunos/as uma sensibilidade e

uma emoção que marcam suas vidas, já que, para elas/elas, falar de amor é destacar algo que, nos dias de hoje, está faltando em muitas pessoas.

Ainda com relação ao poema “A uma dama que macheava outras mulheres”, perguntarmos se o tema desse poema é o mesmo dos outros lidos nas aulas anteriores e como podem mostrar que o tema desses textos é semelhante aos demais poemas lidos no encontro anterior. Respondendo a essa pergunta, o aluno 5 falou-nos que, até o presente momento, todos os textos retratavam o amor entre iguais, seja o amor gay, seja o amor lésbico. Nesse momento, três perguntas de interpretação textual também foram feitas:

- a) Nos versos 3 e 4 da primeira estrofe, a voz poética afirma isto: “...homem nenhum te dá, / e tomas toda a mulher”. Com quem a voz poética dialoga? O que é que nenhum homem dá?
- b) O verso 4 ainda da primeira estrofe sugere uma ideia que está dentro da temática que estamos estudando. O que ela sugere?
- c) Leia o seguinte verso: “Esse vício, a que te vás (v.10)”. Que vício é esse? Por que isso acontece?

Na primeira pergunta, o aluno 6 afirmou que a voz poética dialoga com uma mulher, mas o aluno 5, discordando desse aluno, afirmou que ela dialoga com outro homem, uma vez que, segundo ele, a voz poética diz que nenhum homem dará prazer a ela. Ainda, a aluna 4 também concordou com esse segundo. Com relação ao segundo questionamento da primeira pergunta, o aluno 18 disse-nos que o que nenhum homem dá, no poema, é amor, a aluna 2 afirmou que seria carinho, afeto, e o aluno 17 afirmou que seria prazer/sexo. Nossa mediação com relação à interpretação textual das perguntas acima deu-se através de uma atividade escrita (deixamo-los/las, inicialmente, responderem sozinhos/as) e, depois de um tempo, juntos, discutimos a respeito das respostas dadas.

Notamos, pois, de acordo com as respostas apresentadas acima, que os/as discentes, expondo seus pontos de vistas acerca do texto literário em estudo, demonstraram uma independência com relação à elaboração tanto dos seus argumentos quanto na forma de compreender e interpretar o que estava sendo lido em sala. Além do mais, eles/as se permitiram refletir, a partir do poema, que existe relação entre iguais, e isso pode ser justificado na forma como as pessoas se relacionam, sejam ela através do “amor”, do “afeto” e/ou do “sexo”.



No que diz respeito à segunda pergunta, conforme a aluna 2, esse verso sugere que uma mulher gosta de outra mulher e, nesse momento, o aluno 17 nos diz que estava sugerindo homoerotismo. Então, o professor perguntou se todos/as os/as alunos/as concordavam com essa resposta e eles/as responderam que sim.

Na última pergunta, a aluna 2 afirmou que esse vício seria o desejo que a voz poética sentia por outras mulheres. Em seguida, o aluno 5 nos disse que ela poderia já ter tido uma experiência com homens, mas não gostou. Com isso, passou a “ter vício” em gostar apenas de mulheres, ou seja, ela foi se identificando com mulheres, foi percebendo que desejava apenas mulheres e, assim, assumiu sua orientação sexual. Posteriormente a fala desse segundo discente, o aluno 6 afirmou que o vício seria a forma como a voz poética feminina ia se identificando amorosamente com outras mulheres.

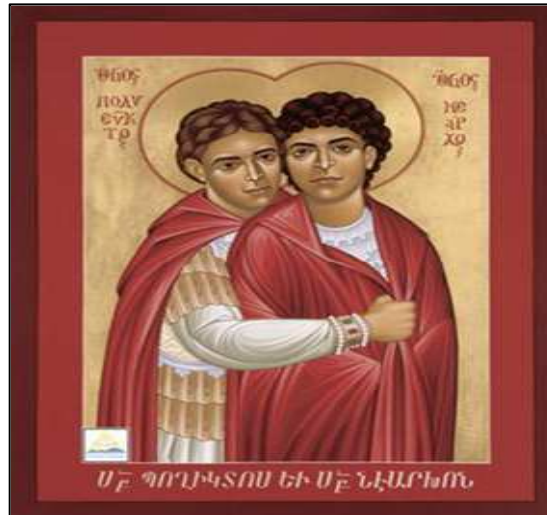
Diante dessas discussões acerca do poema “A uma dama que macheava outras mulheres”, acreditamos que as três perguntas feitas acima contribuíram para que os/as alunos renovem “sua percepção de mundo” (NÓBREGA, 2012, p.254), pois, como afirma essa autora, o professor contribuiu para que eles/as construíssem o sentido do texto, “através de perguntas relacionadas à percepção de mundo imediata do aluno” (NÓBREGA, 2012, p.254).

Pensando em continuar contribuindo para a percepção de mundo dos/as alunos/as, pedimos, ainda, que eles/elas ficassem atento/as à personagem “Nise”, que é citada pelo eu-lírico, como também ficassem atentos/as à quarta estrofe do poema (“Que rendidos homens queres, / que por amores te tomem? / se és mulher, não para homem, / e és homem para mulheres?”). Com isso, perguntamos se poderíamos afirmar, a partir dessa estrofe, que o eu-lírico deixa claro uma relação homoerótica/lésbica, e todos afirmaram que sim. Ainda nesse momento, pedimos que, diante dessa quarta estrofe, os/as alunos/as refletissem sobre o que querem dizer os versos que a compõem (diante dessa reflexão, acreditamos que os/as alunos/as puderam compreender melhor qual a temática desse poema). Segundo a fala do aluno 1, esses versos revelam que o eu-lírico feminino não é para homens, e sim para as mulheres, ou seja, o tema é o amor lésbico.

Também, através de exposição de slides, mostramos figuras (**Anexo 2** da sequência didática) sobre amor entre iguais ao longo dos tempos e dizemos que

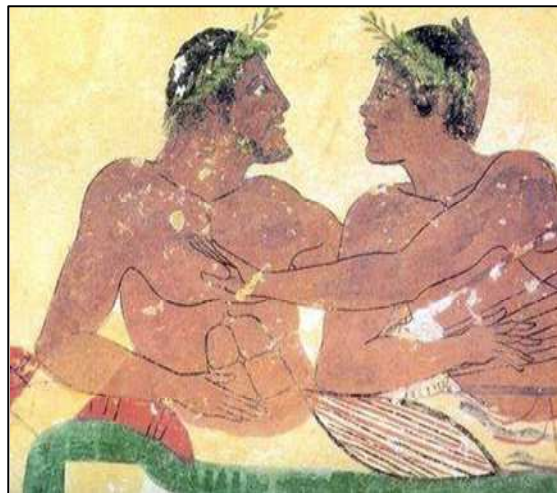
o poema estudado de Gregório foi escrito no século XVII. Nesse momento, deixamos claro que a relação afetivo-amorosa entre iguais sempre existiu ao longo do tempo, e a literatura preocupou-se, muitas vezes, em retratar essa relação (**Ver figuras 18, 19, 20 e 21**).

**Figura 18:** Amor homoerótico na Idade Média



Fonte: <http://www.fatosdesconhecidos.com.br>

**Figura 19:** Amor homoerótico na Grécia Antiga



Fonte: <http://blogparaladys.blogspot.com.br>

**Figura 20:** Amor homoerótico na atualidade

Fonte: <http://revistaladoa.com.br>

**Figura 21:** Daniela Mercury e sua esposa

Fonte: <http://www.marechalnoticias.com.br>

Sendo assim, após a atividade acima, lemos o poema *A uma mulher amada*, de Safo. Para isso, o professor pediu que só as meninas lessem, em voz alta, esse poema, todas de uma só vez e, no fim, apenas duas alunas leram para a turma, em pé e em voz alta, uma olhando para a outra (**Ver figura 22**). Apoiando-nos no que Jauss (1994) afirma sobre o fato de que o texto literário deixa pistas para que o leitor o receba de maneira mais definida, focamos, nesse momento, em alguns versos, a fim de que os/as alunos/as pudessem entender que, novamente, estamos trabalhando com a temática homoerótica/lésbica: “só por ti suspiro! (v.1)” / “ó suave bem querida, (v.6) / “E pálida e perdida e febril e sem ar” (v.11). Ainda, fizemos nossos alunos refletirem acerca do uso dos adjetivos “pálida” e “perdida”, a fim de que eles percebessem que a voz poética

é feminina. Então, o aluno 6 nos disse que o poema em estudo também retrava o amor lésbico. Em seguida, a aluna 11 disse-nos que esses adjetivos faziam referência à interlocutora, porém o aluno 1 diz que essa aluna está equivocada, afirmando que “pálida” e “perdida” caracterizavam a voz poética feminina.

**Figura 22:** Leitura dramática do poema de Safo.



**Fonte:** Leitura dramática do poema de Safo

Para além disso, duas questões de interpretação textual também foram feitas oralmente. A primeira perguntava, de acordo com os versos “Sinto um fogo sutil correr de veia em veia (v.5) / “por minha carne” (v.6), que fogo sutil seria esse nas veias do eu-lírico. Conforme a interpretação dos alunos 1 e 5, o fogo sutil apresentado no poema seria o prazer/desejo que a mulher sentia pela outra. Já a aluna 7 acreditou que esse fogo seria o amor que o eu-lírico feminino sentia pela amada. Já na segunda pergunta, dissemos que, a partir do último verso desse poema, o eu-lírico afirmava: “eu quase morro ... eu tremo”. Com isso, questionamo-los/las acerca de quais fatos, nesse texto, fizeram o eu-lírico afirmar que quase morre e o que o verbo “tremor” pode representar. O aluno 5 contou-nos que o eu-lírico estava deprimido, por isso quase morre e, completando a fala desse aluno, a aluna 7 disse-nos que ele descobriu sua orientação sexual. Por fim, a aluna 11 posicionou-se dizendo que a voz poética feminina se iludiu com a amada. Segundo ela, essa voz quase morre por não ser correspondida.

Dessa maneira, de acordo com as respostas acima, observamos que os/as alunos/as conseguiram vivenciar uma experiência pessoal a partir do texto poético, corroborando, assim, para a formação de leitores conscientes e maduros. Assim sendo, tivemos a intenção de colocar o/a aluno/a-leitor/a no

centro das discussões das nossas aulas, sendo ele/ela a peça fundamental na construção de sentido de um texto literário que, no ato interativo entre leitor e texto, os sentidos produzidos através dessa interação possam ficar vivos, repercutindo diretamente na forma de viver desse/a discente.

Ainda com relação à aula, já para preparar os alunos para o mito que leríamos na aula seguinte, discutimos o porquê da palavra “deuses” no verso “Nem os deuses felizes o podem igualar.” Falamos aos alunos que esse poema é de uma escritora grega, que foi produzido antes de Cristo, e que era culturalmente comum aparecer nos textos da Antiguidade os deuses da mitologia. Além disso, fizemos novamente eles/elas refletirem sobre o fato de que, desde a Idade Antiga, já havia a preocupação, por parte de alguns escritores greco-romanos, em retratar o amor entre pessoas do mesmo sexo nos textos literários, a exemplo de Ovídio, Catulo, Safo, Virgílio, Tibulo etc<sup>15</sup>.

### **3.5 O amor arrebatado: Do rapto ao encantamento homoerótico**

Os textos literários para este momento foram *O rapto*, de Carlos Drummond de Andrade, e o mito *O rapto de Ganimedes*, de Ovídio.

O poema “Rapto”, de Drummond, apresenta apenas uma única estrofe composta por 25 versos (versos livres). Esse poema mostra uma águia que arrebatava um rapaz que é “uma forma pura e que é suspiro” (v.2) / de terrenas delícias combinadas (v.3)”, e essa forma pura e sua beleza despertam um interesse sexual-amoroso da águia. Entende-se como forma pura que é suspiro a ingenuidade que esse rapaz traz consigo e, ao mesmo tempo, uma beleza física que desperta desejos nos outros.

Essa águia, segundo o poema, apaixona-se por esse rapaz que se encontrava no campo aberto, e essa paixão é o que “alimenta a alma faminta”

---

<sup>15</sup> Vale lembrar que as relações erótico-sexuais entre pessoas do mesmo sexo na Grécia e na Roma antigas tinham outros sentidos e contexto bem diferentes do que temos hoje. Conforme Funari (2006), ao tratar do amor e sexualidade no mundo romano, na elite romana, era permitido que os patrões mantivessem relações sexuais com homens e mulheres; neste caso com seus escravos e escravas, como uma forma de, ao penetrarem, mostravam a todos que eram homens de verdade e não podiam ser penetrados, uma vez que penetrar era subjugar e equivalia à dominação. Isso significa dizer que a relação homossexual em Roma não era “pedagógica”, como na Grécia Antiga, e sim uma forma autoritária do pater se impor na sociedade romana. Já na Grécia antiga, para Puccini-Delbbey (2007), a pederastia era um componente da própria educação e isso era estimulado por todos da sociedade.

(v.13) que “implora até o extremo” (v.13). Notamos que o sentimento despertado pela águia é tão forte que vai além de um puro desejo, pois sua alma está faminta de amor por esse jovem e implora pela companhia dele.

Ainda, o poema vem nos mostrar que esses raptos se repetem nos campos, reforçando a ideia de que era costume pessoas serem raptadas, a fim de viverem um romance proibido. Além disso, nos versos “que o pecado cristão, ora jungido” (v.20) / “ao mistério pagão, mais o alanceia”, há uma informação importante com relação a esse amor da águia e o jovem rapaz, pois esse amor é um pecado, uma vez que esse envolvimento afetivo-amoroso entre eles faz parte, segundo o poema, de uma cultura pagã, o que fere os princípios cristãos.

Diante do exposto, quando fazemos uma relação desse poema com o mito *O rapto de Ganimedes*, de Ovídio, notamos uma intertextualidade entre esses textos. A águia citada no poema, segundo o mito, representa Zeus/Júpiter, o deus da cultura greco-latina, deus dos deuses, senhor do Olimpo. Ele, encantado pela beleza de Ganimedes, príncipe troiano, vai ao encontro desse belo rapaz, transformado em uma águia.

Zeus se apaixonada por Ganimedes e leva-o para o Olimpo, tratando-o como seu amante. Assim, esse sentimento homoerótico, abordado tanto no poema quanto no mito, revela que o envolvimento amoroso entre iguais era algo já praticado pelas grandes civilizações antigas. Todavia, durante a expansão do Cristianismo, o sentimento homoerótico passou a ser visto como algo abominável e pecaminoso.

Já o mito, de Ovídio, *O rapto de Ganimedes*, retrata a história de Ganimedes, um príncipe troiano, que conquistou o coração do mais poderoso dos deuses do Olimpo, Zeus, fazendo-o por um momento amante do amor que sublimava o belo, esquecendo-se da função milenar da procriação. Esse rapaz, na puberdade, desenvolve uma beleza rara, muito invejada por todos. Seus traços de homem-menino encantavam a todos ao redor da cidade de Troia, onde cuidava dos rebanhos do pai. Foi numa tarde de primavera que a beleza inspiradora desse jovem chamou a atenção de Júpiter. O Senhor do Olimpo, ao avistar aquela beleza tão sublime, foi pego pela paixão.

Diante disso, enlouquecido pelo desejo e pela paixão, Júpiter transforma-se numa águia e vai ao encontro do belo jovem. Encantado pela beleza onipotente da ave, Ganimedes aproxima-se da águia, acariciando-lhe a

plumagem. Imediatamente, Júpiter envolve o rapaz, tomando-o pelas garras, levando-o consigo para as alturas. Então, cego de paixão, o senhor do Olimpo possui o jovem ali mesmo, em pleno voo. Ganimedes, após ter sido amado fervorosamente por Júpiter, foi levado para o Olimpo. Lá, apesar da fúria de Juno, esposa de Júpiter, ele chega intacto, onde é recebido com honras, assumindo o posto privilegiado de servir o néctar da imortalidade aos deuses, substituindo Hebe na função, deusa da juventude, filha legítima de Júpiter com Juno.

Notamos, portanto, que, na Grécia Antiga, um jovem quando muito bonito despertava amor e desejo de homens, ou seja, a relação afetivo-amorosa entre iguais, nessa civilização, era aceita. Ser raptado por um homem mais velho era comum na sociedade grega, principalmente, na sociedade cretense, sendo essa prática autorizada por lei. Além disso, muitos rapazes jovens, na sua educação, já eram ensinados a ter um envolvimento sexual-amoroso com um homem mais maduro, pois este iria protegê-lo, na guerra, e, na vida, iria ensiná-lo os valores morais, filosóficos, além dos ensinamentos pedagógicos.

Quando raptado, o jovem tornava-se amante do seu companheiro mais velho, usufruindo das melhores comidas, bebidas e roupas, como também acompanhava seu companheiro nos melhores lugares, como nas corridas e danças, mostrando a toda população que era especial para seu amante. Em outras palavras, na Grécia, a pederastia era um componente da própria educação, e isso era estimulado por todos da sociedade, desde quando o jovem livre ia servir ao exército grego.

De início, como atividade de motivação desse quinto encontro, que foi realizado no dia 28 de março, perguntamos aos alunos o que eles entendiam sobre raptos e pedimos que alguns relatassem casos em que pessoas foram raptadas (até mesmo relatassem casos, na literatura, de raptos que eles/elas conheciam) e por que isso aconteceu. O aluno 5 automaticamente nos respondeu que raptos seriam o mesmo que sequestros. Esse aluno ainda continuou afirmando que vê, na internet, casos de pessoas sequestradas em que eram retirados seus órgãos e que, muitas das vezes, até hoje, elas não apareceram. Em seguida, a aluna 2 relatou um caso que, conforme ela, no bairro das Malvinas CG/PB, existe um homem que sequestra pessoas. Depois da fala dessa aula, o aluno 3 pediu para contar uma história que ele conhecia de Chupa-Cabra. Ele

nos contou que sua avó lhe dizia, quando criança, que esse Chupa-Cabra raptava criancinhas, colocava numa sacola e as levava embora. Achamos interessante esse último relato, pois essa lenda resgata uma tradição tanto oral quanto cultural, passada de geração em geração, e que, até os dias de hoje, resiste às transformações sociais.

Também, novamente, lhes perguntamos se conheciam histórias de rapto na literatura, e todos/as os/as alunos/as disseram que não conheciam. Com isso, de forma breve, o professor contou-lhes a história do rapto de Helena por Paris, contou-lhes, ainda, o mito do rapto de Perséfone, e sugeriu que os alunos lessem o cordel “O romance do pavão misterioso”, de José Camelo de Melo Resende, em que Creuza é raptada por Evangelista.

Com isso, entregamos o poema *Rapto*, de Carlos Drummond de Andrade, à turma para que todos fizessem uma leitura silenciosa desse texto. Após isso, pedimos que um/uma aluno/a fizesse a leitura do poema em voz alta. Assim, o professor perguntou a todos/as se o poema lido de Drummond retratava a mesma temática que os poemas já lidos nas aulas anteriores: O aluno 6 disse que sim, pois o texto em questão falou de amor gay. Ainda, lhes perguntamos se as histórias contadas por eles/elas sobre rapto têm a ver com esse poema lido nessa aula, e todos/as falaram que não, não querendo justificar por que das suas respostas.

Tendo em vista que buscamos criar condições, através de todos esses questionamentos/discussões, para que os/as alunos/as tivessem interesse de adentrar no mundo da leitura do poema “O rapto”, levamo-los/las a ter uma experiência de “leitura compartilhada”, como afirma Cosson (2014), pois colocamos no centro das discussões das nossas aulas a leitura efetiva dos textos literários e, por sua vez, os/as discentes puderam mostrar suas opiniões, compreensão e interpretação do que estava lendo em sala. Tudo isso aconteceu através de um diálogo democrático, bem como através da interação entre professor-aluno-texto e sempre “partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório do aluno” (COSSON, 2014, p.p.47-48).

Dessa maneira, perguntas mais pontuais do poema foram feitas aos/às alunos/as. Na primeira, afirmamos que nas oitos primeiras estrofes do poema “rapto”, aparece a figura de um ser importante para compreendermos todo esse



texto. Dessa forma, perguntamos quem é esse ser e como ele é descrito nessas estrofes e, assim, responderam:

- Aluno 1 - “Águia, de forma pura, forma perfeita, com um voo mais constante”;  
 Aluno 3 - “Uma águia, ela fende os ares como uma forma pura”;  
 Aluna 4 - “Águia, fende os ares e arrebatada esse que é forma pura”;  
 Aluno 5 - “Águia, porque ela fende os ares e arrebatada”;  
 Aluno 6 - “Águia, forma pura e que é suspiro”;  
 Aluna 7 - “Uma águia, um animal que pega as coisas e leva para longe”;  
 Aluno 8 - “Águia. Pende os ares e arrebatada esse que é forma pura”;  
 Aluna 11 - “Águia. Forma pura e que é suspiro de terrenos delícias e combinadas”;  
 Aluna 15 - “Uma águia. Ela é descrita como uma forma pura e delicada”;  
 Aluno 17 - “Águia, porque ela fende os ares e porque é independente”.  
 Aluna 19 - “A águia – Se uma águia fendes os ares e arrebatada”.

As respostas acima sinalizam que os/as alunos/as conseguiram perceber que a “águia” era o ser falado no poema e que as características dela estavam expressas no próprio texto trabalhado em sala. Com isso, utilizando-se de passagens de expressões ou versos do próprio poema, eles/elas voltaram ao texto, atribuíram e extraíram significados dele e conseguiram interpretar bem essa primeira pergunta feita.

Na segunda pergunta, questionamos, a partir dos versos “*vai demandando o cândido alimento*” (v.12) / *que a alma faminta implora até o extremo*” (v.13), que alimento seria esse e por que essa alma faminta necessita tanto dele. Como resposta, os/as alunos/as disseram:

- Aluna 2 - “O alimento, na minha opinião, é um desejo que a alma implora até o extremo. Então, ela quer matar esse desejo”;  
 Aluna 4 - “Amor, para se sentir seguro”;  
 Aluno 5 - “Ratos e coelhos para ficar forte”;  
 Aluno 6 - “Esse alimento é o amor. A alma precisa desse alimento”;  
 Aluna 7 - Amor, porque uma pessoa sem amor não iria amar pessoas;  
 Aluno 8 - “Homens, para ser feliz”;  
 Aluna 11 - “O amor, porque, talvez, já estivesse “cansado” de tanto ser amargo”;  
 Aluno 14 - “Amor. Fome de carinho e prazer”;  
 Aluna 19 - “Amor. Necessita de amor para ficarem juntos”.

Conforme as respostas acima, verificamos que alguns/mas dos/as discentes tiveram dificuldades em interpretar qual o alimento de que o poema

falava. Diante disso, palavras como “ratos”, “coelhos” e “homens” foram utilizadas como resposta para atender a metáfora “alimento”, fugindo, assim, do contexto de significado do poema. Em contrapartida, a maior parte dos/as alunos/as aproximou suas respostas à realidade explícita no texto poético, confirmando suas respostas a partir de versos do poema.

Essa confirmação aponta que eles/as acreditam um casal homoerótico pode se amar, uma vez que esses discentes reconhecem que, independente de sexualidade e gênero, é nossa “alma quem precisa desse alimento” (que é o amor). Então, a partir dessa visão, visão essa que coloca em foco o relacionamento amoroso, a ideia do homoerótico pode ser reconstruída à medida que há reflexão sobre a existência do afeto/amor entre pessoas do mesmo sexo.

Na terceira e última questão interpretativa sobre o poema de Drummond, falamos aos/às alunos/as que nos seis últimos versos, o poema nos mostra uma “outra forma de amar” e os efeitos amargos que isso pode ocasionar. Diante disso, pedimos para que eles/elas voltassem a esses versos e nos dissessem que outra forma de amar é essa e por quais razões essas formas possuem esses efeitos amargos.

Aluno 1 - “Uma forma de amar. Pelo preconceito”;

Aluna 2 - “ A outra forma de amar, e como um amor proibido, ele pede em oração para mudar esse amor, por ele não poder amar;

Aluno 3 - “Deve ser um amor, mas não como desejo e sim como um afeto. Amarguras por preconceitos”;

Aluna 7 - “Formas cristãs, era jungido ao mistério pagão, mas o Alcanceia. Nessas formas, de ama fala dos pecados que ama as pessoas do mesmo sexo traz para as pessoas”;

Aluna 12 - “Um amor de ódio. Por uma forma de pecado cristão”;

Aluno 14 - “O amor amargo. Preconceito.

A maioria dos/as alunos/as interpretou essa outra forma de amar como sendo algo proibitivo, “amargo”, “pecaminoso”, reconhecendo que, no texto, “o preconceito”, ou seja, a homofobia, é a maior razão para que o amor tenha um efeito amargo. Desse modo, refletir, na sala de aula, sobre o amor homoerótico a partir dessa visão pecaminosa apresentada pelo poema foi de muita relevância, devido ao fato de podermos desmistificar ideias preconceituosas perpassadas ao longo do tempo. Assim, nossos/as alunos/as, a partir do texto literário, tiveram essa oportunidade de refletir sobre esse amor chamado no poema de “pecaminoso” e de elaborar seu próprio ponto de vista a respeito da união homoerótica.

Então, com essa tentativa de instigar os/as discentes a elaborarem seu próprio ponto de vista com relação aos sentidos encontrados em determinados versos do poema em estudo, quisemos motivá-los à interpretação, na tentativa de fazê-los “dialogar com o texto tendo como limite o contexto” (COSSON, 2014, p.41). Segundo esse autor, a interpretação se faz quando o leitor negocia o sentido do texto, num ato interativo entre autor, leitor e comunidade. Além do mais, o autor ainda afirma que essa interpretação permite que o leitor dialogue com o texto mediante o contexto tanto do texto quanto do leitor, em um processo contínuo e de convergência. No caso do poema de Drummond, o contexto que esse poema está inserido é diferente do contexto atual. Na época desse poeta, ainda via-se o relacionamento entre pessoas do mesmo sexo como uma prática inaceitável, e os gays, as lésbicas, os bissexuais, as travestis e os/as transgêneros eram considerados/as doentes pela ciência. Por conta disso, muitas das produções escritas em épocas passadas retratavam a relação entre pessoas do mesmo sexo como algo “estranho”, “diferente”, “abominável”.

Após o trabalho com esse poema, colocamos o título da narrativa mítica no quadro “*O rapto de Ganimedes*” e perguntamos se eles sabiam o que era um mito. Para ajudar na compreensão do que venha ser esse gênero, o professor levou uma definição de mito, que está no dicionário Mitologia grega, de Junito Brandão. Com isso, fizemos uma leitura compartilhada do mito, em voz alta, ou seja, cada aluno/a leu um parágrafo desse texto e, no fim dessa leitura, pedimos que eles/elas se posicionassem sobre o que compreenderam da leitura feita. Essa atividade de motivação (leitura compartilhada do mito, em voz alta), juntamente com a leitura de um outro material – dicionário – na intenção de ampliar o repertório de conhecimento dos/as discentes é o que Nóbrega (2012) chama de poiesis, pois, de acordo com ela, estamos tentando envolver mais de um aluno no que se refere ao trabalho com texto literário, a fim de (re)construir significados para esse texto, como também aproximar/distanciar esses/as discentes em relação ao recorte da realidade representada no texto/mito em estudo.

A fim de mediar a discussão desse texto, algumas reflexões sobre o mito foram feitas nesse momento, a partir de perguntas que nos serviu de roteiro na discussão sobre o texto lido. Inicialmente, perguntamos quem era Ganimedes, e o aluno 1 nos respondeu que Ganimedes era um troiano, e um aluno 14

completou dizendo que era um menino muito bonito. Ainda, segundo a aluna 7, ele tinha braços fortes. Depois dessa pergunta, questionamos como o mito descreve esse personagem, e o aluno 1 nos disse que, segundo o mito, Ganimedes era muito bonito. Já a aluna 2 nos disse que ele era jovem e forte. Logo após, o aluno 5 nos disse que ele era belo. Na terceira, questionamos por qual razão ele despertou a atenção de Zeus, o deus do Olimpo, e segundo a aluna 11, porque Ganimedes tinha uma beleza maliciosa. Nesse momento, perguntamos o que a aluna estava querendo dizer com “beleza maliciosa”, e ela nos respondeu que esse jovem troiano tinha uma beleza que atraía as pessoas. Depois, o aluno 3 disse-nos que esse personagem despertou a atenção de Zeus por conta da graciosidade que tinha. Além dessas respostas, o aluno 5 disse que a juventude de Ganimedes também foi outro fator para que Zeus tivesse se apaixonado por esse jovem. Na quarta pergunta, quisemos saber que tipo de interesse Zeus tinha para com Ganimedes, e todos/as os/as alunos/as responderam que Zeus se apaixonou por Ganimedes. Na quinta e última pergunta, procuramos saber se Ganimedes correspondeu a esse interesse, se sim, como isso foi feito, e todos/as os/as alunos/as responderam que sim, e o aluno 1 explica que Ganimedes cedeu aos desejos de Zeus e, juntos, foram morar no Olimpo. Após esse posicionamento, o aluno 8 nos perguntou se as histórias dos mitos eram verdadeiras. O professor lhe respondeu que essas histórias faziam parte da crença de uma civilização antiga e que, para a época, eram consideradas verdadeiras.

Observamos que os/as alunos/as se envolveram na leitura do mito, ficando atentos/as com relação às ações dos personagens e à história como um todo e não tiveram dificuldades para compreender o tema central desse texto. Diante disso, observamos que, durante as perguntas sobre o mito, eles/elas conseguiram respondê-las de forma pontual e fiel ao que estava no texto. Além disso, como pesquisadores, notamos que eles tiveram uma intimidade com esse texto porque ele retratou o amor gay de um deus da mitologia greco-latina muito conhecido por eles/elas.

Por fim, influenciados pela ideia de que, durante a realização da leitura de um texto, o sujeito produtor e o consumidor interagem mutuamente, procuramos verificar, a partir das perguntas abaixo, se os/as alunos/as gostaram dos textos lidos, o de Drummond e o de Ovídio, e se encontraram alguma semelhança entre

eles. Para isso, numa primeira pergunta, quisemos saber deles/delas o que acharam semelhante entre os textos, e o aluno 1 nos disse que a semelhança estava no fato da águia aparecer nos dois textos literários. Complementando a fala desse discente, o aluno 3 nos disse que o tema desses textos era o amor homoerótico e também o rapto. Já a aluna 7 disse-nos que o desejo expresso no poema e no conto era uma semelhança entre o texto de Drummond e o texto de Ovídio. Na segunda pergunta, questionamos quais passagens nos comprovam que esses textos apresentam alguma semelhança, e a aluna 11 conta que, no mito, Zeus transforma-se numa águia e exemplifica sua resposta citando os seguintes versos do poema “Rapto”, de Drummond: “*Se uma águia fende os ares e arrebatada*” (v.1) / “*esse que é forma pura e que é suspiro*” (v.2). Posteriormente, o aluno 18 afirma que os dois textos apresentam a imagem de seus arrebatando seu amado. Por fim, perguntamos se a temática é a mesma nesses textos, que temática é essa e que passagens dos textos confirmam isso, e todos/as os/as alunos/as falaram que sim. As alunas 7, 11 e 12 falaram que a temática presente no mito e no poema era o amor gay entre Zeus e Ganimedes.

Quisemos, portanto, com essas três perguntas, que, além dos/as alunos/as encontrarem semelhança entre o poema e o mito, eles/as pudessem ampliar seu repertório de conhecimento, como também reler os textos, levantar hipóteses, fazer inferências e terem uma intimidade maior com o conteúdo expresso neles, dialogando com os significados encontrados ao longo de suas leituras. Nesse diálogo com o texto, tanto a poiesis quanto a aisthesis foram trabalhadas, no momento em que os alunos passaram a se expressar. Nóbrega (2012) afirma que esta última corresponde à criação de um ambiente de discussão em que os alunos possam expressar seus pontos de vista, havendo uma atitude democrática e respeitosa entre alunos/as e professores. Dessa maneira, vemos isso como fundamental em uma aula de literatura, pois os/as alunos/as podem expressar a sua opinião sobre a obra literária, discutir sobre o texto que estão lendo, podendo, assim, tornarem-se leitores crítico-reflexivos.

### 3.6 A pluralidade no/do amor: “Pode ser igual ou diferente”

Nessa quarta etapa do quinto encontro cuja duração foi de 90 minutos, no dia 29 de março, os alunos leram o poema *O amor é que é essencial*, de Fernando Pessoa. Esse poema é formado por versos livres, sem constituição de rimas, contendo apenas uma única estrofe. No primeiro verso, o poeta afirma que o amor é que é essencial, na tentativa de esclarecer que, mediante todos os problemas e conflitos humanos, o que nos resta é amar e ser feliz, pois as relações humanas devem ser pautadas a partir do amor que damos ou recebemos.

No segundo verso, o poeta faz questão de esclarecer que o desejo sexual deve ser consequência de um amor “o sexo é só um acidente” (v.2), uma vez que, muitas das vezes, nas relações amorosas, privilegiam o sexo em detrimento do amor, colocando o ser humano como objeto sexual. Aqui, podemos lembrar da ideia de Bauman (2004), em “Amor líquido”, pois, para ele, as pessoas, na modernidade, são frágeis e o amor é líquido, ou seja, o amor será aquele que “escraviza” (BAUMAN, 2004, p.13), e as pessoas viverão relacionamentos “quantitativos e menos qualitativos” (RUFINO, 2007, p. 6).

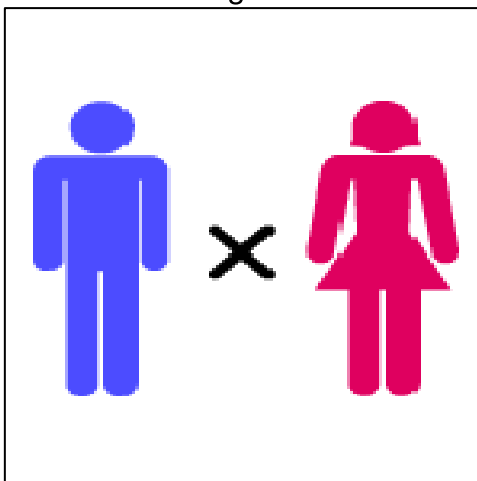
Mediante esse pensamento, no terceiro e no quarto versos desse poema, fica evidente que o poeta faz uma menção aos tipos de amores “Pode ser igual” (v.3) / Ou diferente (v.4), na tentativa de esclarecer que é na diversidade (amor heterossexual, amor gay, amor lésbico) que o amor surge e pode ser respeitado por todos.

Nos três últimos versos, o poeta declara que “o homem não é um animal”, visto que ele é um ser sociável e suas relações é permeável por construções de sentimentos que o torna humanizado. Portanto, o homem ama, interage com outros, compartilha momentos e tem a possibilidade de promover o respeito para com as diferenças, ou seja, “é uma carne inteligente” (v.7). Entretanto, seus preconceitos não o possibilitam que ele se torne inteligente e, muitas vezes, seu comportamento, com relação ao respeito à diversidade amorosa, mostra o quanto ele está “doente” (v.8), está permeado de julgamentos, ódio e preconceitos contra as diferenças.

Para iniciarmos o trabalho com o referido poema, trouxemos duas imagens impressas (**Ver figura 23**) (imprimimo-las nas cores preto e branco para

não reforçar preconceito de gênero), sendo a primeira imagem a figura masculina e segunda a figura feminina (**Anexo 3** da sequência didática). Pedimos que os/as alunos/as, a partir dessas imagens, formassem casais. Eles/elas quem escolheram se formariam casais héteros, casais gays e casais lésbicos. (**Ver figura 24**). Alguns/mas alunos/as preferiram ficar em dupla para participar dessa atividade. Então, ao total, treze casais foram formados em sala, três casais gays, três casais lésbicos e sete heterossexuais. Após isso, fizemos seis perguntas aos/às discentes, a fim de eles/elas refletirem sobre esses tipos de casais e sobre algumas ideias preconceituosas impostas pela nossa sociedade. A primeira pergunta foi sobre quais desses casais a sociedade diz ser o “casal normal”. Os/as alunos/as 3, 7, 11 e 18 falaram que o casal normal, segundo a sociedade, é o casal heterossexual.

**Figura 23** - Imagem retratando o gênero masculino e feminino.



Fonte: <http://aventurasdomundomaterno.blogspot.com.br>

**Figura 24 -** Formação de casais pelos/as alunos/as

**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador

A segunda pergunta buscava saber a respeito do que era ser normal. O aluno 18 contou-se que ser normal é aqueles que podem ter filhos. Automaticamente, diante dessa fala do aluno 18, o professor questionou a turma: Um casal só se une para ter filhos/procriar? E quem é estéril, por exemplo, não pode ter um relacionamento? Após esses questionamentos, a turma ficou inquieta e alguns/mas alunos/as começaram a se posicionar. A aluna 11 rebateu a ideia do aluno 18 afirmando que ele estava com preconceito, pois, segunda ela, casal gay/lésbico pode adotar filhos e ser feliz. O aluno 1 também expressou sua opinião afirmando que casal gay era sim normal, pois pessoas ficam juntas não somente para ter filhos. Segundo ele, muitos casais não querem ter filhos. Esse aluno encerra sua fala afirmando que qualquer tipo de casal para ele, hoje, é normal. Por fim, a aluna 13 também mostra sua visão a respeito do que venha ser “normal” e, segundo ela, todos os tipos de casal são normais. Nesse momento, ela nos conta que conhece dois casais de amigos que ela admira e que vê a relação deles de forma natural e bonita. Essa discente ainda continua nos contando que, para muitos, esses casais são taxados de lixo, mas ela, sempre quando escuta isso, os defende.

Após a fala dessa aluna, o aluno 5 pediu para também relatar algo que aconteceu com ele. Esse aluno nos contou que de vez em quando é cantado por rapazes gays e isso o irritava profundamente, ao ponto dele querer agredi-los



fisicamente. Perguntamos a esse discente se a violência resolveria o problema e se ele conversando, de forma madura, com esses rapazes poderia, além de cessar a cantada, ser amigo deles. Na presença desse diálogo, o aluno 5 disse que iria rever sua atitude quando, novamente, um dia, fosse cantado por algum outro rapaz gay.

Também, a aluna 2 relatou-nos que seu irmão era extremamente homofóbico e que ele deveria estar presente nessa nossa aula para mudar, um pouco, seu pensamento. Segundo ela, o irmão diz que todos gays são prostitutas e que eles não prestam. Nós, diante dessa fala, conversamos com a aluna para que ela refletisse e levasse a reflexão para seu irmão, com o objetivo de ele rever o que pensava, de forma generalizada, sobre os gays.

A terceira pergunta foi com relação a quais desses casais a sociedade diz ser o “casal anormal/diferente”. Todos/as os alunos/as responderam que o casal “anormal/diferente seria o casal gay e o casal lésbico. Segundo o aluno 5, não é comum vermos casais lésbicos/gays no dia a dia e, por isso, eles são “anormais/diferente”, porém, como pesquisadores, acreditamos que esse discurso é reflexo do clichê passado por familiares, amigos e a sociedade no geral, na tentativa de enxergar o casal homoerótico como diferente, reforçando modelos preconceituosos e estigmatizados sobre a pluralidade amorosa. Ainda, notamos o quanto é forte, no discurso dele, a ideia de não enxergar o casal lésbico/gay por conta do preconceito e, diante disso, acreditamos que os movimentos de luta da comunidade LGBT, as artes e até mesmo as mídias cumprem muito bem o papel de divulgar os direitos e conquistas dessa comunidade. Assim sendo, pensamos que é impossível, nos dias de hoje, não reconhecer a existência do amor e outros direitos LGBT’s.

A outra pergunta questionava os/as alunos/as sobre o fato de a sociedade respeitar os tipos diferentes de amor. Todos/as falaram que ela deve sim respeitar os diferentes tipos de amor, pois, de acordo com a aluna 2, a vida do outro não nos interessa. Também, a aluna 15 disse que devemos sim respeitar esses tipos, porque isso é dever nosso.

Ainda, fizemos essa pergunta diretamente ao aluno 8 e ele nos contou que, antes da aula, era muito preconceituoso com gays, entretanto, depois das nossas discussões, está “mais tranquilo” e está aceitando mais o amor gay/lésbico. Com isso, o aluno 5 também se posicionou, afirmando a mesma

ideia do aluno 8. O aluno 5 disse que “se libertou de vez” do preconceito com gays e lésbicas.

Encerrando essas reflexões acerca da diversidade amorosa-sexual, fizemos a última pergunta aos alunos pedindo que eles nos falassem se era possível vivermos em meio à diversidade sexual. Todos/as, novamente, falaram que é possível sim vivermos em meio à diversidade sexual. Com isso, o aluno 3 falou-nos que o respeito é a base de tudo. Por isso, segundo ele, se soubermos respeitar o próximo, poderemos viver bem.

Através dessas perguntas, estabelecendo um diálogo democrático e respeitoso, trabalhamos a ideia dos documentos educacionais, como os PCN para o ensino fundamental (1998) e LDB (1996), que sugerem que devemos abordar, na sala de aula, temas sociais, a fim de propor o amadurecimento intelectual dos nossos alunos. Ainda, com a certeza de que a literatura deve ser levada à sala de aula, partindo do pressuposto de que propicia “uma educação humanizadora” (CANDIDO, 2002, p. 85), refletimos sobre a temática homoerótica, associando os textos literários trabalhados em sala à realidade da nossa sociedade. Para isso, muitas das vezes, os/as próprios/as alunos/as resgataram exemplos de suas realidades, que abordam a relação entre pessoas do mesmo sexo/gênero; discutimos sobre rótulos imposto por nossa sociedade, a exemplo de casal “normal” e “anormal”, falamos sobre a importância do respeito à diversidade sexual, posicionamos sobre a relação homoerótica e, ainda, os/as alunos/as tiveram oportunidade de mostrar sua opinião sobre o assunto.

Depois disso, entregamos o poema *O amor é que é essencial* aos/as alunos/as, para que eles/as tivessem sua própria experiência com o texto literário mediante o princípio da fruição estética. Após isso, o professor dividiu a turma em partes, de modo que eles/elas ficassem um de frente para o outro. A primeira parte da turma leu o primeiro verso, e a segunda parte leu o segundo verso, e assim sucessivamente. Pedimos, após isso, que compartilhassem suas leituras, dizendo-nos sobre o que entenderam desse texto e se gostaram dele. Os alunos 2, 8, e 18 falaram que esse poema tinha como temática os tipos de amor: amor gay, amor heterossexual e amor lésbico. Ainda, o aluno 18 justificou esses tipos de amores a partir dos versos 4 e 5 em que mostram o amor igual e o amor diferente. Também abrimos uma roda de discussão para refletirmos sobre “tipos

de amores” e sobre sexualidade. Essa discussão iniciou a partir dos versos do poema em questão: “O amor é que é essencial (v1)”, “Pode ser igual (v.3)” / “ou diferente (v4)”, “O homem não é um animal (v.5)” / embora às vezes doente (v.7)”. Diante desses versos, três questões de interpretação também foram exploradas. A primeira perguntava por que o amor, segundo o poeta, é essencial. O aluno 5 responde a essa pergunta afirmando que o amor impera no homem e, após essa fala, a aluna 7 diz que o amor deve estar em tudo que fazemos. Notamos, a partir dessas duas respostas, que esses alunos enxergam o amor como base para qualquer relação e que é por nome desse sentimento que as pessoas devem se unir. Assim, percebemos que alguns alunos também acreditam que, se houver amor, os casais, independentemente de serem gays, heterossexuais, lésbicas devem ficar juntos.

A segunda perguntava sobre a que se referia o verso “Pode ser igual ou diferente”. Segundo a aluna 2, esses versos fazem referência à diversidade amorosa. Então, completando a fala de dessa aluna, o aluno 1 falou-nos que igual seria casais gays ou lésbicos, já diferente seria casais héteros. Nesse momento, os/as alunos/as tiveram a oportunidade de confirmar o que vínhamos discutindo sobre a existência de tipos de amores, refletindo, a partir desse poema de Pessoa, sobre não somente o amor heterossexual, mas o amor gay, bissexual, lésbico. Essa reflexão fez com que os/as discentes pudessem enfrentar seus preconceitos e, talvez, a verdadeiramente respeitar às diferenças, tendo em vista a visibilidade que fora dada, principalmente nessa aula, ao amor entre pessoas.

A última questão perguntava aos alunos/às alunas que situação da nossa realidade podemos relacionar estes versos: “O homem não é um animal, embora às vezes doente”. O aluno 1 afirmou que esses versos poderiam sugerir que pessoas preconceituosas são doentes. Já aluna 2 disse-nos que esse homem raciocina e, portanto, deveria ser tolerante, mas é doente, ou seja, ele é muito preconceituoso para com as pessoas.

Essas duas falas confirmam que eles acreditam que grande parte das pessoas são intolerantes e preconceituosas em relação à sexualidade/gênero de outras pessoas e, ao ver deles, são doentes por não saberem conviver com as diferenças. Ainda, notamos que eles têm uma consciência de que o homem pensa e é inteligente, porém não usa a inteligência para fins humanos e

respeitosos, promovendo, assim, preconceitos contra as escolhas, desejos e forma de viver das pessoas.

Para o trabalho com o respeito ao homoerotismo/diversidade sexual na escola, ratificamos que todas as reflexões foram de extrema relevância, porque os/as discentes puderam, a partir do texto literário, se sensibilizar em relação às transformações sociais e perceber que o caminho que devemos seguir é o da inclusão, respeito, amor e tolerância. Dessa forma, o texto literário proporcionou-lhes momentos de deleite e, ao mesmo tempo, uma consciência crítica frente à realidade dos nossos tempos. Acreditamos, pois, que, neste momento, conseguimos construir o sentido dos textos juntamente com eles, através do conhecimento de mundo deles. Segundo Nóbrega (2012), essa tentativa de relacionar o texto literário com a percepção de mundo imediata do aluno é colocar em pauta o que Jauss (1979) chama de *aisthesis*.

### **3.7 Uma visão teórica: Construindo conceitos e rompendo barreiras**

Nessa primeira etapa do sexto encontro, de 90 minutos, no dia 03 de abril, procuramos recuperar, inicialmente, o que foi feito nas aulas anteriores, evidenciando aos/às alunos/as que os textos lidos falavam de formas de amor que não são valorizadas socialmente. Perguntamos se eles/elas lembravam quais textos lemos até agora, e, de imediato, os/as alunos/as 1, 5, 7, 14 e 18 foram nos dizendo que, primeiro, lemos o conto “Frederico Paciência” e, depois, foram citando todos os poemas abordados nas aulas passadas. Após eles falarem isso, perguntamos se eles gostaram dos textos literários que trouxemos à sala, e todos afirmaram que sim. Depois, perguntamos sobre o que esses textos retrataram, e os alunos 1, 5, e 14, na mesma hora, responderam que os textos literários trabalhados em sala tinham como temática o homoerotismo. Por fim, ainda nessa aula, questionamos se a temática desses textos é considerada tabu, por que e o que eles/elas entendiam por tabu. Segundo o aluno 17, a temática dos textos lidos em sala é sim considerada tabu, pois, conforme ele, essa temática é polêmica. Já o aluno 5 falou-nos que a temática homoerotismo é um assunto novo na escola. Observamos que, de acordo com esses dois posicionamentos, a temática diversidade sexual/homoerotismo foi algo novo de ser estudado entre eles, uma vez que, segundo alguns/mas alunos/as, nenhum

professor havia trabalhado esse assunto em sala de aula. Por isso que, muitas das vezes, conforme eles/elas, o preconceito se espalha na escola, pois os professores não discutem “esses temas polêmicos” com a turma.

Para fazê-los/las também refletir sobre as leituras realizadas nas aulas anteriores, nós os indagamos sobre os textos que foram trabalhados nas aulas anteriores e todos/as falaram que sim. Ainda, nesse momento, o aluno 5 nos contou algo, em relação à sua experiência de leitura a partir do que textos levados à sala, que nos chamou atenção. Segundo ele, o texto que ele mais gostou foi o conto *Frederico Paciência*, de Mário de Andrade, pois, no momento em que ele teve contato com esse texto, passou a escrever um livro que contava uma história parecida com os personagens, Frederico e Juca, desse conto. Porém, conforme palavras desse aluno, seu livro contava uma história de um casal lésbico. Então, esse aluno nos disse que o conto que nós apresentamos à turma foi de muita importância para sua vida porque esse texto mudou seu pensamento e a forma de enxergar a leitura literária e, conseqüentemente, houve uma despertar maior para seus estudos.

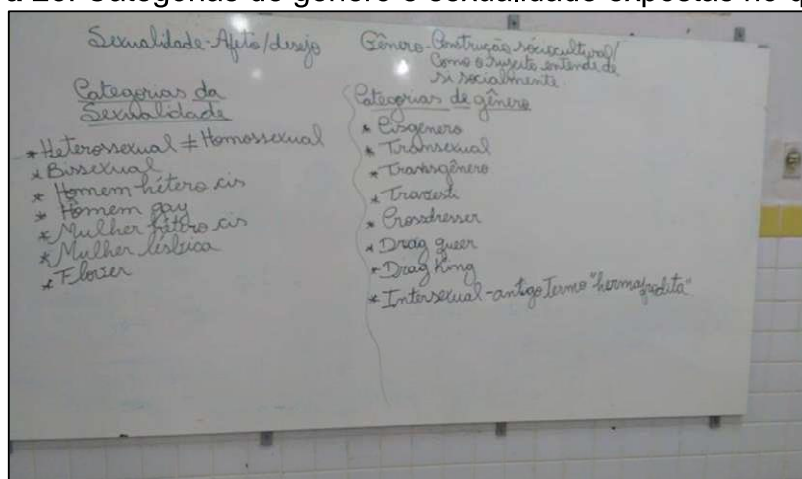
Em seguida, perguntamos se eles os/as incomodaram em algum momento e por que com os textos homoeróticos trabalhados em sala. Os/as alunos/as, de forma unânime, responderam que nenhum texto os/as incomodou, pois, conforme as falas da maioria, eles/elas aprenderam demais com o que leram. Ainda, eles/elas nos revelaram que nunca tinham lido textos literários, na íntegra, em sala de aula.

Depois, questionamos esses/essas alunos/as sobre se eles/elas sabiam o que significava as palavras homossexualidade/homoerotismo. Segundo o aluno 14, essas palavras dizem respeito ao amor/afeto entre pessoas do mesmo sexo. Perguntamos se todos concordavam com essa resposta, e os/as outros/as os/as discentes responderam que sim.

Já no último questionamento, fizemo-los/as refletir, com base no que sabiam, sobre sexualidade e gênero. O aluno 5 iniciou respondendo que sexualidade seria gay, lésbica, travesti, transexual e já o gênero seria masculino e feminino. Perguntamos aos demais alunos/as se sabiam o que era sexualidade e gênero sexual, porém nenhum/a aluno/a soube nos responder. Partindo da necessidade de explicar o conceito dessas duas palavras, o professor foi até a lousa, colocou no quadro as categorias de sexualidade e as categorias de

gênero, explicou o que seria essas duas palavras, explicou também a diferença entre sexo biológico e sexualidade, para que todos/as compreendessem, de forma mais clara, a diferença entre sexo, orientação sexual e identidade de gênero e o que essas três palavras implicam na construção social e forma de viver das pessoas. **(Ver figura 25).**

**Figura 25:** Categorias de gênero e sexualidade expostas no quadro.



**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador

No segundo momento, entregamos um texto teórico “Gênero e sexualidade: Conceitos Estruturantes deste Trabalho e Processo Formativo”, de Severo (2013), para que, a partir da leitura dele, em sala de aula, nós pudéssemos compreender os conceitos de sexualidade e gênero. Acreditamos que, com esse trabalho, os alunos puderam se aprofundar no assunto e refletirem sobre a temática, partindo de um texto mais explicativo e científico. Para abordar esse texto em sala, o professor dialogou com seus alunos partindo das seguintes reflexões. Na primeira, perguntamos o que o texto de Severo (2013) nos diz sobre o que é gênero. Eles nos disseram que:

Aluno 1 - “Fala que é aquilo que você escolhe ser, seja homem, ou seja, mulher”.

Aluna 2 - “Gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos”;

Aluno 3 - “É o que você entende de você mesmo”;

Aluno 5 - “Nos diz que gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social, mas sim do que se construiu socialmente sobre os mesmos, pois não associamos gênero apenas com a identidade sexual e orgânica com a qual pessoas nascem”;

Aluno 6 - “Nos diz respeito aos conjuntos das representações sexuais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos”;

Aluna 11 - “O que você entende por si mesmo”;

Aluno 14 - “Gênero é o que você entende de você mesmo”;

Aluna 15 - “É uma pessoa que nasce com o sexo masculino ou uma pessoa que nasce com o sexo feminino”;

Aluna 16 - “É uma pessoa que nasce com o sexo masculino ou uma pessoa que nasce como o sexo feminino”;

Aluno 17 - “O que você entende de si”; aluno

A partir do que foi dito nas respostas acima, constatamos que grande parte dos/as os/as alunos/as soube definir, através do que leram do texto de Severo (2013), o que seria gênero sexual, mostrando uma compreensão sobre a construção social e cultural da identidade do ser (**Ver figura 26**). O que mais nos chamou atenção foi a elaboração da própria resposta de alguns/mas alunos/os - “gênero é o que você entende de você mesmo”, confirmando, assim, um domínio sobre o assunto discutido em sala. Entretanto, uma minoria dos/as discentes ainda não soube definir corretamente, a partir do texto desse autor, o que seria gênero, trocando o conceito de sexo biológico como o conceito de gênero. Isso justifica-se pelo fato de ainda esses conceitos serem novos à realidade deles/delas e por eles/elas sempre acharem que o ser humano é caracterizado, do ponto de vista da sua sexualidade, pelo seu órgão genital. Por conta dessa confusão por parte deles/as foi que o professor leu, juntamente com seus/suas alunos/as, o conceito de gênero, que estava no texto de Severo (2013), bem como apresentou-lhes o conceito de sexo biológico a partir de Jesus (2008), e, juntos, refletimos o que seria esse conceito. O **quadro 1** mostra os conceitos de gênero, sexualidade e sexo levados à sala de aula.

**Figura 26** - Discutindo o texto de Severo (2013).



**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador

**Quadro 1** - Conceitos de gênero, sexualidade e sexo

<b>SEXO BIOLÓGICO</b>	“É constituído pelas características fenotípicas (órgãos genitais e órgãos reprodutores), fisiológicas (distribuição diferencial dos hormônios sexuais) e genotípicas (genes masculinos e genes femininos) presentes em nosso corpo”. (JESUS, Beto e outros. <b>Diversidade sexual na escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens</b> . CORSA/ECOS, 2008)
<b>SEXUALIDADE</b>	“É uma dimensão da experiência permeada por inúmeras questões. Através dela, todo um universo de desejos, crenças e valores são articulados, definindo um amplo espectro do que entendemos como sendo a nossa identidade”. (SEVERO, Rafael Adriano de Oliveira. <b>Gênero e Sexualidade: Grupo de discussões como possibilidades formativa</b> . São Paulo: Paco Editorial, 2013, p. 69)
<b>GÊNERO</b>	“Para as ciências humanas e sociais, o conceito de gênero refere-se à construção social em torno do sexo anatômico. Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, mas a maneira de ser homem e de ser mulher é reproduzida na cultura. As várias formas de fazer-se mulher ou homem são construídas socialmente, são produtos da realidade social e não são naturalmente determinados pelas diferenças inscritas nos corpos, assim também como o modo de viver desejos e prazeres corporais. (SEVERO, Rafael Adriano de Oliveira. <b>Gênero e Sexualidade: Grupo de discussões como possibilidades formativas</b> . São Paulo: Paco Editorial, 2013, p. 62)

Fonte: Dados da pesquisa

Após a pergunta acima, também os/as questionamos sobre o que esse texto afirma sobre sexualidade, e eles nos disseram isto:

Alunos 1, 6, 8, 14 - “É o que você nasce, com seu órgão genital”;  
 Aluna 2 - “Dimensão de experiência social permeada por inúmeras questões”;



- Aluno 3 - "O que você sente desejo por alguém";  
Aluno 5 - "Que, através dela, todo um universo de desejos, crenças e valores são articulados, definindo um amplo aspecto do que entendemos como sendo identidade";  
Aluna 7 - "Crenças e valores são articulado, definindo um amplo aspecto do que entendemos como sendo a nossa identidade";  
Aluna 15 - "É o que entendemos, nossa identidade";  
Aluna 16 - "Afirma que é o que entendemos sobre nossa identidade".  
Aluno 18 - "Sexualidade é uma questão de comportamento animal, no caso dos seres humanos";

As respostas acima apontam que os/as discentes conseguiram refletir sobre sexualidade a partir de um texto teórico. Compreenderam que sexualidade diz respeito "a experiência íntima/desejo" do ser e que essa experiência tem uma influência social e cultural e que vai sendo construída de acordo com as experiências vividas por cada ser humano. Essa reflexão foi importantíssima para que preconceitos fossem quebrados e que a confusão entre sexo biológico e sexualidade não acontecesse. Para isso, juntos, discutimos sobre a diferença entre essas duas palavras e conseguimos sair dessa aula sabendo que o desejo despertado por uma pessoa não tem relação alguma com o órgão genital que nos foi atribuído no nascimento.

Ainda, como última pergunta sobre o texto de Severo (2013), perguntamos, segundo o texto, como a escola pode ajudar na (des)construção de sexualidade e gênero, a fim de contribuir para a formação de cidadãos respeitosos e humanizados. Eles nos deram as seguintes respostas:

- Aluna 2 - "Discutir e problematizar as relações de gênero e de sexualidade é uma das condições indispensáveis para a desconstrução e superação de estereótipos e de preconceito que tem gerado desigualdade entre meninas e meninos, mulheres e homens, homossexuais, bissexuais, travestis, transgêneros e heterossexuais, inclusive no âmbito das escolas".  
Aluno 3 e 14 - "Discutindo e problematizando estas questões para desconstruir estes preconceitos";  
Aluno 5 - Refletir sobre este tema pode incomodar e também desacomodar lugares fixos e conhecidos, pois entendemos a sexualidade como um processo complexo. Nisso, a escola com suas práticas pedagógicas, podem contribuir para a construção de identidades de gênero sobre tudo da sexualidade do ser humano";  
Aluno 6 - "Deve ter debates dentro das salas de aula, a sexualidade é um elemento importante na vida humana";  
Aluna 7 - "Mostrando o conceito de gênero e sexualidade em suas aulas, na sala de aula";  
Aluno 8 - "Falando mais esse assunto dentro da sala de aula";

Aluna 11 - “Falar mais sobre esse assunto, é bom que os alunos podem aprender o que verdadeiramente significa a palavra “respeito”;

Aluna 12 - “Com palestras, com igualdade e não com diferença”;

Aluna 16 - “Ensinando que isso é normal, não é uma coisa anormal. Não importa se for gay, lésbica ou bissexual, o que importa é o respeito”;

Aluno 17 - “Falar mais sobre esse assunto, é bom que os alunos podem aprender o que é respeito”;

Aluno 18 - “Conscientizar os alunos a respeitar os homossexuais”;

As respostas acima nos mostram que os/as alunos/as refletiram muito bem sobre o papel da escola na construção de cidadãos respeitosos a partir dos temas Sexualidade/Gênero. Dessa maneira, todos/as responderam que a escola tem o “dever” de discutir sobre esse assunto, a fim “deles/as aprenderem a respeitar” as diferenças e também “desconstruir preconceitos na sala de aula”. E essa desconstrução, ainda conforme as respostas dos alunos, dar-se-á através de “palestras”, “debates na sala”, “problematização de gênero e sexualidade na escola”, “trabalho com o conceito de gênero e de sexualidade nas aulas” e promovendo “verdadeiramente o significado de respeito nas aulas”.

Através desses posicionamentos, compreendemos que, para os/as discentes, a escola deve ser um lugar de respeito e acolhimento para todas as pessoas e a educação deve ser trabalhada pensando na diversidade, conscientizando todos de que a homofobia e transfobia existe e deve ser combatida através de uma educação inclusiva e democrática. E esse combate pode acontecer quando rompemos estereótipos e preconceitos na escola e damos visibilidade aos gays, às lésbicas, aos bissexuais, às travestis e às transexuais seja através de discussão de um texto, seja através de palestras e debates na escola.

### **3.7.1 Uma segunda visão teórica: assistindo a um vídeo sobre o respeito à diversidade sexual**

Na segunda etapa do sexto encontro, de 45 minutos, no dia 04 de abril, exibimos um documentário, de quinze minutos, produzido por uma aluna de 1º ano médio sobre sexo, gênero e sexualidade (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xlz9OfRLs1I>). Após o término desse vídeo, perguntamos aos alunos se gostaram desse documentário e o que acharam ver

uma moça da mesma idade que a deles estar também discutindo sobre o assunto. As alunas 2, 11 e 15 nos disseram que gostaram do documentário e que ele (o vídeo) explicou muito bem o assunto. Os alunos 17 e 18 nos responderam que é interessante outros jovens estarem discutindo esse mesmo assunto em outros lugares. Além disso, fizemos quatro perguntas para instigar a discussão e para os/as alunos/as refletirem com mais atenção sobre o vídeo. A primeira pergunta afirmava que, segundo a menina do vídeo, sexo, sexualidade e gênero, na maioria das vezes, não são discutidos na sociedade e na escola. Assim sendo, perguntamos aos/às discente se eles/elas concordavam com isso e por que será que essa discussão não ocorre. Para tanto, foram-nos dadas as seguintes respostas:

Aluno 1 - “Concordo, porque são mais excluídos”;

Aluna 2 - “Ao meu ver, não acontece porque os professores não acham necessário passar esse tipo de assunto em sala de aula”;

Aluno 3 - “Sim, por preconceito ou por falta de preparo dos professores”;

Aluno 6 - Não, por causa do preconceito”;

Aluna 7 - “Sim, eu acho que, para o preconceituoso, esse assunto não é tão importante”.

Aluno 8 - “Por causa de muito preconceito e falta de respeito com o próximo e também por causa que algumas pessoas não olham muito importante dentro da sociedade”;

Aluna 11 - “Não, porque ainda existe muito preconceito na sociedade, por mais que a maioria negue”;

Aluna 12 - “Não concordo, porque as pessoas são preconceituosas. Devemos a cada dia falar de sexualidade na escola e na sociedade para acabar com tanto preconceito que existe no mundo”;

Aluno 14 - “Sim, por preconceito e falta de preparo para o debate”;

Aluna 15 - “Sim, porque, talvez, ainda haja um certo preconceito”;

Aluna 16 - “Sim, porque ainda haja um certo preconceito”;

Aluno 17 - “Porque tem poucos professores falando desse tema. Deveriam ter mais professores falando sobre o tema”;

Aluno 18 - “Sim, porque cada um tem seu jeito de ser”.

As respostas acima demonstram que, muitas das vezes, os professores não discutem o tema Sexualidade/Gênero na escola, ou por eles não terem conhecimento do assunto ou não acharem necessário discuti-lo em sala, e essa discussão, se partisse de todos/as que fazem parte da educação, o índice de preconceito e homofobia diminuiria dentro e fora da escola.

A existência desse preconceito – homofobia – é reconhecida pelos/as discentes, e esse reconhecimento nos mostra que nossas aulas surtiram feitos

positivos para a formação humana e cidadã deles/as, uma vez que compreenderam que é preciso combater a homofobia em todos os setores sociais e o respeito para com as diferenças é preciso.

Além disso, eles/elas compreenderam que tratar sobre sexualidade/gênero, na escola, a fim de motivar o respeito ao grupo LGBT é necessário, pois “devemos a cada dia falar de sexualidade na escola e na sociedade para acabar com tanto preconceito que existe no mundo.

Na segunda pergunta, procuramos levar os/as alunas/as a refletirem, a partir da fala da psicóloga mostrada no vídeo, qual a ligação que poderíamos fazer entre a ideia de gênero/sexualidade com direitos/relação humanos. Diante desse questionamento, eles/elas escreveram a seguinte ideia:

Aluno 1 - “Que pessoas do mesmo sexo pode se relacionar”;  
Aluno 5 e 15 - “Por respeito”;  
Aluno 3 - “Que existe há muito tempo e que isso é natural”;  
Aluna 7 - “Que gênero é o que temos no corpo e sexualidade é o que sentimentos”;  
Aluno 8 - “Que podemos viver em uma sociedade preconceituosa, mas que temos que enfrentar qualquer tipo de violência para vivermos o amor que a sociedade necessita”;  
Aluna 12 - “Que existe muito tempo e é normal”;  
Alunos 14, 17 e 18 - “Que existe há muitos anos e é natural”;  
Aluna 16 - “Por respeito”.

Diante das respostas acima, constatamos que alguns/mas dos/das discentes não compreenderam a pergunta ou quiseram elaborar sua própria resposta com base em suas impressões acerca de toda reflexão feita ao longo das aulas, mas isso não interferiu no nosso entendimento sobre o que eles quiseram dizer. Sendo assim, observamos o uso constante da palavra “respeito”, “amor”, “normal” por parte da maioria deles/as, na tentativa de caracterizar a aceitação do amor gay, lésbico, bissexual, e reforçar seu apoio com relação à diversidade sexual. Esse reforço pode ser visto no momento em que afirmam que a relação afetivo-amorosa entre pessoas do mesmo sexo “existe há muito tempo e é natural”, “que as pessoas do mesmo sexo podem se relacionar” e que “é do amor que a sociedade necessita”. Diante disso, compreendemos que eles/as usaram um discurso de aceitação e respeito para com pluralidade amorosa, mostrando-se abertos à discussão dessa temática e, além do mais, maduros o suficiente para interagir entre si e para reconhecer que, só através do respeito, é que conquistaremos “o amor que a sociedade necessita”. Talvez, se continuarem com esses posicionamentos, esses/as alunos/as serão adultos

responsáveis, tolerantes, respeitosos e compreensíveis em relação à existência do gay, da lésbica, do bissexual, da travesti, da transexual, sendo os possíveis agentes que tentarão transformar o pensamento preconceituoso tanto de suas famílias quanto das pessoas com que se relacionam.

As respostas dadas na próxima questão também confirmam que os/as alunos/as conseguiram despertar uma consciência crítica e humanitária em relação ao respeito à diversidade sexual, mostrando-se motivados à discussão sobre gênero e sexualidade e enxergando nisso um meio para a diminuição da homofobia na nossa sociedade. Para tanto, não vimos posicionamentos tímidos, preconceituosos ou que demonstrem vergonha em expressar a aceitação diante de um tema tão pouco discutido em sala, e isso foi importantíssimo para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Sendo assim, acreditamos que tais respostas nos mostram que eles/elas estão mais preparados tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista humano para lidar com as diferenças e, acima de tudo, estão mais abertos ao convívio com a diferença, compreendendo-a e respeitando-a.

No tocante à terceira pergunta, afirmávamos que num determinado momento do documentário, aparecia a seguinte frase: “Respeito à diversidade sexual”. Com isso, pedimos que os/as discentes falassem qual sua opinião sobre isso. Segundo eles/elas:

Alunos 1 e 3: “Que respeito é a base de tudo”;  
Aluna 2: “Devemos respeitar a orientação sexual das outras pessoas”;  
Aluno 5: “Que devemos respeitar, independente do que for seu gênero sexual”;  
Aluno 6: “Devemos respeitar as pessoas, sendo ela de qual opção sexual por for. Respeito em primeiro lugar”;  
Aluno 7: “Eu respeito e tudo”; aluna Lu: “Que devemos respeitar a opinião dos outros”;  
Aluno 8: “Que deve haver respeito para com qualquer pessoa. Respeito deve ser igual para todos”;  
Aluna 11: “Que devemos respeitar a sociedade por completa, seja gay ou lésbica”;  
Aluna 12: “É que devemos respeitar as pessoas independente do que elas sejam. Temos que acabar com tantos preconceitos”;  
Aluno 14: “Eu aceito e respeito”;  
Aluna 15: “Devemos respeitar todos”;  
Aluna 16: “Que devemos respeitar qualquer pessoa”;  
Aluno 18: “Que devemos ter respeito com o próximo, independente de ser gay ou lésbica”;

A partir das respostas dadas acima, observamos o quanto nosso trabalho foi relevante e importante para a quebra de estereótipos e preconceitos que, por

sua vez, rondavam sobre os pensamentos desses/dessas alunos/as. Como eles mesmos afirmaram, é preciso respeitar as diferenças para que tenhamos uma sociedade mais justa e igualitária e, acima de tudo, uma sociedade que saiba conviver de forma harmoniosa com a diversidade. Como pesquisadores, essas respostas nos deixam felizes e motivados para prosseguir com um trabalho sério e eficaz a respeito da diversidade sexual e, além disso, elas nos provaram que a escola, na maioria das vezes, está preparada para receber temas que ainda são considerados tabus, mas de extrema necessidade de ser discutidos nas salas de aula, pois nossos/as alunos/as, muitas das vezes, chegam na escola com pensamentos engessados sobre muitas ideias, porém, com um trabalho que vise a formação cidadã e humana a partir da leitura, eles/elas podem rever o que pensavam e, assim, terem uma consciência mais crítica acerca do outro e sua forma de viver. Ainda, só o fato deles/delas reconhecerem que “temos que acabar com tanto preconceitos” e “respeito é a base de tudo” já nos mostram que, de modo pouco ou muito, eles/elas reconhecem que temos sim preconceitos, entretanto é pelo respeito que tudo se começa, ou seja, embora não aceitemos a orientação sexual do outro, mas devo respeitá-lo e “aceitá-lo” da forma como ele é.

Por acreditarmos que é importante a descrição e análise dessa terceira resposta dada pelos/as alunos/as, quisemos detalhar todo o percurso feito com o vídeo, pelo fato de entendermos que é preciso deixar claro o que aconteceu na aula, bem como as reações/posicionamentos que os/as estudantes tiveram quando entraram em contato com o documentário em questão. Além do mais, acreditamos que, se retirarmos as ações e vozes que circularam na sala durante o trabalho com esse material, poderá acarreta uma incompreensão no percurso da nossa sequência didática.

Como última pergunta sobre o vídeo, afirmamos que, em outro momento do documentário, também foram mostrados a duas crianças brinquedos, e foi pedido que elas falassem se os brinquedos eram de menina ou de menino. Desse modo, perguntamos qual a visão deles/delas a respeito desse momento e se também eles/elas têm a mesma opinião das crianças, justificando suas respostas. Eles nos falaram que:

Aluno 1 - “É que eles são crianças e não entendem. Não concordo, porque um brinquedo não define gênero”;

Aluna 2 - “Não, até porque brinquedo não define sexo”;

Aluno 3 - “Era um tipo de teste. Não, porque brinquedos não dizem nada”;

Aluno 5 - “Que as crianças foram influenciadas. Não, porque, na cabeça das crianças os brinquedos foram feitos para menino e para menina. Ex: carrinho – menino / boneca – menina”;

Aluna 7 - “Não, porque se um menino está brincando de boneca, ele está aprendendo a cuidar de crianças, e se uma menina está brincando de carrinho, isso fará com que ela aprenda a dirigir, para não precisar de homens dirigindo para ela”;

Aluno 8 - “Não, porque tanto menino pode brincar de ser pai com bonecas, como também menina pode jogar futebol”;

Aluna 11 - “Sim, existe brinquedos para ambos. Só que isso não quer dizer que irá interferir na opção sexual de ambos” Aluno Ca: “Não tem isso de menino e de menina, eles podem brincar com os dois”;

Aluna 12 - Independente de sermos mulher ou homem, podemos brincar com qualquer brinquedo”;

Aluna 15 - “Não faz nenhuma diferença se for um carrinho ou boneca. Cada um tem o direito de brincar com qualquer um, seja menino seja menina;

Aluna 16 - “Para mim, não tem nada a ver, “brinquedo” de menina também pode ser de menino”;

Aluno 18 - “É importante. Sim, porque tem brinquedo de menina e de menino.

Conforme o exposto acima, observamos que a maioria dos/as alunos/as acredita que não existe a ideia de que há brinquedos de/para menina e há brinquedos de/para meninos, mostrando um esclarecimento com relação aos estudos de gênero que foram realizados em sala, bem como uma postura madura e responsável para com o modo de viver e educar uma criança que, futuramente, terá de conviver com as diferenças. Observamos, entretanto, que um aluno, 18, acredita que existe sim brinquedos para menina e para menino, e essa resposta só confirma sua postura ao longo das aulas, pois esse aluno, muitas vezes, não interagiu nas atividades, pouco se posicionou e, em alguns momentos, mostrou desinteresse ao tema. Além do mais, ele, bem no início das aulas, ria de tudo que se discutia na sala, apresentou uma postura agressiva para com alguns colegas e gosta(va) de chamar atenção com suas brincadeiras diárias em sala de aula. Talvez, pode ser que todo esse comportamento explique por que o aluno 18 chegou, ao final de nossas aulas, com tanta resistência às reflexões levadas à sala de aula, pois ele não se permitiu que o novo o levasse a pensar sobre suas velhas práticas de ver o mundo.

Fazendo uma análise, portanto, de todo o percurso no que diz respeito ao trabalho com o texto literário em sala e às reflexões sobre diversidade sexual/gênero/sexualidade, notamos que conseguimos colocar em prática a

leitura efetiva do texto literário e a recepção desses textos pelos alunos. Conseguimos fazer com que os/as alunos/as lessem, na íntegra, todos os textos propostos, como também conseguimos fazê-los construir os sentidos desses textos e, dessa forma, terem suas experiências íntimas com a leitura.

Como eles/as mesmos/as observaram, foram leituras fáceis, de boa compreensão, com temática importante de ser discutida, uma vez que não há uma abertura na sala de aula para refletir e discutir sobre homoerotismo/diversidade sexual. Com isso, afirmamos que essa leitura, quando é trabalhada de maneira compartilhada e dialogada, permite com que os/as alunos/as se envolvam ativamente no processo de significação do texto, sentindo-se à vontade para expressarem suas opiniões acerca do texto trabalhado em sala de aula.

As leituras realizadas nas aulas atendiam ao que os PCN (1997) chamam de “temas transversais” e ao que a LDB (1996) considera como temas que “circulam na sociedade” e que possam problematizar conceitos e valores à cidadania e à democracia. Além do mais, conseguimos trabalhar textos e um tema que não estavam programados no livro didático, entretanto o estudo do conto e do poema são gêneros literários exigidos pela grade curricular do 9<sup>a</sup> ano, a fim de ampliar o repertório de leitura dos alunos, trazendo-lhes outras fontes e outras possibilidades de leitura além do oferecido pelo livro didático.

Buscamos, também, colocar em prática, durante nossa intervenção, o que Nóbrega (2012) chama de metodologia triangular para o ensino da literatura, os três princípios de arte poética apresentados por Jauss (1979), *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. Cada princípio com sua particularidade, porém que se completam durante uma aula planejada, com objetivos bem traçados. Ainda, nas nossas aulas, utilizamos as estratégias de leitura elaboradas por Giroto e Souza (2010) para fazer com que nossos/as alunos/as tivessem uma boa recepção dos textos literários trabalhados em sala, e utilizamos as teorias de Rildo Cosson (2014), com relação ao “letramento literário” para promover a leitura compartilhada e democrática entre os discentes.



### 3.8 Mostra pedagógica: “Amor na literatura: respeito e diversidade”.

O tema da mostra pedagógica realizada na escola E.E.F. Maria Emília O. de Almeida, do dia 10 de maio de 2017, das 13h às 16h, foi intitulado “Amor na literatura: respeito e diversidade”. Os preparativos para sua realização foram feitos com muita antecedência sob nossa orientação e, sendo assim, começamos a nos preparar no dia 10 de abril e fomos até 03 de maio planejando o passo a passo da nossa mostra, ensaiando, produzindo os materiais que seriam apresentados nesse evento, bem como mobilizando a escola para o dia da nossa mostra.

De início, para melhor elaboração e organização desse evento, dividimos os/as alunos/as em quatro grupos de trabalhos. No primeiro grupo, ficaram os/as alunos/as responsáveis pela produção dos vídeos, fotos e gravações. No segundo, ficaram os/as alunos/as responsáveis pela confecção de cartazes e banner. No terceiro, ficaram os/as alunos/as responsáveis pela exposição oral, no dia da mostra pedagógica. No quarto grupo, ficaram os/as alunos/as responsáveis pela confecção das lembrancinhas, pelo manuseamento dos equipamentos tecnológicos e pela recepção dos/as convidados/as.

Fizemos três ensaios antes do dia da mostra. Dois ensaios, no sábado, pela manhã, na escola, e um outro, na sala de aula. Esses ensaios foram para os/as alunos/as apresentarem suas falas e a produção dos materiais que foram apresentados na mostra (cartazes, banner e vídeos) **(Ver figuras 27 e 28)**. Além disso, nesses encontros, eles/elas puderam interagir entre si e compartilhar seus nervosismos e experiências no que diz respeito ao preparo da nossa mostra pedagógica. Percebemos que, nesses dias que antecederam esse evento, a turma se uniu mais, de modo que todos se ajudaram e construíram, juntos, as falas que deveriam realizar, os materiais que expuseram e a maneira que deveriam se comportar no dia da mostra.

**Figura 27: Ensaaios com os cartazes**

**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador

**Figura 28: Ensaaios das falas**

**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador

Com antecedência, convidamos quatro turmas para participar da nossa mostra, foram elas: 7º B, 8º C, 8º E e 9º B. Acreditamos que essas turmas, por terem alunos/as maiores e já maduros para ficarem atentos/as ao que iríamos apresentar a todos/as, deveriam estar presentes nesse dia. Além desses alunos/as, convidamos também toda a equipe docente, as gestoras, todos os funcionários, os pais da turma 9º C e a secretária da escola.

O objetivo do nosso evento foi apresentar, a partir de uma mostra pedagógica, para toda a escola, o trabalho feito ao longo das aulas anteriores, como também conscientizar a todos acerca da importância do respeito à diversidade sexual. ( **Ver figura 29**)

**Figura 29: Início da mostra**

**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador

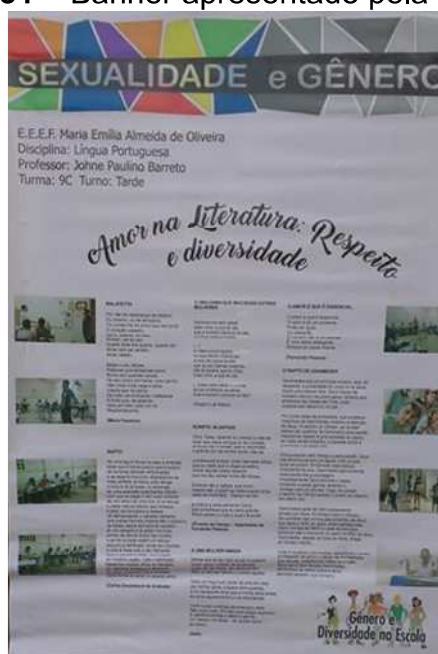
Iniciamos esse evento chamando os/as convidados/as para compor a mesa: Professor Doutor Marcelo Medeiros, professor mestre Alessandro Giordano, o concluinte em Psicologia Pedro Augusto Lima e gestora da escola Denize Maria. Estavam presentes, nesse dia, onze professores, sessenta e oito alunos/as, as duas gestoras, a secretária, o vigia, a cozinheira, a inspetora de corredor, três mães e um pai dos alunos. **(Ver figura 30)**

**Figura 30: Convidados**

**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador

No primeiro momento, a aluna 11 abriu a mostra apresentando o tema aos/às outros/as alunos/as e a todos/as convidados/as, leu dois dos poemas que trabalhamos em sala, apresentou o banner feito pelo seu grupo e, depois, convidou o professor Johnne Paulino para explicar por que essa temática estava sendo pauta de uma mostra pedagógica **(Ver figura 31)**. Então, ele apresentou aos/às convidados/as o objetivo de suas aulas, a metodologia utilizada nelas, a importância em se trabalhar o tema diversidade sexual na escola, a duração dessas aulas e o passo a passo, através das fotos tiradas ao longo das aulas, da recepção dos textos literários trabalhados em sala.

**Figura 31** – Banner apresentado pela aluna 11



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Em seguida, o professor-pesquisador explicou sobre sua pesquisa a todos/as, como também falou a todos os presentes sobre o que é sexualidade e a importância do respeito à diversidade sexual. **(Ver figura 32)**. Após isso, o aluno 3 explicou o desenho de Ganimedes e Zeus que ele fez a partir da leitura do mito de Ovídio **(Ver figura 33)**. Conforme esse aluno, o mito teve uma importância muito grande na sua vida, pois ele pode compreender que, desde a Antiguidade, já havia a relação homoerótica. Depois, o aluno 5 explicou seu desenho de Frederico e Juca, inspirado no conto Frederico Paciência, de Mário de Andrade **(Ver figura 34)**. Nesse momento, esse aluno nos revelou que gostou profundamente desse conto, pois nunca tinha lido nada parecido com esse texto

na escola e que esse conto o inspirou a produzir seu próprio texto homoerótico, só que as personagens eram mulheres.

**Figura 32:** Professor/pesquisador apresentando seu projeto



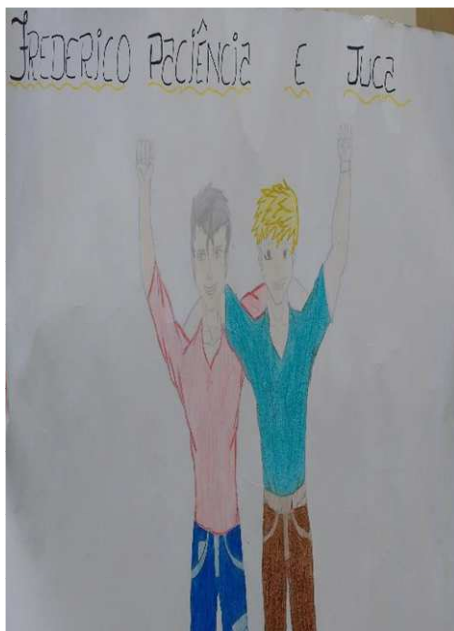
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

**Figura 33** – Desenho feito pelo aluno 3 a partir do mito *O rapto de Ganimedes*



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

**Figura 34** – Desenho feito pelo aluno 5 a partir do conto *Frederico Paciência*



Acervo pessoal do pesquisador

No segundo momento, convidamos o professor da UEPB, Alessandro Giordano, e o estudante concluinte em Psicologia pela UEPB, Pedro Augusto, para falarem sobre a importância em se discutir, na escola, sobre sexualidade e respeito à diversidade sexual. Esse primeiro trouxe um discurso sobre a importância da escola em trabalhar o tema família homoerótica/homoparentalidade com todos que a compõem, a fim de promover o respeito e a aceitação ao diferente. **(Ver figura 35)**. Esse segundo apresentou à escola o conceito de sexualidade, gênero e sexo biológico, bem como as categorias de sexualidade e gênero. Também, esse segundo trouxe um discurso importantíssimo sobre o papel da escola no processo de conscientização dos/as alunos/as com relação à existência do gay, da lésbica, da travesti, da transexual, do transgênero dentro e fora da escola e como ela pode fazer para amenizar casos de homofobia e até mesmo preconceito de gênero nas salas de aulas. **(Ver figura 36)**.

**Figura 35:** Convidado palestrando sobre a importância da escola em trabalhar o tema família homoerótica/homoparentalidade.



**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador

**Figura 36:** Convidado palestrando sobre orientação sexual e identidade de gênero.



**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador

Depois da fala desses dois convidados, chamamos o professor Doutor Marcelo Medeiros para também contribuir para esse momento de aprendizagem e reflexão acerca da diversidade sexual. O professor apresentou um discurso muito relevante para a formação cidadã dos alunos e a formação profissional dos professores e funcionários presentes, visto que enfatizou a ideia da discussão sobre a diferença/diversidade na da sala de aula, focou também na importância

em sempre buscarmos qualificação, a fim de acompanharmos as transformações sociais, discursou também sobre a presença da homofobia na sociedade e a escola como ambiente de combate a qualquer tipo de preconceito. Por fim, ele falou do papel da escola enquanto agenciadora de saberes e formadora de cidadãos respeitosos para com todos/as.

Todos esses posicionamentos proferidos por esses três profissionais repercutiram de forma extremamente positiva dentro da escola, pois, enquanto sujeito pertencente à escola, pudemos perceber que tudo o que foi exposto/dito no dia da mostra fez com que muitos profissionais da escola Estadual Maria Emília O. de Almeida começassem a refletir sobre suas práticas pedagógicas e até mesmo sobre o trabalho com a temática dentro da sala de aula. Ratificamos essas palavras baseado no contato pós mostra pedagógica que tivemos com todos, uma vez que, além dos elogios dados pela equipe da escola, ouvimos também comentários diretos, por parte de muitos, que esse evento foi muito importante e que a escola precisava ouvir o que nós propomos.

No terceiro momento, os/as alunos/as mostraram a todos/as os dois vídeos que foram produzidos por eles/elas – o primeiro vídeo mostrava os/as alunos/as lendo os textos literários homoeróticos trabalhados em sala, e o segundo mostrou os/as alunos/as falando sobre a diversidade amorosa, focando na concepção de sexo biológico, sexualidade e gênero.

Por fim, pedimos que alguns/mas alunos/as se posicionassem a respeito de tudo o que foi trabalhado em sala de aula e falassem a todos sobre a experiência que tiveram com a temática. Os alunos escolhidos para se posicionar foram 1, 2, 7, 7 e 15, pois, de acordo com nossas experiências em sala de aula, observamos que esses alunos/as mostraram ter uma segurança tanto do que aprenderam ao longo das aulas quanto pela disposição em expor seus pontos de vista acerca do assunto tratado nessa mostra pedagógica. Para isso, pedimos que eles/as verticalizassem suas falas partindo das seguintes indagações: (1) Qual a importância em ter tido, na sala de aula, uma experiência com textos literários? (2) Como foi ter estudado textos literários com a temática homoerótica? (3) Em que esses textos e a discussão sobre gênero/sexualidade mudaram em sua vida?

Esses/as cinco discentes falaram, na frente de todos, que nunca, nas séries anteriores, tiveram experiências com textos literários da forma como nós



lhes propiciamos, tendo em vista o trabalho com o texto literário a partir de uma temática e seguindo uma sequência de textos, e que nunca leram um texto relativamente longo na sala, como, por exemplo, o conto *Frederico Paciência*, de Mário de Andrade. Ainda, os alunos 2 e 5 falaram que quando o professor Johnne Paulino se apresentou para eles, no primeiro dia de aula, dizendo que leriam vários textos/livros, todos/as da turma se assustaram com isso, porque eles/as não gostavam de ler, até pensaram em falar com a diretora para não me permitir ser professor deles. Então, passados os dias, eles/as foram gostando das aulas, gostando de ler os textos literários levados na sala e gostando da metodologia do professor. Para eles/as, ter trabalhado com textos literários foi enriquecedor e importante, pois puderam imaginar as histórias tratadas nesses textos e, conforme o aluno 5, ele pôde se inspirar nos textos que leu para, assim, produzir seu próprio conto com temática lésbica.

Com relação à segunda indagação, os alunos 2, 5 e 7 falaram-nos que, quando descobriram que os textos abordavam a temática homoerótica, eles estranharam um pouco, pois pensavam que os textos literários retratavam apenas o amor heterossexual de príncipes e princesas, nos castelos. Através dessas palavras, constatamos que esses alunos/as tiveram poucas aulas, ao longo dos seus estudos, com foco na formação de seres humanos respeitadas para com as diferenças, tendo pouco contato efetivo com textos/obras literárias na íntegra, e isso pode ter repercutido, talvez, no desinteresse por parte deles/delas na leitura de textos literários. Verificamos também que a própria formação discente que tiveram aponta para uma educação heteronormativa, voltada para a imagem de príncipes e princesas brancos em contos maravilhosos. Essa educação pouco contribui para a formação cidadã no tocante ao respeito à diversidade e ao reconhecimento da existência do diferente dentro e fora da escola. Já os alunos 1 e 13 disseram-nos que receberam os textos com naturalidade e que, desde o início, não tiveram estranhamento com o tema.

Já quase ao término da mostra, convidamos Diretora geral, Denize Maria **(Ver figura 37)**, e a professora de Geografia, Fernanda Reis, que assistiu a toda apresentação, para virem à frente de todos falar sobre a mostra e se posicionarem acerca do que foi trabalhado nela. A primeira nos parabenizou pela forma como tudo foi desenvolvido, de forma séria e bem articulada, e nos garantiu que, depois dessa mostra, a escola terá um outro olhar a respeito do

tema “diversidade sexual”, visando ao respeito a todos e continuidade da discussão sobre sexualidade/gênero dentro da sala de aula. A segunda também nos parabenizou e nos disse que discutir o tema sexualidade e gênero, na escola, é preciso porque nossa sociedade está precisando compreender esse assunto para poder respeitar à diversidade. Além disso, ela disse que aprendeu demais com todo o que foi dito/apresentado nessa mostra e que, com certeza, terá mais argumentos para poder discutir esse tema na sala de aula.

**Figura 37:** Diretora da escola participando da mostra



**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador

Ao término da mostra, entregamos a todos/as o poema *O amor é que é essencial*, de Fernando Pessoa, juntamente com uma pequena lembrança, e oferecemos, também, um lanche aos convidados.

Para a realização dessa etapa, da mostra pedagógica, tivemos algumas dificuldades ao longo do processo, e uma dessas foi com relação ao fator financeiro, uma vez que professor-pesquisador estava com seu salário atrasado e a escola não tinha materiais como cartolina, cola, TNT e outros materiais que pudessem ser utilizados nas confecções dos cartazes e banner. Além disso, a escola também não pôde nos ajudar com qualquer quantia financeira para, por exemplo, pagarmos o lanche que oferecemos aos/às convidados/ase e para pagarmos à moça que decorou todo o espaço que utilizamos para esse momento. Ainda, por conta dos custos, não tivemos condições de pagarmos uma pessoa profissional para fazer a gravação da mostra e tirar todas as fotos desse momento, ficando essa tarefa para os/as alunos/as fazerem. Entretanto, com toda dificuldade, não deixamos nos abater e seguimos em frente, driblando todos

os empecilhos existentes e realizando, com sucesso, nossa mostra, pois o que planejamos foi executado.

A referida mostra, portanto, só nos confirmou que valeu apenas todo esforço dedicado para esse momento, pois ela foi um grande sucesso enquanto evento pedagógico e teve uma repercussão positiva por parte de todos que se fizeram presentes. **(Ver figuras 38 e 39)**. Conseguimos colocar em prática tudo o que foi planejado coletivamente, e os/as discentes conseguiram expressar seus pontos de vista acerca do tema trabalhado em sala. Além do mais, notamos que nossa mostra atingiu o objetivo proposto que era de trabalhar a temática “respeito à diversidade sexual” e ainda mostramos, de forma clara e objetiva, toda sequência planejada anteriormente para as aulas. Isso fez com que todos/as percebessem que nossas aulas tiveram coerência, tinham objetivos e existia toda uma progressão de ideias, na tentativa de chegar a culminância do que foi planejado, descartando, assim, a ideia de que havia militância ou um gosto pessoal com relação ao tema trabalhado.

**Figura 38:** Alunos/as e convidados/as para o evento



**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador

**Figura 39:** Alunas e professor/pesquisador

**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador

Diante do exposto, é percebido que todos/as os alunos participaram da mostra pedagógica, até mesmo aqueles que tiveram uma certa resistência à temática, que foi o caso do aluno 18, mostrando-se irredutível em alguns momentos quando estávamos interagindo nas aulas. Esse aluno, por exemplo, nesse dia, nos ajudou a montar os equipamentos tecnológicos usados durante toda a mostra, além de ter assistido a tudo que ocorreu durante nosso projeto, cooperando para a efetivação e sucesso da nossa mostra pedagógica.

Eles/elas, nesse dia, tiveram uma postura excelente e responsável para com tudo o que combinamos. Foi nessa mostra que percebemos que o trabalho com o tema homoerotismo/diversidade sexual mudou de alguma forma o modo de pensar da maioria, se não de todos, visto que o compromisso em deixar claro que eles/elas respeitavam o gay, a lésbica, o bissexual, a travesti, a transexual foi visivelmente notado tanto nas aulas quanto no dia da mostra. Com isso, percebemos que nossa pesquisa surtiu efeito positivo porque conseguimos promover a consciência e o respeito à diversidade sexual, em sala de aula, a partir de um trabalho pautado no letramento literário e porque o tema em questão foi discutido além da sala de aula com boa parte dos agentes responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tínhamos como objetivo para esta pesquisa: (1) abordar a temática “homoerotismo” a partir de um trabalho pautado no letramento literário; (2) inserir no cotidiano escolar dos/as alunos/as, durante nossa intervenção, a leitura de poemas e narrativas curtas a respeito do homoerotismo; (3) apresentar sugestões de como trabalhar o tema “homoerotismo” a partir de textos literários mediante a elaboração de uma sequência didática a ser apresentada como produto final desta pesquisa; (4) promover a consciência e o respeito à diversidade sexual em sala de aula a partir de um trabalho pautado no letramento literário; (5) realizar na escola investigada uma ‘mostra pedagógica’ sobre identidade de gênero e orientação sexual, como um dos resultados do produto pedagógico da referente pesquisa.

Em relação ao primeiro e segundo objetivos, afirmamos que o trabalho com a temática homoerotismo na sala de aula a partir de textos literários foi realizado com sucesso, pois conseguimos envolver os alunos na leitura desses textos através de metodologias planejadas com antecedência. Para isso, nos preocupamos em sempre motivá-los a compreender o que estávamos lendo em sala e também sempre mediávamos essa leitura a partir de perguntas que instigavam a volta ao texto, a compreensão das ideias implícitas e explícitas, o levantamento de hipóteses, tudo isso para que nossos/as alunos/as pudessem ter uma intimidade com a leitura literária de temática homoerótica. Eles/elas mesmos/as falaram que gostaram dos textos literários trabalhados em sala e que a temática expressa neles não os/as incomodou, uma vez que foi bom para eles/elas refletirem sobre o respeito ao homoerotismo e, assim, puderam se tornar pessoas abertas às novas ideias e à diversidade sexual.

Por quase três meses, trabalhamos textos literários (conto, poemas e mito), outras artes (pinturas, desenhos e vídeos) e textos teóricos que retratavam o envolvimento afetivo-amoroso entre iguais, inserindo no cotidiano escolar deles esses textos, promovendo uma conscientização sobre o respeito ao grupo LGBT e mostrando que o amor entre iguais sempre existiu na história da humanidade. Dessa maneira, esperamos que todo esse trabalho tenha cooperado para a formação humana/crítica/cidadã dos nossos/as alunos/as, bem como seu repertório de conhecimento tenha se expandido, visto que, por

meio do contato efetivo dos textos literários, das atividades propostas e da participação nas aulas e na mostra pedagógica, eles/elas tiveram a oportunidade de rever seus conceitos a respeito da pluralidade amorosa, ampliando, assim, o conhecimento sobre o mundo, sobre si e sobre o outro.

Em relação ao terceiro objetivo, nossa sugestão é utilizar o próprio texto literário, na íntegra, nas aulas, para que o/a aluno/a possa ter uma intimidade com a leitura e, assim, (re)criar novas ideias e enxergar, na leitura literária, mais uma oportunidade de (re)pensar sobre sua vida e tudo que a rodeia. Isso fará com que ele/ela tenha liberdade de atribuir e extrair significados do texto e perceber que a literatura também pode ajudá-lo/la a ser melhor que ontem, como também pode ajudá-lo/la a ser um sujeito livre das convenções sociais. Porém, para que essa sugestão se concretize, é preciso haver um planejamento com antecedência, uma elaboração de sequência que atenda à realidade dos/as discentes e que o texto literário seja o centro das discussões das aulas de Língua Portuguesa. Assim sendo, acreditamos que qualquer temática pode ser trabalhada na sala de aula a partir de leitura do texto literário, basta apenas haver elaboração de aulas que sejam atrativas e que estimulem um diálogo crítico e respeitoso, visando a uma compreensão sobre a temática que se pretende discutir em sala.

No que tange ao quarto e ao quinto objetivos, conseguimos promover a consciência e o respeito à diversidade sexual em sala de aula a partir de um trabalho pautado no letramento literário, pois levamos os textos literários à sala de aula, trabalhamos a recepção deles, discutimos profundamente sobre o que eles retratavam e, sempre que havia oportunidade, relacionamo-los tanto a outras leituras de caráter artístico e científico quanto à realidade atual deles/delas. Além disso, como uma forma de apresentar à escola todo nosso trabalho realizado dentro da sala de aula, produzimos uma mostra pedagógica sobre identidade de gênero e orientação sexual. Foi nessa mostra que pudemos ter a certeza de que nossos/as alunos/as conseguiram ter um outro olhar para com o envolvimento afetivo-sexual-amoroso entre iguais, pois detectamos nas falas e nas atitudes deles, na sala e já depois da nossa intervenção, uma mudança positiva no modo de pensar sobre o grupo LGBT, ou seja, o gay, a lésbia, a travesti, o transexual não eram mais seres inexistentes, mas seres dignos de respeito e de amor.

Afirmamos, entretanto, que tivemos dificuldades em relação ao fator financeiro, à instabilidade de emprego (e conseqüentemente de saber onde seria nosso campo de pesquisa), aos próprios/as alunos/as terem reagido ao tema de modo que nos impactou como já relatado em outros momentos dessa dissertação, só que nada nos desanimou no percurso dessa pesquisa, porque tínhamos uma meta a cumprir que era levar a mudança àquela comunidade escolar, em especial às/aos alunos/as do 9º, e tínhamos a certeza de que a literatura poderia estar presente nesse percurso como uma agenciadora de conhecimento e de humanização.

Além do dito acima, essa pesquisa, sem sombra de dúvidas, nos transformou tanto do ponto de vista profissional quanto do ponto de vista pessoal, uma vez que subestimamos a capacidade dos/as alunos/as lerem textos teóricos e conseguirem aprender com eles. Achávamos que o texto teórico não surtiria efeito positivo, pois os/as alunos/as não o leriam e não compreenderiam bem sua linguagem, porém não foi bem assim que aconteceu. Eles/elas o leram e, com nossa ajuda, discutiram e refletiram sobre o que estava sendo apresentado nesse texto teórico, mostrando que nós, professores, quando nos preparamos e motivamos nossos/as discentes, temos total condições para transformar nosso contexto escolar. Já no tocante ao pessoal, essa pesquisa nos deu força para acreditarmos que é possível sim lutarmos por um mundo melhor em que o respeito e a empatia ao outro estejam acima de qualquer preconceito e interesse pessoal, e só através do conhecimento e transmissão dele é que combateremos tanto ódio e perseguição à diversidade.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário Raul de Moraes. **Contos Novos**. Edição comemorativa aos 70 anos da morte do escritor. Poeteiro Editor Digital. Projeto Livro Livre: São Paulo, 2016.

ANDRADE, Andreza de O. A educação que se pergunta pelo corpo: debatendo gênero, sexualidade e homofobia na escola. In: SILVA, A.P.D; RIBEIRO M.G. (Org). **Rumos dos estudos de gênero e de sexualidades na agenda contemporânea**. 1 edição. Campina Grande: EDUEPB, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido** - sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN). Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília : 1996.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Vol. 1. Linguagens, códigos e tecnologias, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Cadernos de Atenção Básica. **Saúde Sexual e Saúde Reprodutiva**. Brasília, 2010.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. Método recepcional. In: **Literatura – a formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p.81-102.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CANDIDO, Antônio. **Textos e intervenção**. 34 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In:\_\_\_\_\_. Vários escritos. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 182.

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



- COMPAGNON, Antoine. **O Demônio da Teoria: Literatura e senso comum**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- COSTA, J. F. **A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1992.
- COSTA, Maria Cristina C.. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. 3ª edição. rev. E ampl. São Paulo: Moderna, 2005.
- COSTA, Lúcia de Lourdes Monteiro. **Literatura infanto-juvenil de temática homoafetiva: impasses entre a abordagem dos PCN e a representação**. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) – Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, 2011.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: proposta didático-metodológicas. In: Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Paeeeeeeeeeerábola, 2013, p. 67-97.
- FERNANDES, Carlos Eduardo Albuquerque. **O desejo homoerótico no conto brasileiro do século XX**. 1ª ed. São Paulo: Scortecci, 2015.
- FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: Relações de gênero orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- FUNARI, P.P. **Grécia e Roma**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 28.
- GARCIA, Wilton. **A forma estranha: ensaios sobre cultura e homoerotismo**. São Paulo: Edições Pular, 2000.
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo do Ensino Fundamental**. Ministério da Educação, Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2007.
- GIROTTI, C. G. G.S.; SOUZA, R. J. In: SOUZA, Renata Junqueira (org). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 45-109.
- ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, L.C. (Org). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979, p. 83-132.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.
- JAUSS, Hans Robert. **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. 2ª Ed. RJ: Paz e Terra, 1979.

JESUS, Beto de e outros. **Diversidade sexual na escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens**. Ed. Especial, revista e ampliada. – São Paulo: ECOS – Comunicação em Sexualidade, 2008.

JESUS, Adriana Regina de. **Currículo e Educação: conceito e questões no contexto educacional**. UEL – PUC São Paulo: SEM DATA.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na escola: Problematizações sobre homofobia na escola**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia Científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

LOPES, Denilson. **O homem que amava rapazes e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Um perspectiva pós-estruturalista**. Paraíba: Gráfica União, 2013.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 83-102.

MELLO, Cristina. **O ensino da literatura e a problemática dos gêneros literários**. Coimbra: Almedina, 1998.

NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva. Por uma metodologia triangular para o ensino de literatura: contribuições da experiência estética de Jaus. In: MILREU, Isis. RODRIGUES, Márcia Candeia (Orgs.). **Ensino de Língua e Literatura: Políticas, Práticas e Projetos**. Campina Grande: Bagagem/UFCEG, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. Do esplendor ao ocaso: ascensão e queda da literatura na escola brasileira. In: PINTO, Francisco; MELO, Márcio (Orgs.). **Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino de literatura**. Campina Grande: EDUFCEG, 2016.

OLIVEIRA, T. L. **Teoria Queer e estigma: a construção de performances homoafetivas em narrativas de histórias de vida**. Tese de Doutorado. Departamento de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. **Do esplendor ao ocaso: ascensão e queda da literatura na escola brasileira**. In: PINTO, Francisco; MELO, Márcio (Orgs). Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino de literatura. Campina Grande: EDUFPG, 2016, p. 61-76.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA NETO, Alvim. Antônio de. **Metodologia da Pesquisa Científica Guia Prático para Apresentação de Trabalhos Acadêmicos**. 3ª ed. rev. e atual. Florianópolis: Visual Books, 2008.

OSAKABE, H.; FREDERICO, E. Y. **Literatura. Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC/ SEB/ DPPEM, 2004.

PAULINO, Graça, VERSIANI, Zélia (orgs.). **Literatura e Letramento: Espaços, Suportes e Interfaces – O Jogo do Livro**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Consideração intempestiva sobre o ensino da literatura. Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PINHEIRO, Hélder. **Literatura e formação de leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008.

PINHEIRO, Hélder. (Org). **Pesquisa em literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2003.

PUCCINI-DELBEY, Géraldine. **A vida sexual na Roma Antiga**. Edições texto e Grafia: Lisboa, 2017, p. 111.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: os amores difíceis. In: PAIVA, Aparecida et al (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces — o jogo do livro**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2003. p.127-145.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

REZENDE, Neide Luzia de.; OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. Entre a identificação e o distanciamento: as práticas de leitura ficcional dos jovens e o ensino de literatura. In: PINTO, Francisco; MELO, Márcio (Orgs). **Panorama**

**contemporâneo das pesquisas em ensino de literatura.** Campina Grande: EDUFPG, 2016.

RENA, Luiz Carlos Castello Branco. **Sexualidade e adolescência.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros. (Org.). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-48.

SANTOS, Josalba Fabiana dos. Leitores/as, textos e contextos. In: PINTO, Francisco; MELO, Márcio (Orgs). **Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino de literatura.** Campina Grande: EDUFPG, 2016.

SANTOS, Adrina Regina de Jesus. CASALI, Alipio Marcio Dias. **Currículo e Educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea.** Olhar de Professor (UEPG. Impresso), v. 1, p. 207-231, 2009.

SEVERO, Rafael Adriano de Oliveira. **Gênero e Sexualidade: Grupo de discussões como possibilidades formativa.** São Paulo: Paco Editorial, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortaz, 2007.

SILVA, Antônio de Pádua Dias da. **A história da literatura brasileira e a literatura gay: aspectos estéticos e políticos.** Maceió: Editora, 2012.

SILVA, Antônio de Pádua Dias da. **O ensino da literatura hoje: Da crise do conceito à noção da escrita.** Campina Grande: EDUEPB: 2016.

SILVA, Clemildo Anacleto da. **Diversidade na educação, respeito e inclusão: valores éticos e comportamentos pró-sociais.** Porto Alegre: EDIPUCRS/Editora Universitária Metodista IPA, 2012.

SILVA, MEDEIROS, Marcelo da. **Pomba enamorada ou uma história de amor?** - Uma proposta para a sala de aula. Sociopoética (Online), v. 1, 2014.

SAMUEL, Rogel. **Novo manual de teoria literária.** 6ª ed. Revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 165-168.

SOUZA, Warley Matias de. **Literatura homoerótica: o homoerotismo em seis narrativas brasileiras.** Dissertação (Teoria da literatura) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

STROGENSKI, Maria José Ferreiro. SOARES, Susane. **Ensino de Literatura: uma proposta por unidade temática.** Revista dos alunos de graduação em Letras: Paraná, 2011.

- VALLE, Maria de Jesus Ornelas. **A formação do leitor competente: Estratégias de leitura**. PR: Artigo acadêmico. S/d.
- ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história literária**. São Paulo: Ática, 2004.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO NA TURMA 9º C**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
MESTRADO PROFISSIONAL**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS/AS ALUNOS/AS

**Escola: E.E.E.F. Maria Emília Oliveira de Almeida**

**Modalidade de Ensino: Fundamental II**

**Série: 9º Ano Turno: \_\_\_\_\_**

**Idade: \_\_\_\_\_**

**Sexo: ( ) Masculino**

**( ) Feminino**

**I. PERFIL SOCIOECONÔMICO**

1. Como você se considera?

( ) branco/a ( ) negro/a ( ) pardo/a ( ) indígena ( ) amarelo/a

2. Seus pais estudaram até que série? Especifique o grau de instrução de seu pai e de sua mãe em separado.

3. Onde e com quem você mora atualmente?

4. A casa onde você mora é própria ou alugada?

5. Quantas pessoas moram com você?

6. Dessas pessoas quais trabalham e em que trabalha?

7. Qual é a renda total de sua família?

8. Você recebe algum tipo de bolsa para incentivar a sua permanência na escola?

9. Em sua família, há incentivos para você estudar? Quem mais o/a incentiva a prosseguir os estudos?

11. Seus pais costumam ler? Explique.

12. Na sua casa quais os meios de comunicação que vocês mais utilizam?

13. Você tem computador e internet? Caso não tenha, como é o acesso a esse aparelho e à internet?

14. No caso de ter acesso à internet, você recorre a ela para fazer que tipo de atividades (pesquisas, ler, ver vídeo, jogar etc.)? Especifique.

**II. FORA DA ESCOLA**

1. Como é o seu dia a dia quando não está na escola? O que faz? Que atividades exerce?

2. Que atividades você realiza fora da escola? Elas são agradáveis? Por quê?

3. Você prefere passar boa parte de seu tempo fora ou dentro da escola? Por quê?



4. No bairro onde você mora, existe biblioteca? Se sim, você a frequenta? Por quê?
5. Você costuma ler fora da escola? O quê e onde?
6. O que você mais gosta de fazer nas horas em que está de lazer?

### III. DENTRO DA ESCOLA

1. Existe motivação para você estar na escola? Qual ou quais? Explique.
2. O que é para você vir para a escola?
3. Você gosta das aulas? Explique.
4. Existe uma disciplina que lhe chama a atenção e, por isso, você gosta mais dela do que das outras?
3. Você gosta dos conteúdos das aulas? Sente falta de algum conteúdo? Qual?
4. A professora usa livro didático? Você gosta do livro utilizado por ela? Explique
5. Além do livro didático, que outros materiais a professora utiliza nas aulas dela com sua turma? Você gosta desses materiais?
6. Como são as aulas ministradas pela professora?
7. As aulas precisam melhorar? Que sugestões você poderia dar para que isso acontecesse?

### IV - DO LEITOR EM FORMAÇÃO

1. Em sua casa, existem livros, revistas, gibis, jornais ou outros materiais de leitura? Quais?
1. Algum desses materiais é especial para você? Qual e por quê?
2. Seus pais costumam ler? Explique e, se possível, diga o que eles leem.
3. E você o que costuma ler?
4. Você escolhe o que quer ler ou alguém orienta as suas escolhas de leitura? Explique.
5. Na sua escola, você gosta dos materiais que lhe são dados para leitura? Por quê?
6. Existe algum assunto de que você goste e que poderia ser contemplado nas aulas de leitura? Qual ou quais?
7. O/a professor/a costuma ler em sala? Você gosta? Como ele/ela faz essa leitura?
8. Sua escola dispõe de biblioteca ou sala de leitura? Você costuma frequentar esse espaço? Em que momentos? (Caso a resposta seja negativa, perguntar o porque não frequenta ou não gosta)
9. Você lembra-se de algum livro, história lida ou contada em sua escola que lhe chamou atenção? Qual? Por quê?
10. Que diferença há entre os textos que lhe são dados para serem lidos na escola e os que possivelmente você lê fora da escola? De quais mais gosta?  
Caso você não goste de ler, acredita que poderia vir a gostar de ler? Como? Por quê?

**APÊNDICE B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA – PRODUTO FINAL  
PARA O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES**

**Universidade Estadual da Paraíba**  
**Programa de Pós-graduação em Formação de Professores Mestrado**  
**Profissional**  
**Professor-orientador: Dr. Marcelo Medeiros da Silva**  
**Professor-mestrando: Johnne Paulino Barreto**  
**Intervenção**

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA

### DADOS GERAIS

#### **Público**

Alunos do 9º ano do ensino fundamental da E.E.E.F. Maria Emília Oliveira de Almeida.

#### **Espaço**

Sala de aula.

#### **Duração**

26 aulas, cada qual com 45 minutos.

#### **Tema**

A literatura homoafetiva na promoção de uma educação para o respeito à diversidade.

#### **Objetivos**

##### **Objetivo geral:**

Ler textos literários de temática homoerótica com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de oferecer-lhes uma educação aberta à diversidade sexual.

##### **Objetivos específicos:**

- Refletir sobre as experiências afetivas apresentadas nos textos literários, relacionando-os à própria vida dos/as alunos/as e ao contexto sócio-histórico-cultural em que eles/as estão inseridos/as.
- Socializar oralmente e/ou por escrito as impressões e os conhecimentos prévios acerca do tema do homoerotismo;
- Promover uma reflexão sobre a importância da leitura de textos literários de temática homoerótica, na sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem e de humanização dos discentes;
- Criar situações concretas de interpretação (produção de cartazes, de banner, de texto escrito, de vídeos etc.) em que possam ser expostos os pontos de vista dos/as alunos/as sobre a temática em questão;
- Produzir uma mostra pedagógica a partir de toda discussão feita ao longo das aulas sobre o tema do homoerotismo;
- Contribuir para a formação humana dos/as alunos/as a partir de uma perspectiva de promoção e respeito à pluralidade sexual.

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### Primeiro encontro (uma aula – 45 minutos)

**CONTEÚDO:** A diversidade está no nosso dia a dia.

**OBJETIVO:** Motivar os alunos ao reconhecimento da temática em questão a partir de uma dinâmica com bexigas.

OBS: Encheremos bexigas coloridas e, dentro delas, colocaremos algumas mensagens<sup>16</sup> (acompanhadas de confeitos) que possam levá-los/as a refletir sobre homoerotismo, o respeito para com a relação afetivo-amorosa entre iguais, bem como já conduzi-los/as à leitura dos textos literários que trabalharemos nas próximas aulas.

- Pedir que alguns alunos/as escolham a cor da bexiga e explique por que escolheu aquela cor específica. Após isso, eles/as a estourarão e responderão à pergunta que está dentro da bexiga. (45 minutos).

### Segundo encontro (três aulas – 1 hora e 35 minutos)

**CONTEÚDO:** Diversidade e literatura homoafetiva em “Frederico, Paciência”, de Mário de Andrade.

**OBJETIVO:** Estimular a leitura da narrativa curta, bem como promover uma reflexão acerca da relação afetivo-amorosa entre iguais.

**PROCEDIMENTOS:**

- Ler, discutir e analisar o conto “Frederico Paciência”, de Mário de Andrade. (1h e 35 minutos)

Inicialmente, entregaremos o conto aos/às alunos/as, porém esse texto será entregue em três partes. De início, o professor pedirá que os/as alunos/as, em voz alta, leiam o conto e, no momento em que Frederico é violentado na rua pelos amigos da escola, daremos uma pausa, a fim de levantarmos hipóteses sobre o desenvolvimento da história. Para tanto, serão feitas perguntas como

- a) O que aconteceu com Frederico?
- b) Será que ele será violentado?
- c) Por que isso poderá acontecer?
- d) Como se chama esse tipo de violência?

Além dessas perguntas, questões relacionadas à interpretação também serão realizadas nesse momento. Pediremos que os alunos leiam determinados trechos da narrativa e faremos com que eles reflitam sobre tais trechos, de

<sup>16</sup> 1. O que você entende por heterossexualidade/homoerotismo? 2. Você se considera ser uma pessoa preconceituosa? Explique. 3. Você concorda com a seguinte afirmação: “O mundo é para todos. As minorias têm tanto direito quanto as maiorias”. (Autor desconhecido) 4. Os meus valores familiares, religiosos, educacionais devem interferir na forma de viver da outra pessoa? Justifique. 5. É possível convivermos com a diversidade sexual, a fim de nos tornarmos cidadãos mais respeitosos? 6. Você acredita que um gay deve sofrer violência em virtude da orientação sexual dele? 7. Você acredita que, na escola, devemos discutir sobre gênero e sexualidade? Por quê? 8. Você conhece alguma história (heterossexual ou homoerótica) em que pessoas se apaixonaram na escola? Conte-nos. 9. Se seu melhor amigo lhe falasse que era gay, qual seria sua reação? 10. Você considera “justa toda forma de amor”? Explique.

maneira que possam ir levantando elementos para uma interpretação possível do conto em sua totalidade. A título de exemplificação, pediremos que leia o seguinte trecho:

“Frederico Paciência era aquela solaridade escandalosa. Trazia nos olhos grandes bem pretos, na boca larga, na musculatura quadrada da peitaria, em principal nas mãos enormes, uma franqueza, uma saúde, uma ausência rija de segundas intenções. E aquela cabeloça pesada, quase azul, numa desordem crespa. Filho de português e de carioca. Não era beleza, era vitória. Ficava impossível a gente não querer bem ele, não concordar com o que ele falava”.

Em seguida, pediremos que os/as alunos/as respondam às questões:

- a) Notamos, nessa passagem, uma descrição minuciosa do personagem Frederico. Qual a intenção do narrador em fazer toda essa descrição?
- b) Por que o narrador afirma que “não era beleza” que Frederico possuía, mas sim “vitória”?
- c) Leia o trecho a seguir e responda ao que se pede:

“E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha. Me contou tudo o que ele era, a mim que não sabia fazer o mesmo. Meio que me rebaixava meu Pai ter sido operário em mocinho. Mas quando o meu amigo me confessou que os pais dele fazia só dois anos que tinham casado, até achei lindo. Pra que casar! é isso mesmo! O pior e que Frederico Paciência depusera tal confiança em mim, me fazia tais confissões sobre instintos nascentes que me obrigava a uma elevação constante de pensamento”.

Como você interpreta a seguinte passagem: “E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha”?

- d) A partir dos trechos acima, como você caracteriza a relação entre Juca e Frederico?
- e) Por que o narrador afirma que sempre quando estava com Frederico seu pensamento sempre se elevavam?

Na mesma aula, continuaremos a leitura do conto e, após seu término, surgirão as seguintes perguntas:

- a) Gostaram do conto? Por quê?
- b) As hipóteses que vocês levantaram no início da aula se confirmaram após a leitura dessa primeira parte? Se sim, ratifiquem isso através de trechos do conto.
- c) Do que o conto trata?
- d) O conto lido lembra alguma história que vocês conhecem?

Em seguida, refletiremos sobre a relação que há entre os personagens principais desse conto, focando nos espaços e no tempo como elementos de concretização para a relação afetiva que há entre eles. Nesse momento, perguntaremos aos alunos:

- a) Que tipo de relação havia entre os personagens?
- b) O narrador deixa explícito isso ou não?

- c) Que atitudes e marcas linguísticas dos personagens e do narrador nos levam a crer que havia uma relação afetivo-amorosa entre Frederico e Juca?
- d) Após lido o conto, existe algum aspecto na narrativa que você mudaria? O quê?

Para responder a essas e outras perguntas, sempre voltaremos ao texto, focando em alguns trechos dele, a fim de que os/as alunos/as percebam que é na leitura do texto, na ida e volta a ele, que se descobrem os sentidos dos textos. Para isso, no intuito de explorar questões relacionadas à interpretação, o exemplo a seguir servirá de apoio para descobertas de sentido do texto lido:

No trecho “No recreio, de repente, eu bem que só tinha olhos pra ele, largou o grupo em que conversava, se dirigiu reto pra mim. Pra ninguém desconfiar, também me apartei do meu grupo e fui, como que por acaso, me encontrar com ele. Paramos frente a frente. Ele abaixou os olhos, mas logo os ergue com esforço”

- a) Após a leitura do excerto acima, podemos afirmar que o narrador sugere uma possível afeição entre ele e Frederico?
- b) A partir da passagem “Pra ninguém desconfiar”, responda: Será que Frederico sentia-se envergonhado em mostrar seu afeto para com Juca? Por quê?
- c) No trecho “a última semana foram dias de noivado pra nós, que de carícias!” o narrador aponta uma certa aproximação entre Juca e Frederico. Que palavra desse trecho caracteriza essa aproximação? Volte ao texto e relate como foram “esses dias de noivado” para eles.

Como já foi dito acima, o conto será estudado em três partes. Nessa terceira parte, focaremos o desfecho do texto em estudo, para os/as alunos/as se aproximarem do conto e, assim, terem um contato efetivo com o texto literário e reflitam sobre o lugar desse texto enquanto processo de imaginação e criatividade. Explicaremos a seguir como será essa atividade.

### Terceiro encontro (duas aulas – 90 minutos)

**CONTEÚDO:** A Literatura homoerótica e a formação de leitores.

**OBJETIVO:** Produzir uma atividade escrita a partir do conto de Mário de Andrade<sup>17</sup>, bem como refletir sobre a pluralidade sexual.

**PROCEDIMENTOS:**

- Retomar ao conto lido, lembrando a estória desse texto. (30 minutos)

<sup>17</sup> A cada leitura dos textos literários trabalhados em sala, pediremos, anteriormente, que os/as alunos/as pesquisem um breve texto que contemple informações sobre a vida e a obra dos/as autores/a trabalhados/a em sala ao longo de toda intervenção. Não é nosso objetivo, nas aulas, focarmos em obra e vida de escritores, porém queremos, com isso, que os/as discentes se familiarizem com o estilo de escrita desses autores, como também conheçam um pouco quem foram eles/elas dos quais falamos nas aulas.

Os/as alunas/as ainda, nesse momento, não tiveram contato com o término do conto. Com isso, pediremos que escrevam um outro possível final desse conto e, após isso, socializem o que escreveram para a turma. Depois, o professor pedirá que um/a aluno/a leia o término do conto “Frederico Paciência”. No fim, o docente fará as seguintes perguntas:

- a) Você gostou do término do conto?
- b) O final que vocês escreveram se aproxima ou não do desfecho do conto de Mário de Andrade? Explique.
- c) Quais dos desfechos elaborados pela turma, você queria que fosse o término do conto “Frederico Paciência”?

Em seguida, questionaremos os alunos se alguma vez já leram um conto cuja temática se assemelhasse à do texto lido. Assim, para aprofundarmos um pouco mais nessa temática, perguntas surgirão nesse momento:

- a) O que vocês entendem por homoerotismo?
- b) Vocês conhecem algum casal gay?
- c) Como é a relação deles?
- d) Vocês conhecem alguma história parecida com a dos personagens do conto lido?
- e) Vocês acreditam que o texto lido chama atenção para uma possível relação afetivo-amorosa entre um casal gay?
- f) Você indicaria a leitura desse conto a alguém? A quem e porquê?
- g) Você concorda ou não que um casal gay deve ser amar sem medo do preconceito?
- h) Você acredita que nossa sociedade é preconceituosa? Por que isso acontece? E o que é preconceito?
- i) Os dois personagens do conto “Frederico Paciência” sofreram preconceito?
- j) Qual a melhor caminho para que possamos viver de forma mais respeitosa para com a forma de viver das pessoas?

Nesse momento, podemos abrir uma roda de discussão, de modo que haja uma maior reflexão sobre a temática em questão.

Ainda, como atividade de casa, o professor pedirá que os/as alunos/as leiam o texto “Uma história brasileira”, de Denilson Lopes (2002) e façam apontamentos, no caderno, das principais ideias desse texto, para que os discentes tenham um contato com outro material teórico que trate sobre a temática em estudo. Além do mais, esse texto apresenta nomes de outros textos literários que abordam a temática homoerótica, possibilitando, uma maior ampliação dos horizontes dos alunos acerca da temática em questão.

#### Quarto encontro (1 aula – 45 minutos)

**CONTEÚDO:** A literatura homoerótica segundo Lopes (2002)

**OBJETIVO:** Discutir sobre a representação do homoerotismo na literatura brasileira a partir do texto de Denilson Lopes (2002).

**PROCEDIMENTOS:**

O professor perguntará aos/às alunos se eles/elas leram o texto da aula passada e olhará os apontamentos feitos pelos/as discentes. Ele perguntará sobre o que o texto de Lopes (2002) aborda e pedirá que os alunos citem os textos literários (com a temática homoerótica) que foram mencionados no texto desse autor. Para isso, dentro de uma aula, nos deteremos nesse texto, a fim de que possa garantir aos/às alunos/as um maior conhecimento de obras literárias sobre a temática em estudo. Assim, algumas perguntas, nessa aula, serão feitas com o propósito de instigar uma leitura mais pontual do texto:

- a) Sobre o que o texto trata?
- b) Volte à página 124 e responda: De acordo com o texto de Lopes (2002), como a homossexualidade foi retratada na literatura brasileira ao longo do tempo?
- c) Ainda de acordo com o texto, na página 126, como o homossexual foi representado na obra *Bom-Crioulo*, de Adolfo Caminha?
- d) Quais obras literárias citadas no texto de Lopes que mostram uma maior visibilidade de personagens gays no sentido libertário e revelador?

#### Quinto encontro (12 aulas – 5h e 40 minutos)

**CONTEÚDO:** Poemas homoeróticos na sala de aula.

**OBJETIVO:** Refletir acerca da representação da homoerótica a partir de poemas líricos.

**PROCEDIMENTOS:**

#### (1ª etapa do quinto encontro)

- Ler, discutir e analisar os poemas Balatetta, de Mário Faustino e “Soneto já antigo”, de Álvares de Campo – heterônimo de Fernando Pessoa. (90 minutos).

Como motivação para essa primeira etapa do quarto encontro, colocaremos o título do poema de Faustino “Balatetta” no quadro e levaremos os/as alunos/as a levantar hipóteses sobre o que o texto retratará. Num primeiro momento, entregaremos esse poema, para que eles/as façam uma leitura individual e silenciosa. Após isso, o professor pedirá um menino que faça a leitura da primeira estrofe e uma menina faça a leitura da segunda, e assim eles irão lendo o poema, cada um lerá uma estrofe. Ao final dessa leitura, o docente perguntará aos/às alunos/as se gostaram do poema, se o compreenderam bem, qual a estrofe com que eles/elas mais se identificaram, quais palavras do poema que mais chamaram atenção deles/delas.

Após essa atividade, focaremos na voz poética do texto. O professor pedirá que o/a aluno/a reconheça o gênero sexual do eu-lírico, através dos adjetivos presentes, bem como o interlocutor dele. Isso fará com que os/as discentes descubram que toda a trama do texto poético se faz a partir de uma relação homoerótica. Nesse momento, as seguintes perguntas surgirão:

- a) Quais os sentimentos do eu-lírico para com o interlocutor?
- b) Esses sentimentos são correspondidos? Por quê?
- c) O que as metáforas dos seguintes versos sugerem: “Ou contar-lhe do amor que me corrói” (v.3) / “O coração vassalo,



(v.4) / “Vai tu, poema, ao meu amado” (v.5)? Você conhece algum caso parecido com o desse poema?

d) A partir dos versos “Pousai, palavras minhas, e cantai” (v.21) / “Repetindo: eu te amo” (v.22) reflita: Por que o eu-lírico insiste que suas palavras cheguem ao seu amado? Que palavras são essas?

Já preparando os/as alunos/as para a leitura do segundo poema (Soneto já antigo), perguntaremos aos/às discentes se acham que o próximo poema que leremos também retratará um amor não correspondido entre iguais. Então, o professor pedirá que eles/elas leiam apenas o título desse segundo poema (o docente escreverá no quadro o título) e levantem hipóteses sobre o tema desse texto literário.

Em seguida, entregaremos o poema de Fernando Pessoa e pediremos que um/uma aluno/a, em voz alta, leia-o e tente fazer uma cena dramática a partir da leitura desse poema. Depois disso, perguntaremos aos/às alunos/as se gostaram do poema e se perceberam alguma semelhança e/ou diferença<sup>18</sup> entre os dois poemas lidos nessa aula. Logo após isso, focaremos na voz poética desse poema, tentando perceber sua expressão afetivo-amorosa nesse texto, bem como focaremos nas escolhas do vocabulário para mostrar toda expressão sentimental do eu-lírico para com seu interlocutor. Como atividade de interpretação, as seguintes questões serão realizadas nesse momento:

a) Nos versos 3 e 4 da primeira estrofe, o eu-lírico afirma que Daisy esconde “a grande dor da sua morte”. Que dor seria essa?

b) Volte ao segundo quarteto do poema e explique quem é o “rapazito” citado pelo eu-lírico que lhe “deu tantas horas tão felizes”.

c) No primeiro terceto desse poema, o eu-lírico afirma que seu amado não se importará quando souber da sua morte. Por que ele pensa isso? Esse amor era ou não correspondido?

## **(2ª etapa do quinto encontro)**

- Ler, discutir e analisar o poema “A uma dama que macheava outras mulheres”, de Gregório de Matos, e “A uma mulher amada”, de Safo. (90 minutos).

Como atividade de motivação, o professor mostrará, em slide, à turma uma pintura de Susan Penelope Rosse "Retrato de Sarah, Duquesa de Marlborough", c. 1690 (anexo 1) e pedirá que os alunos relatem o que veem nela.

a) Vocês acharam essa fotografia bonita?

b) Como essa dama está vestida?

c) A expressão facial dela nos diz algo?

Em seguida, o professor colocará o título do primeiro poema que será lido (A uma dama que macheava outras mulheres) e fará as seguintes perguntas:

<sup>18</sup> Possíveis perguntas que serão feitas aos/às alunos/as, a fim de que eles percebam as semelhança e/ou diferenças entre os dois poemas lidos: 1. O eu-lírico de ambos os poemas é masculino ou feminino? 2. O interlocutor deles é masculino ou feminino? 3. Qual a temática principal desses textos? 4. O amor presente nos dois poemas é correspondido?

- a) Por que uma dama?
- b) Ela macheava quem?
- c) O que é machear?

Depois, o professor pedirá que um/uma aluno/a faça a leitura, em voz alta, do primeiro poema (A uma dama que macheava outras mulheres) e, depois, pedirá que outro/a aluno/a faça uma outra leitura, em voz alta, desse poema. Logo após, será perguntado aos/às alunos/as se as hipóteses levantadas se confirmaram e se gostaram do poema e por quê. Perguntaremos se o tema desse poema é o mesmo dos outros poemas lidos em aulas anteriores e como podem provar que o tema desses poemas é semelhante aos demais poemas lidos no encontro anterior. Nesse momento, perguntas de interpretação textual também serão feitas:

- a) Nos versos 3 e 4 da primeira estrofe, a voz poética afirma isto: “...homem nenhum te dá, / e tomas toda a mulher”. Com quem a voz poética dialoga? O que é que nenhum homem dá?
- b) O verso 4 ainda da primeira estrofe sugere uma ideia que está dentro da temática que estamos estudando. O que ela sugere?
- c) Leia o seguinte verso: “Esse vício, a que te vás (v.10)”. Que vício é esse? Por que isso acontece?

Pediremos, ainda, que os/as alunos/as fiquem atentos/as à personagem “Niso”, que é citada pelo eu-lírico, como também fiquem atentos/as à quarta estrofe do poema (“Que rendidos homens queres, / que por amores te tomem? / se és mulher, não para homem, / e és homem para mulheres?”) – Podemos afirmar, a partir dessa estrofe, que o eu-lírico deixa claro uma relação homoerótica/lésbica? Nesse momento, o professor fará a seguinte pergunta: Diante dessa quarta estrofe, reflita sobre o que querem dizer os versos que a compõem. Com isso, os alunos poderão compreender melhor qual a temática desse poema. Também, através de exposição de slides, mostraremos imagens (anexo 2) sobre amor entre iguais ao longo dos tempos, diremos que o poema estudado de Gregório foi escrito no século XVII e deixaremos claro que a relação afetivo-amorosa entre iguais sempre existiu ao longo do tempo, e a literatura retratou, em muitas vezes, essa relação.

Sendo assim, após a atividade acima, leremos o poema “A uma mulher amada”. Para isso, o professor pedirá que só as meninas leiam, em voz alta, esse poema, todas de uma só vez e, no fim, apenas duas alunas lerão para a turma, em pé e em voz alta, uma olhando para a outra. Para fazer os/as alunos/as refletirem e compreenderem esse poema, focaremos em alguns versos, para que os/as alunos/as possam entender que, novamente, estamos trabalhando com a temática homoerótica/lésbica: “só por ti suspiro! (v.1)” / “ó suave bem querida, (v.6) / “E pálida e perdida e febril e sem ar” (v.11). Ainda, faremos nossos alunos refletirem acerca do uso dos adjetivos “pálida” e “perdida”, a fim de que eles percebam que a voz poética é feminina. Para além disso, algumas questões de interpretação textual também serão feitas oralmente:

- a) Nos versos “Sinto um fogo sutil correr de veia em veia (v.5) / “por minha carne” (v.6) que fogo sutil seria esse nas veias do eu-lírico?
- b) No último verso desse poema, o eu-lírico afirma: “eu quase morro ... eu tremo”. Quais fatos, nesse texto, fizeram o eu-lírico

afirmar que quase morre? O que o verbo “treme” pode representar?

Já para preparar os alunos para o mito que leremos na próxima aula, discutiremos o porquê da palavra “deuses” no verso “Nem os deuses felizes o podem igualar.” Falaremos aos alunos que esse poema é de uma escritora grega, que foi produzido antes de Cristo, e que era culturalmente comum aparecer nos textos da Antiguidade os deuses da mitologia. Além disso, faremos novamente eles/elas refletirem que, desde a Idade Antiga, já havia a preocupação, por parte de alguns escritores greco-romanos, em retratar o amor entre pessoas do mesmo sexo nos textos literários, a exemplo de Ovídeo, Catulo, Safo, Virgílio, Tibulo etc.

### (3ª etapa do quinto encontro)

- Ler, discutir e analisar o poema “O rapto”, de Carlos Drummond de Andrade, e o mito “O rapto de Ganimedes”, de Ovídio. (90 minutos)

De início, perguntaremos aos alunos o que eles entendem sobre rapto e pediremos que alguns relatem casos em que pessoas foram raptadas (até mesmo relatem casos, na literatura, de raptos que eles/elas conheçam) e por que isso aconteceu. Nesse momento, o professor perguntará aos/às alunos/as se alguém conhece uma história em que uma pessoa foi raptada por amor. Discutiremos brevemente sobre isso, a fim de adentrarmos na leitura do poema “O rapto”, de Drummond. Entregaremos esse poema à turma para que todos façam uma leitura silenciosa desse texto. Após isso, pediremos que um/uma aluno/a faça a leitura do poema em voz alta. Assim, o professor perguntará a todos/as se as histórias contadas por eles/elas sobre rapto têm a ver com esse poema lido nessa aula. Dessa maneira, perguntas mais pontuais do poema serão feitas aos/às aulas:

- Nas oitos primeiras estrofes do poema “rapto”, aparece a figura de um ser importante para compreendermos todo esse texto. Quem é esse ser e como ele é descrito nessas estrofes?
- Nos versos “vai demandando o cândido alimento” (v.12) / que a alma faminta implora até o extremo” (v.13), Que alimento seria esse e por que essa alma faminta necessita tanto dele?
- Nos seis últimos versos, o poema nos mostra uma “outra forma de amar” e os efeitos amargos que isso pode ocasionar. Volte a esses versos e nos diga que outra forma de amar é essa e por quais razões essas formas possuem esses efeitos amargos.

Após o trabalho com esse poema, colocaremos o título do mito no quadro “O rapto de Ganimedes” e perguntaremos se eles sabem o que é um mito. Para ajudar na compreensão do que venha ser esse gênero, o professor levará uma definição de mito, que está no dicionário Mitologia grega, de Junito Brandão. Com isso, faremos uma leitura compartilhada desse texto, em voz alta, ou seja, cada aluno/a lerá um parágrafo do mito e, no fim dessa leitura, pediremos que eles/elas se posicionem sobre o que compreenderam da leitura feita.

A fim de mediar a discussão desse texto, algumas reflexões sobre o mito serão feitas nesse momento. Para tanto, elaboramos as seguintes perguntas para nos servir de roteiro na discussão sobre o texto lido

- a) Quem era Ganimedes?
- b) Como o mito nos descreve esse personagem?
- c) Por qual razão ele despertou a atenção de Zeus, o deus do Olimpo?
- d) Que tipo de interesse Zeus tinha para com Ganimedes?
- e) Ganimedes corresponde esse interesse? Se sim, como isso é feito?

Por fim, a partir das perguntas abaixo, procuramos verificar se os/as alunos/as gostaram dos textos lidos, o de Drummond e o de Ovídio, e se encontraram alguma semelhança entre eles:

- a) O que vocês acharam semelhante entre os textos lidos?
- b) Quais passagens nos comprovam que esses textos apresentam alguma semelhança?
- c) A temática é a mesma nesses textos? Que temática é essa e que passagens dos textos confirmam isso?

#### (4ª etapa do quinto encontro)

- Ler, discutir e analisar o poema “O amor é que é essencial”, de Fernando Pessoa<sup>19</sup>. (90 minutos)

<sup>19</sup> Apresentaremos brevemente a vida e a obra dos/a escritores/a da literatura citados/a nessa sequência, a fim de compreendermos um pouco do estilo de cada um deles:

“**Mário Raul de Moraes Andrade** nasceu em São Paulo, a 9 de outubro de 1893. Em 1917, publica *Há uma gota de sangue em cada poema*, inspirado na Primeira Grande Guerra. Alinhando-se entre os que pregam moldes estéticos renovadores, torna-se praticamente o guia de sua geração e, em consonância com esse papel orientador, exerce múltipla e ininterrupta atividade intelectual. Escreveu várias obras, na Poesia: *Pauliceia Desvairada* (1922), *Lira Paulistana* (1946), dentre outros; na Prosa de ficção: *Macunaíma* (1925), *Contos novos* (1946), dentre outros”. (MOISÉS, p. 388, 1999)

“**Gregório de Matos Guerra** nasceu em Salvador (Bahia), a 7 de abril de 1633. Filho de português e baiana, frequentou o colégio da Companhia de Jesus. Seguindo para a Metrópole, doutora-se em Direito (1661) e ingressa na magistratura, carreira que interrompe para voltar ao Brasil. [...] Exclusivamente poeta, Gregório de Matos apenas teria publicado em vida um que outro poema. Por isso, a totalidade de sua obra se manteve inédita até os nossos dias, quando Afrânio Peixoto a reuniu em 6 volumes publicados no Rio de Janeiro, pela Academia Brasileira de Letras, entre 1923 a 1933, sob o título de *Obras*”. (MOISÉS, p. 39, 1999)

“**Mário Faustino** Nasceu em 1930, em Teresina (PI) e morreu em 1962, vítima de acidente aéreo. Foi jornalista, crítico literário e poeta. Entre 1956 e 1959, editou a página semanal Poesia-Experiência no Suplemento Dominical do Jornal do Brasil, em que apresentava poetas clássicos e iniciantes, a fim de atualizar a discussão sobre a poesia brasileira, considerando a produção estrangeira da época e a melhor tradição internacional. O homem e sua hora foi seu único livro publicado em vida”. (Disponível em <http://www.companhiadasletras.com.br>, acessado no dia 26 de janeiro de 2017, às 17h).

“**Fernando Pessoa** (1888-1935) foi poeta português, um dos mais importantes poetas da língua portuguesa. “*Mensagem*” foi um dos poucos livros de poesias publicado em vida. Fernando Pessoa ocupou diversas profissões, foi editor, astrólogo, publicitário, jornalista, empresário, crítico literário e crítico político. Fernando Pessoa foi vários poetas ao mesmo tempo. Tendo sido “plural” como se definiu, criou vários poetas, que conviviam nele. Cada um tem sua biografia e traços diferentes de personalidade. Os poetas não são pseudônimos e sim heterônimos, isto é, indivíduos diferentes, cada qual com seu mundo próprio, representando o que angustiava ou

encantava seu autor. Criou entre outros heterônimos, Alberto Caeiro da Silva, Álvaro de Campos, Ricardo Reis e Bernardo Soares. Caeiro é considerado naturalista e cético; Reis é um classicista, enquanto Campos tem um estilo associado ao do poeta norte-americano Walt Whitman. Fernando Pessoa mostrou muito pouco de seu trabalho em vida. Em 1934 candidatou-se com a obra "Mensagem", um dos poucos livros publicados em vida, ao prêmio de poesia do Secretariado Nacional de Informações de Lisboa, sua obra ficou em segundo lugar. Fernando António Nogueira Pessoa morreu em Lisboa, Portugal, no dia 30 de novembro de 1935." (Disponível em [www.ebiografia.com](http://www.ebiografia.com), acessado no dia 26 de janeiro de 2017, às 17h05)

**“Safo de Lesbos** é uma poetisa grega nascida em Eresso, próxima de Mitilene, capital da ilha grega de Lesbos, nordeste do mar Egeu, situada diante da costa da Anatólia, a maior poetisa lírica da Antigüidade e conhecida como a Vênus de Lesbos, famosa pelas declamações de seus poemas, em reuniões sociais de mulheres de boa família, costume comum nessa ilha grega. Filha de família rica, ainda infante deixou sua pequena cidade natal para morar em Mitilene, onde estudou dança, retórica e poética, estudos então, permitidos para as mulheres da aristocracia. Segundo afirmam várias crônicas, preferiu perder as benesses a que tinha direito para, então, desenvolver sua vida com liberdade e envolveu-se com o jovem Alceu, poeta e desafeto político do ditador. Por isso acabou sendo exilada na cidade de Pirra, embora acusada de envolvimento contra o governo do ditador Pítaco, o mesmo que seria depois incluído na lista de Os Sete Sábios da Grécia, coisa improvável pois ela nunca demonstrou envolvimento político em seus poemas. Depois da volta para Mitilene não demorou a ser exilada de novo, desta vez na Sicília, onde se casou com milionário Kercolas, próspero habitante da ilha de Andros. Com este rico esposo teve uma filha e, pouco depois, ficou viúva. Rica deixou a Sicília e voltou para Mitilene, Lesbos, onde viveu a maior parte de sua vida. Na capital da ilha fundou um colégio para meninas da alta sociedade, onde ensinava música, poesia e dança. Tornou-se líder de uma das sociedades informais que reunia as chamadas de hetairas, que em grego significa companheiras. Elas se entretinham sobretudo com a composição e a declamação de poemas, e formaram grande número de admiradores da mestra. Com os boatos na cidade sobre atos e costumes adotados na sua escola, os pais começaram a tirar suas filhas da escola e rapidamente a escola acabou. Sua hetaira favorita, Átis, por quem sentia paixão maior, foi uma das primeiras a sair, retirada pelos pais. Deste episódio compôs o Adeus a Átis, considerada até hoje como um dos mais perfeitos versos líricos de todos os tempos, tornando-se imortal através dos séculos. Ela teria dito que irremediavelmente, como à noite estrelada segue a rosada aurora, a morte segue todo o ser vivo até que finalmente o alcança... e morreu em Mitilene, onde viveu a maior parte de sua vida. Não se sabe exatamente como seus poemas circularam entre seus contemporâneos e nos três ou quatro séculos que se seguiram. Sabe-se, entretanto, que no século III a. C. os eruditos alexandrinos reuniram sua obra em aproximadamente dez livros escritos em papiros, mas essa edição não sobreviveu aos desmandos pseudo-moralísticos da Idade Média, por causa de suas históricas atitudes pessoais. Esta brilhante poetisa foi condenada pelo famigerado fanatismo moralístico-religioso através dos séculos, e por volta do século XI, toda a sua obra conhecida, inclusive a contida nos volumes publicados em pergaminhos, Alexandria, foi queimada por ordem da Igreja. (Disponível em <http://www.dec.ufcg.edu.br>, acessado no dia 26 de janeiro de 2017, às 17h10).

**“Públio Ovídio Naso**, poeta romano, frequentemente chamado pelo seu outro nome de Nasão Ovídio, mais conhecido por nós como Ovídio, nasceu em 20 de março do ano 43 a. C. em Sulmo, atual Sulmona, em Abruzos (Itália) e morreu no ano 17 a. C., em Tomos, hoje Kustendje (Constança), na Romênia, para onde foi exilado oito anos antes de morrer, por motivos até agora não totalmente esclarecidos. Seu pai opôs-se, energicamente, à sua vocação poética, queria que ele estudasse retórica para atuar na área jurídica, mas uma viagem à Grécia com seu amigo Pompeu, também poeta, levou-o a extasiar-se com as associações mitológicas entranhadas na paisagem helênica. Após essa experiência, Ovídio decidiu deixar a breve carreira administrativa e dedicar-se à poesia. Sua primeira recitação ocorreu por volta de 25 a. C., quando tinha dezoito anos. Passou a conviver com poetas como Propércio e o já maduro Horácio (círculo ligado a Caio Mecenas). Não conheceu Virgílio e nem o poeta Tibulo, pois, este, morreu pouco antes de ser-lhe apresentado (dedicou-lhe uma elegia fúnebre). Ovídio vivia uma vida boêmia, graças a uma renda razoável, trafegava pela noite romana admirado como um grande poeta. Desfrutava da intimidade da família de Augusto e dos seus. Quando seu prestígio chegou ao auge, um decreto com o lacre de Otávio Augusto, imperador de Roma, ordenava seu desterro, sob a acusação de imoralidade, por causa de seus livros *A Arte de Amar (Ars Amatoria)*, autêntico tratado sobre a sedução; *Cartas das Heroínas (Epistulae Heroidum)*, coletânea de supostas cartas que os grandes amantes das

Para motivar os alunos à leitura desse próximo poema, o professor trará algumas imagens impressas, umas imagens que representam a figura masculina e outras que representam a figura feminina (anexo 3) e pedirá que os/as alunos/as, a partir dessas imagens, formem casais. Eles/elas que decidirão se formarão casais héteros, casais gays e casais lésbicos. Após isso, o docente fará as seguintes perguntas:

- a) Quais desses casais a sociedade diz ser o “casal normal”?
- b) O que é ser normal?
- c) Quais desses casais a sociedade diz ser o “casal anormal/diferente”?
- d) Por que anormal/diferente?
- e) Você acha que nossa sociedade deve respeitar os tipos diferentes de amor?

---

lendas gregas trocaram entre si; e *Amores* (seleção de elegias amorosas em cinco volumes). As Obras formavam três grandes coleções de poesia erótica, considerada imoral. Quando contava com 50 anos Ovídio foi banido de Roma. O exílio lhe causou um profundo desgosto (registrado no seu *Tristia*, poema escrito no exílio) até o final de sua vida, nove anos depois. Foi nessa época que Ovídio escreveu a sua obra mais famosa: *Metamorfoses* (*Metamorphoses*), um poema hexâmetro mitológico. Ovídio influenciou com seus versos, a revitalização da poesia bucólica e mitológica do Renascimento, e, também, autores como Dante, Milton e Shakespeare. (Disponível em <http://www.recantodasletras.com.br>, acessado no dia 26 de janeiro de 2017, às 17h10)

**Carlos Drummond de Andrade** nasceu em Itabira do Mato Dentro - MG, em 31 de outubro de 1902. De uma família de fazendeiros em decadência, estudou na cidade de Belo Horizonte e com os jesuítas no Colégio Anchieta de Nova Friburgo RJ, de onde foi expulso por "insubordinação mental". De novo em Belo Horizonte, começou a carreira de escritor como colaborador do *Diário de Minas*, que aglutinava os adeptos locais do incipiente movimento modernista mineiro. O Modernismo não chega a ser dominante nem mesmo nos primeiros livros de **Drummond**, *Alguma poesia* (1930) e *Brejo das almas* (1934), em que o poema-piada e a descontração sintática pareceriam revelar o contrário. A dominante é a individualidade do autor, poeta da ordem e da consolidação, ainda que sempre, e fecundamente, contraditórias. Torturado pelo passado, assombrado com o futuro, ele se detém num presente dilacerado por este e por aquele, testemunha lúcida de si mesmo e do transcurso dos homens, de um ponto de vista melancólico e cético. Mas, enquanto ironiza os costumes e a sociedade, asperamente satírico em seu amargor e desencanto, entrega-se com empenho e requinte construtivo à comunicação estética desse modo de ser e estar. Vem daí o rigor, que beira a obsessão. O poeta trabalha sobretudo com o tempo, em sua cintilação cotidiana e subjetiva, no que destila do corrosivo. Em *Sentimento do mundo* (1940), em *José* (1942) e sobretudo em *A rosa do povo* (1945), **Drummond** lançou-se ao encontro da história contemporânea e da experiência coletiva, participando, solidarizando-se social e politicamente, descobrindo na luta a explicitação de sua mais íntima apreensão para com a vida como um todo. A surpreendente sucessão de obras-primas, nesses livros, indica a plena maturidade do poeta, mantida sempre. Várias obras do poeta foram traduzidas para o espanhol, inglês, francês, italiano, alemão, sueco, tcheco e outras línguas. **Drummond** foi seguramente, por muitas décadas, o poeta mais influente da literatura brasileira em seu tempo, tendo também publicado diversos livros em prosa. (Disponível em <http://www.releituras.com>, acessado no dia 27 de janeiro de 2017, às 10h).

f) Você acredita que é possível vivermos em meio à diversidade sexual?

Depois disso, entregaremos o poema “O amor é que é essencial” aos/às alunos/as, para que eles/as tenham sua própria experiência com o texto literário mediante o princípio da fruição estética. Após isso, o professor dividirá a turma em partes, de modo que eles/elas fiquem um de frente para o outro. A primeira parte da turma lerá o primeiro verso, e a segunda parte lerá o segundo verso, e assim sucessivamente. Pediremos, após isso, que compartilhem suas leituras, dizendo-nos sobre o que entenderam desse texto e se gostaram dele. Também, abriremos uma roda de discussão para refletirmos sobre “tipos de amores” e sobre sexualidade. Essa discussão iniciará a partir dos versos do poema em questão: “O amor é que é essencial (v1)”, “Pode ser igual (v.3)” / “ou diferente (v4)”, “O homem não é um animal (v.5)” / embora às vezes doente (v.7)”. Diante desses versos, questões de interpretação também serão exploradas:

- a) Por que o amor, segundo o poeta, é essencial?
- b) O verso “Pode ser igual ou diferente” se refere ao quê?
- c) Que situação da nossa realidade podemos relacionar estes versos: “O homem não é um animal, embora às vezes doente”?

### Sexto encontro (três aulas – 1h e 30 minutos)

#### CONTEÚDO:

**OBJETIVO:** Refletir sobre o termo homoafetividade/orientação sexual e identidade de gênero, bem como sobre a importância do respeito à diversidade sexual; Produzir vídeos sobre a diversidade amorosa.

#### Procedimentos:

##### (1ª etapa do sexto encontro)

- Discussão de um texto teórico sobre orientação sexual e identidade de gênero. (90 minutos)

No primeiro momento, o professor recuperará o que foi feito até agora nas aulas anteriores<sup>20</sup>, evidenciando aos/às alunos/as que os textos lidos falam de formas de amor que não são valorizadas socialmente. Indagaremos sobre os textos que lemos nas aulas anteriores:

- a) Vocês lembram quais os textos que lemos nas aulas anteriores?
- b) Vocês gostaram dos textos lidos até agora? Por quê?
- c) Você se sentiu incomodado com os textos lidos? Por quê?
- d) Sobre o que eles trataram?
- e) Vocês sabem o que significa as palavras homossexualidade/homoerotismo?

<sup>20</sup> Vocês lembram quais textos lemos até agora? Eles retrataram sobre o quê? A temática desses textos é considerada tabu e por quê? O que é tabu?

### f) O que é sexualidade e gênero sexual?

No segundo momento, entregaremos um texto teórico “Gênero e sexualidade: Conceitos Estruturantes deste Trabalho e Processo Formativo<sup>21</sup>”, de Severo (2013), para que, a partir da leitura dele, em sala de aula, nós possamos compreender os conceitos de sexualidade e gênero. Acreditamos que, com esse trabalho, os alunos poderão se aprofundar no assunto e refletirão sobre a temática, partindo de um texto mais explicativo e científico. Para abordar esse texto em sala, o professor dialogará com seus alunos partindo das seguintes reflexões:

- a) O que o texto de Severo (2013) nos diz sobre o que é gênero sexual?
- b) O que esse texto afirma sobre sexualidade?
- c) Segundo o texto, como a escola pode ajudar na (des)construção de sexualidade e gênero, a fim de contribuir para a formação de cidadãos respeitosos e humanizados?

### (2ª etapa do sexto encontro)

- Exibir um documentário produzido por uma aluna de 1º ano médio sobre sexo, gênero e sexualidade (15 minutos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xlz9OfRLs1I>
- Discutir sobre esse documentário. (30 minutos).

O professor, após o término do vídeo, perguntará aos alunos se gostaram desse documentário e o que acharam ver uma moça da mesma idade que a deles estar também discutindo sobre o assunto. Além disso, ele fará as seguintes perguntas para instigar a discussão:

- a) Segundo a menina do vídeo, sexo, sexualidade e gênero, na maioria das vezes, não são discutidos na sociedade e na escola. Você concorda com isso? Por que será que essa discussão não acontece?
- b) Segundo a fala da psicóloga mostrada no vídeo, qual a relação que podemos fazer entre a ideia de gênero/sexualidade e relação humana?
- c) Num determinado momento do documentário aparece a seguinte frase: “Respeito à diversidade sexual”. Qual sua opinião sobre isso?
- d) Em outro momento do vídeo, também foram mostrados a duas crianças brincados, e foi pedido que elas falassem se os brincados eram de menina ou de menino. Qual sua visão a respeito desse momento? Você também tem a mesma opinião das crianças? Por quê?

Após a exibição e discussão do vídeo a partir das questões acima, prosseguiremos com a aula a fim de:

<sup>21</sup> Esse texto encontra-se na seguinte referência: SEVERO, Rafael Adriano de Oliveira. **Gênero e Sexualidade: Grupos de Discussão como Possibilidade Formativa**. Paco Editorial, 2013.



- Produzir um vídeo no qual os alunos lerão alguns excertos dos textos trabalhados em sala, como, por exemplo, uns alunos leem alguns trechos do conto, outros leem os poemas e o mito. (30 minutos)
- Produzir outro vídeo em que os alunos falem, a partir de textos literários, sobre a diversidade amorosa. (30 minutos)
- Produzir cartazes que abordem o respeito à diversidade sexual (30 minutos)

### Sétimo encontro (4 aulas – 1h e 80 minutos)

**CONTEÚDO:** A diversidade sexual na escola

**OBJETIVO:** Apresentar, a partir de uma mostra pedagógica, para toda a escola, o trabalho feito ao longo das aulas anteriores; Conscientizar a todos acerca da importância do respeito à diversidade sexual.

**PROCEDIMENTOS:**

- Faremos uma apresentação, com duração de duas horas. Essa apresentação será na sala de aula.

O tema da mostra será: Amor na literatura: respeito e diversidade.

No primeiro momento, um/a aluno/a apresentará o tema aos/às outros/as alunos/as e aos/às funcionários/as convidados/as e explicaremos por que essa temática está sendo pauta de uma mostra pedagógica. Em seguida, o professor-pesquisador explicará sobre sua pesquisa a todos, como também falará a todos os presentes sobre o que é sexualidade e a importância do respeito à diversidade sexual. Após isso, alguns/mas alunos/as explicarão os cartazes e banners produzidos por eles e seus colegas e o significado que cada um teve na sua formação escolar.

No segundo momento, convidaremos um psicólogo e uma mestranda em Literatura e interculturalidade, pela UEPB, para falarem sobre a importância em se discutir, na escola, sobre sexualidade e respeito à diversidade sexual.

No terceiro momento, os/as alunos/as mostrarão a todos os dois vídeos que foram produzidos por eles/elas – o primeiro vídeo mostrará os/as alunos/as lendo os textos literários homoeróticos, e o segundo mostrará os/as alunos/as falando sobre a diversidade amorosa.

Por fim, pediremos que alguns/mas alunos/as se posicionem a respeito de tudo o que foi trabalhado em sala de aula e falem a todos sobre a experiência que tiveram com a temática. Ao término da mostra, entregaremos aos presentes o poema “O amor é que é essencial”, de Fernando Pessoa, juntamente com uma pequena lembrança.

OBS: Para melhor elaboração e organização dessa mostra, dividiremos os/as alunos/as em quatro grupos de trabalhos. No primeiro grupo, ficarão os/as alunos/as responsáveis pela produção dos vídeos, fotos e gravações. No segundo, estarão os/as alunos/as responsáveis pela confecção de cartazes e banner. No terceiro, estarão os/as alunos/as responsáveis pela exposição oral no dia da mostra pedagógica. No quarto grupo, estarão os/as alunos/as responsáveis pela confecção das lembrancinhas, pelo manuseamento dos equipamentos tecnológicos e pela recepção dos/as convidados/as.

### REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antônio. **Textos e intervenção**. 34ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. (Orgs.) *A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LOPES, Denilson. **O homem que amava rapazes e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

MOISÉS, Massaud. **A literatura brasileira através dos textos**. 20ª ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

PINHEIRO, Hélder. **Literatura e formação de leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008.

ROUXEL, A. **Aspectos metodológicos do ensino de literatura**. In: Dalvi, M. A.; Rezende, N. L.; Jover-Faleiros, R. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SEVERO, Rafael Adriano de Oliveira. **Gênero e Sexualidade: Grupo de discussões como possibilidades formativa**. São Paulo: Paco Editorial, 2013.

SILVA, Clemildo Anacleto da. **Diversidade na educação, respeito e inclusão: valores éticos e comportamentos pró-sociais**. Porto Alegre: EDIPUCRS: Editora Universitária Metodista IPA, 2012.

SILVA, Antônio de Pádua Dias de. RIBEIRO, Maria Goretti. **Rumo dos estudos de gênero e de sexualidades na agenda contemporânea**. – CG: EDUEPB, 2013.

## **ANEXOS**

Anexo 1:



Figura 1: Retrato de Sarah, Duquesa de Marlborough", 1690.  
Fonte: [www.royalcollection.org.uk](http://www.royalcollection.org.uk)

#### Anexo 2:

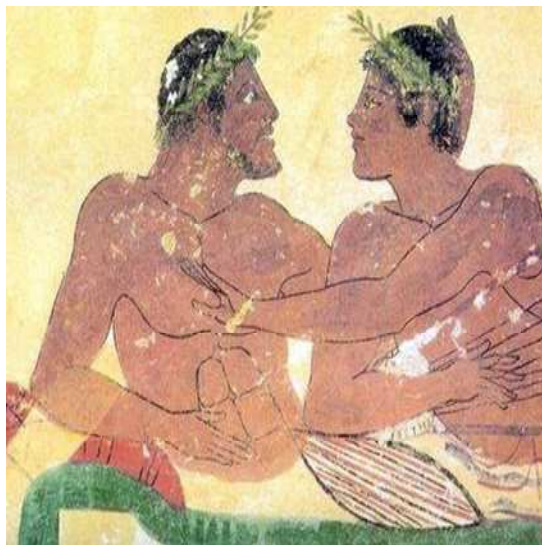


Figura 2: Amor homoafetivo na Grécia Antiga.  
Fonte: <http://blogparaladys.blogspot.com.br>



Figura 3: Amor homoafetivo na Idade Média  
 Fonte: <http://www.fatosdesconhecidos.com.br>



Figura 4: Amor homoafetivo na atualidade  
 Fonte: <http://revistaladoa.com.br>



Figura 5: Daniela Mercury e sua esposa  
Fonte: <http://www.marechalnoticias.com.br>

### Anexo 3

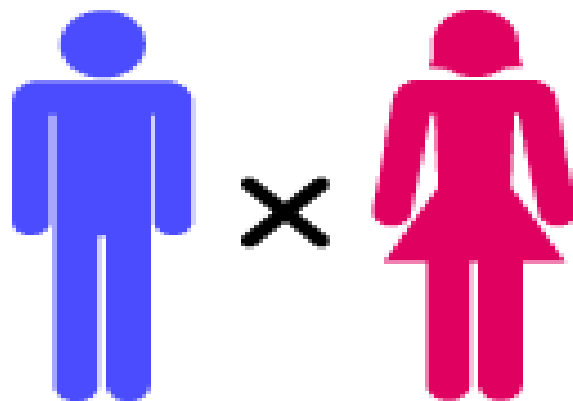


Figura 6: Menina X menino  
Fonte: <http://aventurasdomundomaterno.blogspot.com.br>

## **ANEXOS**

**ANEXO A: TEXTOS LITERÁRIOS TRABALHADOS DURANTE  
NOSSA INTERVENÇÃO**

## FREDERICO PACIÊNCIA, de Mario de Andrade

Frederico Paciência... Foi no ginásio... Éramos de idade parecida, ele pouco mais velho que eu, quatorze anos. Frederico Paciência era aquela solaridade escandalosa. Trazia nos olhos grandes bem pretos, na boca larga, na musculatura quadrada da peitaria, em principal nas mãos enormes, uma franqueza, uma saúde, uma ausência rija de segundas intenções. E aquela cabeloça pesada, quase azul, numa desordem crespa. Filho de português e de carioca. Não era beleza, era vitória. Ficava impossível a gente não querer bem ele, não concordar com o que ele falava.

Senti logo uma simpatia deslumbrada por Frederico Paciência, me aproximei franco dele, imaginando que era apenas por simpatia. Mas se ligo a insistência com que ficava junto dele a outros atos espontâneos que sempre tive até chegar na força do homem, acho que se tratava dessa espécie de saudade do bem, de aspiração ao nobre, ao correto, que sempre fez com que eu me adornasse de bom pelas pessoas com quem vivo. Admirava lealmente a perfeição moral e física de Frederico Paciência e com muita sinceridade o invejei. Ora em mim sucede que a inveja não consegue nunca se resolver em ódio, nem mesmo em animosidade: produz mas uma competência divertida, esportiva, que me leva à imitação. Tive ânsias de imitar Frederico Paciência. Quis ser ele, ser dele, me confundir naquele esplendor, e ficamos amigos.

Eu era o tipo do fraco. Feio, minha coragem não tinha a menor espontaneidade, tendência altiva para os vícios, preguiça. Inteligência incessante mas principalmente difícil. Além do mais, naquele tempo eu não tinha nenhum êxito pra estímulo. Em família era silenciosamente considerado um caso perdido, só porque meus manos eram muito bonzinhos e eu estourado, e enquanto eles tiravam distinções no colégio, eu tomava bombas.

Uma ficou famosa, porque eu protestei gritado em casa, e meu Pai resolveu tirar a coisa a limpo, me levando com ele ao colégio. Chamado pelo diretor, lá veio o marista, irmão Bicudo o chamávamos, trazendo na mão um burro de Virgílio em francês, igualzinho ao que me servira na cola. Meio que turtuviei mas foi um nada. Disse arrogante:

– Como que o sr. prova que eu cole!

Irmão Bicudo nem me olhou. Abriu o burro quase na cara de Papai, tremia de raiva:

– Seu menino traduz latim muito bem!... mas não sabe traduzir francês!

Papai ficou pálido, coitado. Arrancou:

– Seu padre me desculpe.

Não falou mais nada. Durante a volta era aquele mutismo, não trocou sequer um olhar comigo. Foi esplêndido mas quando o condutor veio cobrar as passagens no bonde, meu Pai tirou com toda a naturalidade os níqueis do bolsinho mas de repente ficou olhando muito o dinheiro, parado, olhando os níqueis, perdido em reflexões inescrutáveis. Parecia decidir da minha vida, ouvi, cheguei a ouvir ele dizendo “Não pago a passagem desse menino”. Mas afinal pagou.

Frederico Paciência foi minha salvação. A sua amizade era se entregar, amizade era pra tudo. Não conhecia reservas nem ressalvas, não sabia se acomodar humanamente com os conceitos. Talvez por isto mesmo, num como que instinto de conservação, era camarada de toda a gente, mas não tinha grupos preferidos nem muito menos amigos. Não há dúvida que se agradava de mim, inalteravelmente feliz de me ver e conversar comigo. Apenas eu percebia, irritado, que era a mesma coisa com todos. Não consegui ser discreto.

Depois da aula, naquela pequena parte do caminho que fazíamos juntos até o largo da Sé, puxando o assunto para os colegas, afinal acabei, bastante atrapalhado, lhe confessando que ele era o meu “único” amigo. Frederico Paciência entreparou num espanto mudo, me olhando muito. Apressou o passo pra pegar a minha dianteira pequena, eu numa comoção envergonhada, já nem sabendo de mim, aliviado em minha sinceridade. Chegara a esquina em que nos separávamos, paramos. Frederico Paciência estava maravilhoso, sujo do futebol, suado, corado, derramando vida. Me olhou com uma ternura sorridente. Talvez houvesse, havia um pouco de piedade. Me



estendeu a mão a que mal pude corresponder, e aquela despedida de costume, sem palavra, me derrotou por completo. Eu estava envergonhadíssimo, me afastei logo, humilhado, andando rápido pra casa, me esconder. Porém Frederico Paciência estava me acompanhando!

- Você não vai pra casa já!

- Ara... estou com vontade de ir com você...

Foram quinze minutos dos mais sublimes de minha vida. Talvez que pra ele também. Na rua violentamente cheia de gente e de pressa, só vendo os movimentos estratégicos que fazíamos, ambos só olhos, calculando o andar deste transeunte com a soma daqueles dois mais vagarentos, para ficarmos sempre lado a lado. Mas em minha cabeça que fantasmagorias divinas, edevotamentos, heroísmos, ficar bom, projetos de estudar. Só na porta de casa noooooooooo separamos, de novo esquerdos, na primeira palavra que trocávamos amigos, aquele “eaté-logo” torto.

E a vida de Frederico Paciência se mudou para edentro da minha. Me contou tudo o que ele era, a mim que não sabia fazer o mesmo. eMeio que me rebaixava meu Pai ter sido operário em mocinho. Mas quando o meu amigeo me confessou que os pais dele fazia só dois anos que tinham casado, até achei lindo. Pra que casar! é isso mesmo! O pior é que Frederico Paciência depusera tal confiança em mim, me fazia tais confissões sobre instintos nascentes que me obrigava a uma elevação constante de pensamento. Uns dias quase o odiei. Me bateu clara a intenção de acabar com aquela “infância”. Mas tudo estava tão bom.

Os domingos dele me pertenceram. Depois da missa fazíamos caminhadas enormes. Um feriado chegamos a ir até a Cantareira a-pé. Continuou vindo comigo até a porta de casa. Uma vez entrou. Mas eu não gostava de ver ele na minha família, detestei até Mamãe junto dele, ficavam todos muito baços. Mas me tornei familiar na casa dele, eram só os pais, gente vazia, enriquecida à pressa, dando liberdade excessiva ao filho, espalhafatosamente envaidecida daquela amizade com o colega de “família boa”.

Me lembro muito bem que pouco depois, uns cinco dias, da minha declaração de amizade, Frederico Paciência foi me buscar depois da janta. Saímos. Principiava o costume daqueles passeios longos no silêncio arborizado dos bairros. Frederico Paciência falava nos seus ideais, queria ser médico. Adverti que teria que fazer os estudos no Rio e nos separaríamos. Em mim, fiz mas foi calcular depressa quantos anos faltavam para me livrar do meu amigo. Mas a ideia da separação o preocupou demais. Vinha com propostas, ir com ele, estudar medicina, ou ser pintor pois que eu já vivia desenhando a caricatura dos padres.

Fiquei de pensar e, dialogando com as aspirações dele, pra não ficar atrás, meio que menti. Acabei mentindo duma vez. Veio aquele prazer de me transportar pra dentro do romance, e tudo foi se realizando num romance de bom-senso discreto, pra que a mentira não transparecesse, e onde a coisa mais bonita era minha alma. Frederico Paciência então me olhava com os olhos quase úmidos, alargados, de êxtase generoso. Acreditava. Acreditou tudo. De resto, não acreditar seria inferioridade. E foi esse o maior bem que guardo de Frederico Paciência, porque uma parte enorme do que de bom e de útil tenho sido vem daquela alma que precisei me dar, pra que pudéssemos nos amar com franqueza. No ginásio a nossa vida era uma só. Frederico Paciência me ensinava, me assoprava respostas nos momentos de aperto, jurando depois com riso que era 63 pela última vez. A permanência dele em mim implicava aliás um tal ou qual esforço da minha parte pra estudar, naquele regime de estudo abortivo que, sem eu ainda atinar que era errado, me revoltava. Um dia ele me surpreendeu lendo um livro. Fiquei horrorizado mas imediatamente uma espécie de curiosidade perversa, que eu disfarçava com aquela intenção falsa e jamais posta em prática de acabar com “aquela amizade besta”, me fez não negar o que lia. Era uma História da prostituição na Antiguidade, dessas edições clandestinas portuguesas que havia muito naquela época. E heroico, embora sempre horrorizado, passei o livro a ele. Folheou, examinou os títulos do índice, ficou olhando muito o desenho da capa. Depois me deu o livro.

- Tome cuidado com os padres.

- Ah... está dentro da pasta, eles não veem.
- E se examinarem as pastas...
- Pois se examinarem acham!

Passamos o tempo das aulas disfarçando bem. Mas no largo da Sé, Frederico Paciência falou que hoje carecia ir já pra casa, ficando logo engasgadíssimo na mentira. Mas como eu o olhasse muito, um pouco distraído em observar como é que se mentia sem ter jeito, ele inda achou força pra esclarecer que precisava sair com a Mãe. E, já despedidos um do outro, meio rindo de lado, ele me pediu o livro pra ler. Tive um desejo horrível de lhe pedir que não pedisse o livro, que não lesse aquilo, de jurar que era infame. Mas estava por dentro que era um caos. Me atravessava o convulsionamento interior a ideia cínica de que durante todo o dia pressentira o pedido e tomara cuidado em não me prevenir contra ele. E dizer agora tudo o que estava querendo dizer e não podia, era capaz de me diminuir. E afinal o que o livro contava era verdade... Se recusasse, Frederico Paciência ia imaginar coisas piores. Na aparência, fui tirando o livro da mala com a maior naturalidade, gritando por dentro que ainda era tempo, bastava falar que ainda não acabara de ler, quando acabasse... Depois dizia que o livro não prestava, era imoral, o rasgara. Isso até me engrandeceria... Mas estava um caos. E até que ponto a esperança de Frederico Paciência ter certas revelações... E o livro foi entregue com a maior naturalidade, sem nenhuma hesitação no gesto. Frederico Paciência ainda riu pra mim, não pude rir. Sentia um cansaço. E puro. E impuro.

Passei noite de beira-rio. Nessa noite é que todas essas ideias da exceção, instintos espantados, desejos curiosos, perigos desumanos me picavam com uma clareza tão dura que varriam qualquer gosto. Então eu quis morrer. Se Frederico Paciência largasse de mim... Se se aproximasse mais... Eu quis morrer. Foi bom entregar o livro, fui sincero, pelo menos assim ele fica me conhecendo 64 mais. Fiz mal, posso fazer mal a ele. Ah, que faça! ele não pode continuar aquela "infância". Queria dormir, me debatia. Quis morrer.

No dia seguinte Frederico Paciência chegou tarde, já principiadas as aulas. Sentou como de costume junto de mim. Me falou um bom-dia simples mas que imaginei tristonho, preocupado. Mal respondi, com uma vontade assustada de chorar. Como que havia entre nós dois um sol que não permitia mais nos vermos mutuamente. Eu, quando queria segredar alguma coisa, era com os outros colegas mais próximos. Ele fazia o mesmo, do lado dele. Mas ainda foi ele quem venceu o sol.

No recreio, de repente, eu bem que só tinha olhos pra ele, largou o grupo em que conversava, se dirigiu reto pra mim. Pra ninguém desconfiar, também me apartei do meu grupo e fui, como que por acaso, me encontrar com ele. Paramos frente a frente. Ele abaixou os olhos, mas logo os ergue com esforço. Meu Deus! por que não fala! O olho, o procuro nos olhos, lhe devorando os olhos internados, mas o olho com tal ansiedade, com toda a perfeição do ser, implorando me tornar sincero, verdadeiro, digníssimo, que Frederico Paciência é que pecou. Baixou os olhos outra vez, tirando de nós dois qualquer exatidão. Murmurou outra coisa:

- Pus o livro na sua mala, Juca. Acho bom não ler mais essas coisas.

Percebi que eue não perdera nada, fiquei numa alegria doida. Ele agora estava me olhando na cara outra vez, sereno, generoso, e menti. Fui de uma semvergonhice grandiosa, menti apressadamente, com um tal calor de sinceridade que eu mesmo não chegava bem a perceber que era tudo mentira. Mas falei comprido e num momento percebi que Fredereico Paciência não estava acreditando mais em mim, me calei. Fomos nos ajuntar aos colegas. Era tristeza, era tristeza sim o que eu sentia, mas com um pouco também de alegria de ver o meu amigo espezinhado, escondendo que não me acreditava, sem coragem pra me censurar, humilhado na insinceridade. Eu me sentia superior!

Mas essa tarde, quando saímos juntos no passeio, numa audácia firme de gozar Frederico Paciência não dizendo o que sentia, eu levava um embrulho bemfeitinho comigo. Quando Frederico Paciência perguntou o que era, ri só de lábios feito uma caçoada amigea, o olhando de lado, sem dizer nada. Fui desfazendo bem saboreado o embrulho, erea o livro. Andava, olhava sempre o meu amigo, riso no beijo, brincador,

conciliador, eabsolvido. E de repente, num gesto brusco, arrebentei o volume em dois. Dei metadee ao meu amigo e principiei rasgando miudinho, folha por folha, a minha parte. Aí Frederico Paciência caiu inteiramente na armadilha. O rosto dele brilhou numa felicidade irritada por dois dias de trégua, e desatamos a rir. E as ruas foram sujadas pelos destroços irreconstituíveis da História da prostituição na Antiguidade. Eu sabia 65 que ficava um veneno em Frederico Paciência, mas isso agora não me inquietava mais. Ele, inteiramente entregue, confessava, agora que estava liberto do livro, que ler certas coisas, apesar de horríveis, “dava uma sensação esquisita, Juca, a gente não pode largar”. e

Diante de uma amizade assim tão agressiva, não faltaram bocas de serpentes. Frederico Paciência, quando a indireta do gracejo foi tão clara que era impossível não perceber o que pensavam de nós, abriu os maiores olhos que lhe vi. Veio uma palidez de crime e ele cegou. Agarrou o ofensor pelo gasnete e o dobrou nas mãos inflexíveis. Eu impassível, assuntando. Foi um custo livrar o canalha. Forcejavam pra soltar o rapaz daquelas mãos endurecidas numa fatalidade estertorante. Eu estava com medo, de assombro. Falavam com Frederico Paciência, o sacudiam, davam nele, mas ele quem disse acordar! Seó os padres que acorreram com o alarido e um bedel atleta conseguiram apartar os dois. O canalha caiu desacordado no chão. Frederico Paciência só grunhia “Ele me ofendeu”, “Ele me ofendeu”. Afinal – todos já tinham tomado o nosso partido, está claro, coem dó de Frederico Paciência, convencidos da nossa pureza – afinal uma frase de coelega esclareceu os padres. O castigo foi grande mas não se falou de expulsão. e

Eu nãoe. Não falei nada, não fiz nada, fiquei firme. No outro dia o rapaz não apareceu noe colégio e os colegas inventaram boatos medonhos, estava gravíssimo, estava moreto, iam prender Frederico Paciência. Este, soturno. Parecia nem ter coragem pra me olhar, só me falava o indispensável, e imediato afinei com ele, soturnizado também.e

eFelizmente não nos veríamos à saída, ele detido pra escrever quinhentas linhas por dia durante uma semana – castigo habitual dos padres. Mas no segundo dia o canalha apareceu. Meio ressabiado, é certo, mas completamente recomposto. Tinha chegado a minha vez.

Calculadamente avisei uns dois colegas que agora era comigo que ele tinha que se haver. Foram logo contar, e embora da mesma força que eu, era visível que ele ficou muito inquieto. Inventei uma dor-de-cabeça pra sair mais cedo, mas os olhos de todos me seguindo, proclamavam o grande espetáculo próximo. Na saída, acompanhado de vários curiosos, ele vinha muito pálido, falando com exagero que se eu me metesse ceom ele usava o canivete. Saí da minha esquina, também já alcançado por muitose, e convidei o outro pra descermos na várzea perto. Eu devia estar pálido também, sentia, mas nada covarde. Pelo contrário: numa lucidez gélida, imaginando jeito certo de maies bater que apanhar. Mas o rapaz fraquejou, precipitando as coisas, que não! que aquele fora uma brincadeira besta dele, aí um soco nas fuças o interrompeu. O sangue saltou com fúria, o rapaz avançou pra cima de mim, mas vinha como sem vontade, descontrolado, eu gélido. Outro soco lhe atingiu de novo o nariz. Ele num 66 desespero me agarrou pelo meio do corpo, foi me dobrando, mas com os braços livres, eu malhava ea cara dele, gostando do sangue me manchando as mãos. Ele gemeu um “ai” flébil, quis chorar num bufido infantil de dor pavorosa. Não sei, me deu uma repugnância do que ele estava sofrendo com aqueles socos na cara, não pude suportar: com um golpe de energia que até me tonteou, botei o cotovelo no queixo dele, e um safanão o atirou longe. Me agarraram. O rapaz, completamente desatinado, fugiu na carreira.

Um as censuras rijas de transeuntes, nem me incomodei, estava sublime de segurança. Qualquer incerteza, qualquer hesitação que me nascesse naqueele alvoroço interior em que eu escachoava, a imagem, mas única, exclusiva realidade daquilo tudo, a imagem de Frederico Paciência estava ali pra me mover. Eu vingara Frederico Paciência! Com a maior calma, peguei na minha mala que um colega seegurava, nem disse adeus a ninguém. Fui embora compassado. Tinha também agora um sol comigo. Mas um sol ótimo, diferente daquele que me separa de meu amigo no ceaso do livro.

Não era glória nem vanglória, nem volúpia de ter vencido, nada. Era um equilíbrio raro – esse raríssimo de quando a gente age como homem-feito, quando se é rapaz. Puro. E impuro.

Procurei Frederico Paciência essa noite e contei tudo. Primeiro me viera a vaidade de não contar, bancar o superior, fingindo não dar importância à briga, só pra ele saber de tudo pelos colegas. Mas estava grandioso por demais pra semelhante inferioridade. Contei tudo, detalhe por detalhe. Frederico Paciência me escutou, eu percebia que ele escutava devorando, não podendo perder um respiro meu. Fui heroico, antes: fui artista! Um como que sentimento de beleza me fez ajuntar muito pouca fantasia à descrição, desejando que ela fosse bem simples. Quando acabei, Frederico Paciência não disse uma palavra só, não aprovou, não desaprovou. E uma tristeza nos envolveu, a tristeza mais feliz de minha vida. Como estava bom, era quase sensual, a gente assim passeando os dois, tão tristes...

Mas de tudo isso, do livro, da invencioneira dos colegas, da nossa revolta exagerada, nascera entre nós uma primeira, estranha frieza. Não era medo da calúnia alheia, era como um quebrar de esperanças insabidas, uma desilusão, uma espécie amarga de desistência. Pelo contrário, como que basofientos, mais diante de nós mesmos que do mundo, nasceu de tudo isso o nos aproximarmos fisicamente um do outro, muito mais que antes. O abraço ficou cotidiano em nossos bons-dias e até-logos.

Agora falávamos insistentemente da nossa “amizade eterna”, projetos de nos vermos diariamente a vida inteira, juramentos de um fechar os olhos do que morresse primeiro. Comentando às claras o nosso amor de amigo, como que procurávamos nos provar que daí não podia nos vir nenhum mal, e 67 principalmente nenhuma realização condenada pelo mundo. Condenação que aprovávamos com assanhamento. Era um jogo de cabeças unidas quando sentávamos pra estudar juntos, de mãos unidas sempre, e alguma vez mais rara, corpos enlaçados nos passeios noturnos. E foi aquele beijo que lhe dei no nariz depois, depois não, de repente no meio duma discussão rancorosa sobre se Bonaparte era gênio, eu jurando que não, ele que sim. – Besta! – Besta é você! Dei o beijo, nem sei! parecíamos estar afastados léguas um do outro nos odiando. Frederico Paciência recuou, derrubando a caeeeeedeira. O barulho facilitou nosso fragor interno, ele avançou, me abraçou com ansiedade, me beijou com amargura, me beijou na cara em cheio dolorosamente. Mas logo nos assustou a sensação de condenados que explodiu, nos separamos conscientes. Nos olhamos olho no olho e saiu o riso que nos acalmou. Estávamos verdadeiros e bastantes ativos na verdade escolhida. Estávamos nos amando de amigo outra vez; estávamos nos desejando, exaltantes no ardor, mas decididos, fortíssimos, sadios.

– Precisamos tomar mais cuidado.

Quem falou isso? Não sei se fui eu se foi ele, escuto a frase que jorrou de nós. Jamais fui tão grande na vida.

Mas agora já éramos amigos demais um do outro, já o convívio era alimento imprescindível de cada um de nós, para que o cuidado a tomar decidisse um afastamento. Continuamos inseparáveis, mas tomando cuidado. Não havia mais aquele jogo de mãos unidas, de cabeças confundidas. E quando por distração um se apoiava no outro, o afastamento imediato, rancoroso deste, desapontava o inocente.

O pior eram as discussões, cada vez mais numerosas, cada vez porventura mais procuradas. Quando a violência duma briga, “Você é uma besta!”, “Besta é você!”, nos excitava fisicamente demais, vinha aquela imagem jamais confessada do incidente do beijo, a discussão caía de chofre. A mudez súbita corrigia com brutalidade o caminho do mal e perseverávamos deslumbradamente fiéis à amizade. Mas tudo, afastamentos, correções, discussões quebradas em meio, só nos fazia desoladamente conscientes, em nossa hipocrisia generosa, de que aquilo ou nos levava para infernos insolúveis, ou era o princípio dum fim.

Com a formatura do ginásio descobrimos afinal um pretexto para iniciar a desagregação muito negada, e mesmo agora impensada, da nossa amizade. Falo que era “pretexto” porque me parece que tinha outras razões mais ponderosas. Mas Frederico Paciência insistia em fazer exames ótimos aquele último ano. Eu não pudera

me resolver a estudos mais severos, justo num ano de curso em que era de praxe os examinadores serem condescendentes. Na aparência, nunca 68 nos compreendêramos tão bem, tanto eu aceitava a honestidade escolar do meu amigo, como ele afinal se dispusera a compreender minha aversão ao estudo sistemático. Mas a diferença de rumos o prendia em casa e me deixava solto na rua. Veio uma placidez.

Tinha outras razões mais amargas, tinha os bailes. E havia a Rose aparecendo no horizonte, muito indecisa ainda. Se pouco menos de ano antes, conhecêramos juntos para que nos servia a mulher, só agora, nos dezesseis anos, é que a vida sexual se impusera entre os meus hábitos. Frederico Paciência parecia não sentir o mesmo orgulho de semostração e nem sempre queria me acompanhar. Às vezes me seguia numa contrariedade sensível. O que me levava ao despeito de não o convidar mais e a existir um assunto importantíssimo pra ambos, mas pra ambos de importância e preocupações opostas. A castidade serena de meu amigo, eu continuava classificando de “infâncias”. Frederico Paciência, por seu lado, se escutava com largueza de perdão e às vezes certa curiosidade os meus descobrimentos de amor, contados quase sempre com minúcia raivosa, pra machucar, eu senti mais de uma vez que ele se fatigava em meio da narrativa insistente e se perdia em pensamentos de mistério, numa melancolia grave. E eu parava de falar. Ele não insistia. E ficávamos contrafeitos, numa solidão brutalmente física.

Mas ainda devia ter razões mais profundas para aquela desagregação sutil de amizade, desagregação, insisto, em que não púnhamos reparo. É que tínhamos nos preocupado demais com o problema da amizade, pra que a nossa não fosse sempre um objeto, é pena, mas bastante exterior a nós, um objeto de experimentação. De forma que passada em dois anos toda a aventura da amizade nascente, com suas audácias e incidentes, aquele prazer sereno da amizade cotidiana se tornara um “caso consumado”. E isso, para a nossa rapazice necessariamente instável, não interessava quase. Nos amávamos agora com verdade perfeita mas sem curiosidade, sem a volúpia de brincar com fogo, sem aprendizado mais. E fora em defesa da amizade mesma que lhe mudáramos a... a técnica de manifestação. E esta técnica, feita de afastamentos e paciências, naquele estádio de verdades muito preto e branco, era uma pequena, voluntária desagregação impensada. De maneira que adquiríamos uma convicção falsa de que estávamos nos afastando um do outro, por incapacidade, ou melhor: por medo de nos analisarmos em nossa desagregação verdadeira, entenda quem quiser. No colégio éramos apenas colegas. De-noite não nos encontrávamos mais, ele estudando. Mas que domingos sublimes agora, quando algum piquenique detestado mas aceito com prazer espetacular muito fingido, não vinha perturbar nosso desejo de estarmos sós. Era uma ventura incontável esse encontro dominical, quanta franqueza, quanto abandono, quanto passado nos enobrecendo, nos aprofundando e era como uma carícia longa, velha, entediada. Vivíamos por vezes meia hora sem uma palavra, mas em que nossos espíritos, nossas almas entreconhecidas se entendiam e se irmanavam com silêncio vegetal.

Estou lutando desde o princípio destas explicações sobre a desagregação da nossa amizade, contra uma razão que me pareceu inventada enquanto escrevia, para sutilizar psicologicamente o conto. Mas agora não resisto mais. Está me parecendo que entre as causas mais insabidas, tinha também uma espécie de despeito desprezador de um pelo outro... Se no começo invejei a beleza física, a simpatia, a perfeição espiritual normalíssima de Frederico Paciência, e até agora sinto saudades de tudo isso, é certo que essa inveja abandonou muito cedo qualquer aspiração de ser exatamente igual ao meu amigo. Foi curtíssimo, uns três meses, o tempo em que tentei imitá-lo. Depois desisti, com muito propósito. E não era porque eu conseguisse me reconhecer na impossibilidade completa de imitá-lo, mas porque eu, sinceramente, saí-me lá por quê! não desejava mais ser um Frederico Paciência!

O admirava sempre em tudo, mesmo porque até agora o acho cada vez mais admirável, até em sua vulgaridade que tinha muito de ideal. Mas pra mim, para o ser que eu me queria dar, eu... eu corrigia Frederico Paciência. E é certo que não o corrigia no sentido da perfeição, sinceramente eu considerava Frederico Paciência

perfeito, mas no sentido de uma outra concepção do ser, às vezes até diminuída de perfeições. A energia dele, a segurança serena, sobretudo aquela como que incapacidade de errar, aquela ausência do erro, não me interessavam suficientemente pra mim. E eu me surpreendia imaginando que se as possuísse, me sentiria diminuído.

E enfim eu me pergunto ainda até que ponto, não só para o meu ideal de mim, mas para ele mesmo, eu pretendia modificar, “corrigir” Frederico Paciência no sentido desse outro indivíduo ideal que eu desejara ser, de que ele fora o ponto-de-partida?... É certo que ele sempre foi pra comigo muito mais generoso, me aceitou sempre tal como eu era, embora interiormente, estou seguro disso, me desejasse melhor. Se satisfazia de mim para amigo, ao passo que a mim desde muito cedo ele principiou sobrando. Assim: o nos afastarmos um do outro em nossa cotidianidade, o que chamei já agora erradamente, tenho certeza, de “desagregação”, era mas apenas um jeito da amizade verdadeira. Era mesmo um aperfeiçoamento de amizade, porque agora nada mais nos interessava senão o outro tal como era, em nossos encontros a sós: nos amávamos pelo que éramos, tal como éramos, desprendidamente, gratuitamente, sem o instinto imperialista de condicionar o companheiro a ficções de nossa inteira fabricação. Estou convencido que perseveraríamos amigos pela vida inteira, se ela, a tal, a vida, não se encarregasse de nos roubar essa grandeza.

Pouco depois de formados, ano que foi de hesitação pra nós, eu querendo estudar pintura mas “isso não era carreira”, ele medicina, mas os negócios prendendo a São Paulo a gente dele, uma desgraça me aproximou de Frederico Paciência: morreu-lhe o Pai. Me devotei com sinceridade. Nascera em mim uma experiência, uma... sim, uma paternidade crítica em que as primeiras hesitações de Frederico Paciência puderam se apoiar sem reserva.

Meu amigo sofreu muito. Mas, sem indicar insensibilidade nele (aliás era natural que não amasse muito um pai que fora indiferentemente bom) me parece que a dor maior de Frederico Paciência não foi perder o Pai, foi a decepção que isso lhe dava. Sentiu um espanto formidável essa primeira vez que deparou com a morte. Mas fosse decepção, fosse amor, sofreu muito. Fui eu a consolar e consegui o mais perfeito dos sacrifícios, fiquei muito mudo, ali. O melhor alívio para a infelicidade da morte é a gente possuir consigo a solidão silenciosa duma sombra irmã. Vai-se pra fazer um gesto, e a sombra adivinha que a gente quer água, e foi buscar. Ou de repente estende o braço, tira um fiapo que pegou na vossa roupa preta.

Dois dias depois da morte, ainda marcados pelas cenas penosas do enterro, a Mãe de Frederico Paciência chorava na saleta ao lado, se deixando conversar num grupo de velhas, quando ouvimos:

– Rico! (com erre fraco, era o apelido caseiro do meu amigo).

Fomos logo. De-pé, na frente da coitada, estava um homem de luto, plastron, nos esperando. E ela angustiada:

– Veja o que esse homem quer!

Viera primeiro apresentar os pêsames.

–... conheci muito o vosso defunto pai, coitado. Nobre caráter... Mas como a sua excelentíssima progenitora poderá precisar de alguém, vim lhe oferecer os meus préstimos. Orgulho-me de ter em nosso cartório a melhor clientela de São Paulo. Para ficar livre das formalidades do inventário (e mostrava um papel) é só a sua excelentíssima...

Não sei o que me deu, tive um heroísmo:

– Saia!

O homem me olhou com energia desprezadora. – Saia, já falei!

O homem era forte. Fiz um gesto pra empurrá-lo, ele recuou. Mas na porta quis reagir de novo e então o crivei, o crivamos de socos, ele desceu a escada do jardim caicaindo. Outra vez no quarto, era natural, estávamos muito bemhumorados. Contínhamos o riso pela conveniência da morte, mas foi impossível não sorrir com a lembrança do homem na escada.

– Deite pra descansar um pouquinho. Ele deitou, exagerando a fadiga, sentindo gosto em obedecer. Sentei na borda da cama, como que pra tomar conta dele, e olhei

o meu amigo. Ele tinha o rosto iluminado por uma frincha de janela vespertina. Estava tão lindo que o contemplei embevecido. Ele principiou lento, meio menino, reafirmando projetos. Iriam logo para o Rio, queria se matricular na Faculdade. O Rio... Mãe é carioca, você já não sabia?... Tenho parentes lá. Com os lábios se movendo rubros, naquele ondular de fala propositalmente fatigada. Eu olhava só. Frederico Paciência percebeu, parou de falar de repente, me olhando muito também. Percebi o mutismo dele, entendi por que era, mas não podia, custei a retirar os olhos daquela boca tão linda. E quando os nossos olhos se encontraram, quase assustei porque Frederico Paciência me olhava, também como eu estava, com olhos de desespero, inteiramente confessado. Foi um segundo trágico, de tão exclusivamente infeliz. Mas a imagem do morto se interpôs com uma presença enorme, recente por demais, dominadora. Talvez nós não pudéssemos naquele instante vencer a fatalidade em que já estávamos, o morto é que venceu.

Depois de dois meses de preparativos que de novo afastaram muito Frederico Paciência de mim, veio a separação. A última semana de nossa amizade (não tem dúvida: a última. Tudo o mais foram idealismos, vergonhas, abusos de preconceitos), a última semana foram dias de noivado pra nós, que de carícias! Mas não quisemos, tivemos um receio enorme de provocar um novo instante como aquele de que o morto nos salvara. Não se trocou palavra sobre o sucedido e forcejamos por provar um ao outro a inexistência daquela realidade estrondosa, que nos conservara amigos tão desarrazoados mas tão perfeitos por mais de três anos. Positivamente não valia a pena sacrificar perfeição tamanha e varrer a florada que cobria o lodo (e seria o lodo mais necessário, mais “real” que a florada?) numa aventura insolúvel. Só que agora a proximidade da separação justificava a veemência dos nossos transportes. Não saíamos da casa dele, com vergonha de mostrar a um público sem nuances, a impaciência das nossas carícias. Mudos, muitas vezes abraçados, cabeças unidas, naquele sofá trazido da sala-de-visitas, que ficara ali. Quando um dizia qualquer coisa, o outro concordava depressa, porque, mais que a complacência da despedida, nos assustava demais o perigo de discutir. E a única vez em que, talvez esquecido, Frederico Paciência se atirou sobre a cama porque o sono estava chegando, fiquei hirto, excessivamente petrificado, olhando o chão com tão desesperada fixidez, que ele percebeu. Ou não percebeu e a mesma lembrança feroz o massacrou. Foi levantando disfarçado. E de repente, quase gritando, é que falou:

– Mas Juca, o que você tem!

Eu tinha os olhos cheios de lágrimas. Ele sentou e ficamos assim sem falar mais. E era assim que ficávamos aquelas horas exageradamente brevíssimas de adeus. Depois um vulto imaterial de senhora, sacudindo a cabeça, querendo sorrir, lacrimosa, nos falava:

– Meus filhos, são onze horas!

Frederico Paciência vinha me trazer até casa. Sofríamos tanto que parece impossível sofrer com tamanha felicidade. E toda noite era aquilo: a boca rindo, os olhos cheios de lágrimas. Sucedeu até que depois de deixado, eu batesse de novo à porta, fosse correndo alcançar Frederico Paciência, e o acompanhasse à casa dele outra vez. E agora íamos abraçados, num desespero infame de confessar descaradamente ao universo o que nunca existira entre nós dois. Mas assim como em nossas casas agora todos nos respeitavam, enlutados na previsão dum drama venerável de milagre, nos deixando ir além das horas e quebrar quaisquer costumes, também os transeuntes tardos, farristas bêbados e os vivos da noite, nos miravam, não diziam nada, deixando passar.

Afinal a despedida chegou mesmo. Curta, arrastada, muito desagradável, com aquele trem custando a partir, e nós ambos já muito indiferentes um pelo outro, numa já apenas recordação sem presença, que não entendíamos nem podia nos interessar. O sorriso famoso que quer sorrir mas está chorando, chorando muito, tudo o que a vida não chorou. “Então? adeus?”; “Qual! até breve!”; “Você volta mesmo!...”; “Juro que volto!”. O soluço que engasga na risada alegre da partida, enfim livre! O trem partindo. Aquela sensação nítida de alívio. Você vai andando, vê uma garota, e já está noutra

mundo. Tropeça num do grupo que sai da estação, “Desculpe!”, ele vos olha, é um rapaz, os dois riem, se simpatizam, poderia ser uma amizade nova. E as luzes miraculosas, rua de todos.

Cartas. Cartas carinhosíssimas fingindo amizade eterna. Em mim despertara o interesse das coisas literárias: fazia literatura em cartas. Cartas não guardadas que ficam por aí, tomando lugar, depois jogadas fora pela criada, na limpeza. Cartas violentamente reclamadas, por causa da discussão com a criadinha, discussões conscientemente provocadas porque a criadinha era gorda. Cartas muito pouco interessantes. O que contávamos do que estava se passando com nossas vidas, Rico na Medicina, eu na música e fazendo versos, o caso até chateava o outro. Sim: tenho a certeza que a ele também aporrinhava o que eu dizia. As cartas se espaçavam.

Foi quando um telegrama veio me contando que a Mãe de Frederico Paciência morrerá. Não resistira à morte do marido, como um médico bem imaginara. É indizível o alvoroço em que estourei, foi um deslumbramento, explodiu em mim uma esperança fantástica, fiquei tão atordoado que saí andando solto pela rua. Não podia pensar: realidade estava ali. A Mãe de Rico, que me importava a Mãe de Frederico Paciência! E o que é mais terrível de imaginar: mas nem a ele o sofrimento inegável lhe importava: a morte lhe impusera o desejo de mim. Nós nos amávamos sobre cadáveres. Eu bem que percebia que era horrível. Mas por isso mesmo que era horrível, pra ele mais forte que eu, isso era decisório. E eu me gritava por dentro, com o mais deslavado dos cinismos conscientes, fingindo e sabendo que fingia: Rico está me chamando, eu vou. Eu vou. Eu preciso ir. Eu vou.

Desta vez o cadáver não seria empecilho, seria ajuda, o que nos salvou foi a distância. Não havia jeito de eu ir ao Rio. Era filho-família, não tinha dinheiro. Ainda assim pedi pra ir, me negaram. E quando me negaram, eu sei, fiquei feliz, feliz! Eu bem sabia que haviam de me negar, mas não bastava saber. Como que eu queria tirar de cima de mim a responsabilidade da minha salvação. Ou me tornar mais consciente da minha pobreza moral. Fiquei feliz, feliz! Mandeí apenas “sinceros pêsames” num telegrama.

Foi um fim bruto, de muro. Ainda me lembrei de escrever uma carta linda, que ele mostrasse a muitas pessoas que ficavam me admirando muito. Como ele escreve bem! diriam. Mas aquele telegrama era uma recusa formal. Sei que em mim era sempre uma recusa desesperada, mas o fato de parecer formal me provava que tudo tinha se acabado entre nós. Não escrevi. E Frederico Paciência nunca mais me escreveu. Não agradeceu os pêsames. A imagem dele foi se afastando, se afastando, até se fixar no que deixo aqui.

Me lembro que uma feita, diante da irritação enorme dele comentando uma pequena que o abraçara num baile, sem a menor intenção de trocadilho, só pra falar alguma coisa, eu soltara:

- Paciência, Rico.
- Paciência me chamo eu!

Não guardei este detalhe para o fim, pra tirar nenhum efeito literário, não. Desde o princípio que estou com ele pra contar, mas não achei canto adequado. Então pus aqui porque, não sei... essa confusão com a palavra “paciência” sempre me doeí malestarentemente. Me queima feito uma caçoada, uma alegoria, uma assombração insatisfeita.



**Balatetta**

Por não ter esperança de beijá-lo  
 Eu mesmo, ou de abraçá-lo,  
 Ou contar-lhe do amor que me corrói  
 O coração vassalo,  
 Vai tu, poema, ao meu  
 Amado, vai ao seu  
 Quarto dizer-lhe quanto, quanto dói  
 Amar sem ser amado,  
 Amar calado.

Beijai-o vós, felizes  
 Palavras que levíssimas envio  
 Rumo aos quentes países  
 De seu corpo dormente, rumo ao frio  
 Vale onde onde vaga a alma  
 Liberta que na calma  
 Da noite vai sonhando, indiferente  
 À fonte que, de ardente,  
 Gera em meu rosto um rio  
 Resplandecente.

No sonolento ramo  
 Pousai, palavras minhas, e cantai  
 Repetindo: eu te amo.  
 Ele, que dorme, e vai  
 De reino em reino cavalgando sua  
 Beleza sob a lua,  
 Encontrará na voz de vosso canto  
 Motivo de acalanto;  
 E dormirá mais longe ainda, enquanto  
 Eu, carregando só, por esta rua  
 Difícil, meu pesado  
 Coração recusado,  
 Verei, nesse seu sono renovado,  
 Razão de desencanto  
 E de mais pranto.

Entretanto cantai, palavras: quem  
 Vos disse que chorásseis, vós  
 também?

**(Mário Faustino)**

**Soneto já antigo**

Olha, Daisy: quando eu morrer tu hás-de  
 dizer aos meus amigos aí de Londres,  
 embora não o sintas, que tu escondes  
 a grande dor da minha morte. Irás de

Londres pra lorque, onde nasceste  
 (dizes...  
 que eu nada que tu digas acredito),  
 contar àquele pobre rapazito  
 que me deu tantas horas tão felizes,

Embora não o saibas, que morri...  
 mesmo ele, a quem eu tanto julguei  
 amar, nada se importará... Depois vai  
 dar

a notícia a essa estranha Cecily  
 que acreditava que eu seria grande...  
 Raios partam a vida e quem lá ande!

**(Álvares de Campo)**

**A uma dama que macheava outras  
mulheres**

Namorei-me sem saber  
esse vício, a que te vás,  
que a homem nenhum te dás,  
e tomas toda a mulher.

[...]  
a vista nunca repara,  
no que dentro d'alma jaz,  
e pois tão louca te traz  
que só por Damas suspiras,  
não te amara, que tu viras,  
Esse vício, a que te vás.

[...]mas como serei contente,  
se por mulheres se sente,  
Que a homem nenhum te dás?

Que rendidos homens queres,  
que por amores te tomem?  
se és mulher, não para homem,  
e és homem para mulheres?

Qual homem, ó Nise, inferes,  
que possa, senão eu,  
tervalor para te querer?  
se por amor nem por arte de nenhum  
deixas tomar-te  
E tomas toda a mulher!

**(Gregório de Matos, s/d, p. 149-150).**

**A uma mulher amada**

Ditosa que ao teu lado só por ti suspiro!  
Quem goza o prazer de te escutar,  
quem vê, às vezes, teu doce sorriso.  
Nem os deuses felizes o podem  
igualar.

Sinto um fogo sutil correr de veia em  
veia  
por minha carne, ó suave bem-querida,  
e no transporte doce que a minha alma  
enleia  
eu sinto asperamente a voz  
emudecida.

Uma nuvem confusa me enevoa o  
olhar.  
Não ouço mais. Eu caio num langor  
supremo;  
E pálida e perdida e febril e sem ar,  
um frêmito me abala... eu quase morro  
... eu tremo.

**(Safo)**

**Rapto**

Se uma águia fende os ares e arrebatada esse que é forma pura e que é suspiro de terrenas delícias combinadas; e se essa forma pura, degradando-se, mais perfeita se eleva, pois atinge a tortura do embate, no arremate de uma exaustão suavíssima, tributo com que se paga o vôo mais cortante; se, por amor de uma ave, ei-la recusa o pasto natural aberto aos homens, e pela via hermética e defesa vai demandando o cândido alimento que a alma faminta implora até o extremo; se esses raptos terríveis se repetem já nos campos e já pelas noturnas portas de pérola dúbia das boates; e se há no beijo estéril um soluço esquivo e refochado, cinza em núpcias, e tudo é triste sob o céu flamante (que o pecado cristão, ora jungido ao mistério pagão, mais o alanceia), baixemos nossos olhos ao desígnio da natureza ambígua e reticente: ela tece, dobrando-lhe o amargor, outra forma de amar no acerbo amor.

**(Carlos Drummond de Andrade)**

**O amor é que é essencial**

O amor é que é essencial.  
O sexo é só um acidente.  
Pode ser igual  
Ou diferente.  
O homem não é um animal:  
É uma carne inteligente,  
Embora às vezes doente.

**(Fernando Pessoa)**

## O Rapto de Ganimedes

Um jovem quando muito belo, despertava a paixão e o desejo de homens maduros. Ser raptado por um homem mais velho era comum em sociedades como a cretense, sendo autorizado pela lei, estabelecendo um prazo de convivência entre raptor e raptado, que cessava com a volta do jovem trazendo presentes que a lei da cidade especificava, como um boi para ser sacrificado a Zeus, em uma festa que o jovem dava, declarando publicamente se havia concordado ou não com o rapto e com o relacionamento que estabelecera com o amante. Se ao ser raptado, o jovem noivo não concordasse com o amante, ele poderia, no momento do sacrifício do boi e da festa, exigir uma reparação e desligar-se da relação. Difícilmente este fato acontecia, visto que era uma desgraça social um jovem bonito e de família abastada não possuir amante em consequência da sua má conduta para com quem o raptasse. Os que eram raptados tornavam-se companheiros dos seus amantes, usufruindo privilégios especiais, como usar roupas da melhor qualidade; ocupar os lugares de honra nas corridas e danças, indicando que eram especiais para os seus amantes.

A lenda do rapto de Ganimedes por Zeus, o senhor do Olimpo, legitimava o ato de raptar adolescentes, dando ao costume a ritualização religiosa necessária. Zeus, pai absoluto dos deuses e dos heróis, tem as suas lendas voltadas para os amores impetuosos que sempre teve e que o levaram a raptar e amar diversas mulheres, com as quais sempre teve filhos. Para que as suas conquistas não fossem descobertas por sua colérica e ciumenta esposa Hera (Juno), Zeus usava os mais complexos disfarces para atrair as amantes: metamorfoseou-se de touro para atrair Europa ou de Cisne para amar a bela Leda. Fugindo da função dos amores fugazes e procriadores, surge a lenda de Ganimedes, um príncipe troiano que arrebatou o coração do mais poderoso dos deuses do Olimpo, fazendo-o por um momento, amante do amor que sublimava o belo, esquecendo-se da função milenar da procriação.

Ganimedes era um príncipe troiano, que, ao despertar a puberdade no corpo e na alma, trazia uma beleza rara. Seus traços de homem-menino reluziam pelos campos aos arredores da cidade de Tróia, onde cuidava dos rebanhos do pai. Foi numa tarde de primavera, que a beleza maliciosa de Ganimedes chamou a atenção de Zeus. O senhor do Olimpo, ao avistar beleza tão sublime, foi fulminado pela paixão. Impossível resistir à graciosidade do rapaz, ao rosto ainda imberbe, a transitar entre a juventude e à idade viril. Enlouquecido pelo desejo e pela paixão, Zeus transformou-se em um águia, indo pousar junto ao jovem. Encantado pela beleza onipotente da ave, Ganimedes aproximou-se, acariciando-lhe a plumagem. Imediatamente Zeus envolve o rapaz, tomando-o pelas

garras, levando-o consigo para as alturas. Cego de paixão, o senhor do Olimpo possui o jovem ali mesmo, em pleno voo. Ganimedes após ter sido ludicamente amado por Zeus, foi levado para o Olimpo.

Ao contrário das lendas das amantes de Zeus, que após o idílio do amor, eram perseguidas pelos ciúmes de Hera ou pela ira dos pais, sofrendo até o momento do parto do filho do deus, Ganimedes, apesar da fúria de Hera, chega ao Olimpo intacto, onde é recebido com honras, assumindo o posto privilegiado de servir o néctar da imortalidade aos deuses, substituindo Hebe na função. Após servir aos deuses, Ganimedes derramava os restos sobre a terra, servindo também aos homens.

A lenda legitima os privilégios que os jovens raptados tinham ao lado dos amantes. Evita-se o castigo, comum às amantes de Zeus, mostrando que o amor de um homem mais velho com um jovem era lícito, puro e honroso. Ganimedes é hoje um dos satélites do planeta Júpiter, uma homenagem ao mito.

(Disponível em: <http://contosencantar.blogspot.com.br>, Acesso no dia 23 de fevereiro de 2017, às 8h51).

## **ANEXO B: ATIVIDADES ESCRITAS DURANTE A INTERVENÇÃO**

D S T Q Q S S

Aluno: 

9 ano C

Exercício //

1) Água, por que ela fende os ares e arrebatada.

2) Pato e Celha, para ficar forte.

3) que o peixe cria até deixar os alyes para o designio da natureza. Por que eles se creditaram no amor.







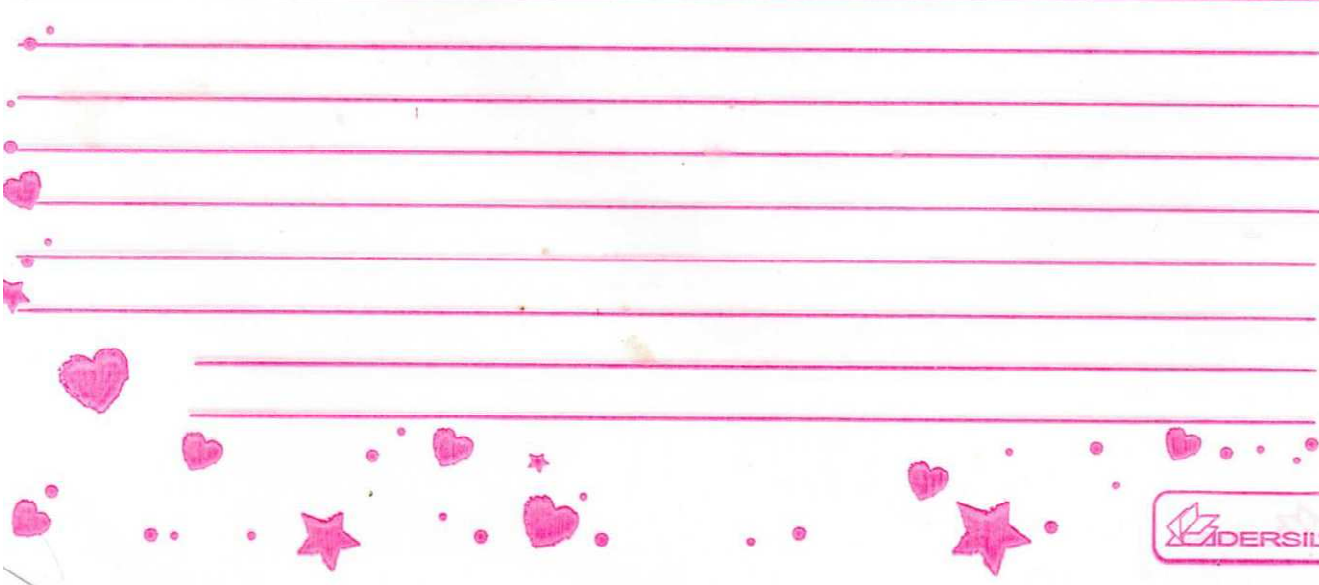
Almas

9: c tarde

1º) - Ato, e. lo recurso o posto natural abeto aos homens.

2º) O alimento na minha opinião, e um desejo que a alma implora ate o extremo, então ela que motiva essa vontade, esse desejo.

3º) A outra forma de amar, e como um amar proibido, ele pede em direção pelo mundo esse amar. por ele não pode amar



Escola: E.E.E.F. Maria Emília

Aluna: [REDACTED] no

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: Jônã Paulino

Dia: 9:00

### Atividade

1) Uma água ferver os ovos amolecidos e um ser

2) Uma frutas porque ela entesam bastante com fome

3) Um amor de odio

por uma forma de pecado cristão

9º c

Aluma água, vende os seus com uma  
1- forma pura

b) - 2. Devo ser algo doce a qual  
a pasta está com uma grande  
necessidade.

c) - 3. Bebe por um amor mas não é  
um desejo como um apito,  
é amargado por presenciar



28 ♥ 03 ♥ 17

E. E. E. F. Maria Emilia D. de Almeida.  
Irapuina Grande.

Aluna: [REDACTED]

Professor: **Johny Paulino**

Série: **9ª** Turma: **C**

Turno: **Tarde**

Disciplina: **Português**

1º) Água, fende os ares e arrebata penas que se forma pura.

2º) Amor, para se sentir seguro.

3º) Amizade, por uma razão, mesmo de ao designo da natureza.



E. E. F. Maria Emílio

Empinada Grande

ALUNA:

8º ano C Tarde

PROF: JOYCE Paulino

a) AGUIA por o texto fala bem dela, mostra essa  
água

b) por amor, panel de cozimento (prato).

c) o amor amargo, parecencitas os olhos  
do desingnias da natureza

Aluno: [REDACTED]

Série: 9<sup>a</sup> (1)

(01) Água: forma pura a qual é suspirio de tenerezas delicias combinadas;

(02) O amor. Porque talvez gozastesse "comodo" de tanta umor.

(03) Baixando os olhos ao designio da natureza ambigüa e reticente. O peso casto, era fingido ao misterio pagão, mais se aborcia.

NOME: [REDACTED]

SÉRIE: 9º TURMA: C TURNO: TARDE

PROFESSOR: Jonhe

DATA: 28/03/2017

1- ÁGUA, Forma Pura e Que é SUSPIRO

2) ESSE Alimento é O AMOR. A Alma depende desse Alimen  
to

3) ESSE AMOR é OBRANDO-LHE O AMARGOR. PRECON  
CEITOSO.



Aluno:



90C Total

A) Uma água, sendo do céu, arrebatada como que é 'Sarna  
pura

B) homens, para ser feliz

C) deixando-lhe o amor, por causa da natureza ambi-  
guo e relizente



28.03.20

Aluno(s): [REDACTED]  
Data: 9º ano "B".

### Exercícios:

- 1- Uma água, ele é descrito como uma forma pura e delicada.
- 2- Por ~~de~~ ter um certo instinto que o induz a isso, ele precisa por ser de sua natureza já.
- 3- uma forma mais que mador. Por ter uma certa barreira ~~ap~~ atrapalhando.

28.03.17

E. B. E. F. M.<sup>o</sup> Emilio J. de Almeida  
 Compino Grande Série: 4<sup>o</sup> C

Aluno:

professor: João

Disciplina: Língua Portuguesa

1- Amargo porque o açúcar perde os  
 oros e porque se independe

2- para Amargo

3- 19 Amargo o Compoição

4-



9c

1) água, de forma pura, como perfume, com um ar mais constante

2) Fases elementares é o amor, isso não precisa pelo fato que amo algo.

3) no curso amor. Pelo Precursoria...



eckō unltd.

tilibr



Serie 9 Ano C.

1- Aquia - Ele foi desceitos. Se uma aquia  
fendes as ares e arrebatada.

2- O Amor necessita Porque Ele Precisa ficar  
Juntos

03- O Puro e que o Suspiro de Terceiro  
delicias Combinados; O Uma Pura, mas  
Perfeitos se eleva,



28.03.17

C.E.F. Maria Emilia V. Almeida

Campina Grande; 28/03/17

Aluna = [REDACTED]

Professor = Jéme

Disciplina = Português

9ºc

→ 1) Uma águia, um animal que foge as  
voz e sua fra longe.

2) O amor, o amor porque uma pessoa sem  
amor porque os sentimentos são ruins  
porque uma pessoa sem amor ela não  
vive a vida uma pessoa (as pessoas).

3) Formas Cristã, era fumado as mistérios  
Rogio mais a alameda. Essas formas de  
uma fala do ficado que ama as  
pessoas do mesmo sexo três para as  
religiões

E. Z. F. Maria Emilia Oliveira DE Almeida

Companhia Grande 27/03/17

Aluna:

Série: 9º ano C

Turma: Tarde

Atividade do poema "SONETO DA ANTIGA"

→ A DOR DE PERDER UM AMIGADO

→ MOMOS DE AMOR, PRAGA, FELICIDADE, ENTRE ORAPONTO E O  
LU-LIZICO QUE ELAS TIVERAM JUNTOS

→ NÃO ERA CORRESPONDENTE.

E. E. F. MARIA EMÍLIA O. DE ALMEIDA  
CAMPINA GRANDE, 27/03/2017

Aluno: [REDACTED]

SÉRIE: 9 TURMA: "C" TURNO: Manhã

PROFESSOR: JONHY

Atividades do poema "SOWETO JÁ ANTIGO"

1) UMA BOMBA DE UM AMOR ANTIGO

2) "RAPAZITO" ERA O NAMORADO(A) DO EU-LINCO QUE OS MOMENTOS QUE ELAS PASSARAM JUNTOS FORAM OS MAIS FELIZES.

3) PORQUE NÃO EXISTE MAIS AMOR ENTRE ELAS, E O AMOR É ANTIGO, NÃO ERA.

B.E.F Maria Emília Oliveira de Almeida  
Prof. Jhone Paulino  
Aluno: [REDACTED]

→ A dor do Amor não correspondido

→ O Amor de eu- sócio

→ pelo fato do Amor de eu- sócio não  
ser correspondido, faz com que



Aluna: [REDACTED]

"Santos são antigos"

→ ~~sim~~ sim, por que a respeito disso se imbrastavam  
com sua mente

→ acily

→ não compreende



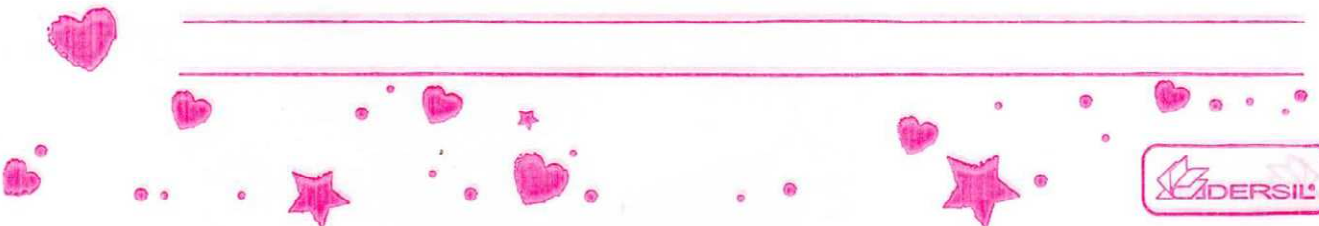
G. G. G. J. H. Emilia D. De Almeida  
 professor: Jhon  
 aluna: [REDACTED] sala: 9c  
 Turno: tarde

## Atividade do poema Soneto Já antigo

1º) O dar de um amor não correspondido.

2º) O rapazito é um rapaz que ele se apaixonou e que ele deu muitas flores felizes

3º) O amor não era correspondido, pois se fosse ele não se importa.



(22.03.2018)

Prof.ª P. Maria Fátima D. de Almeida.  
 Aluno(a): [REDACTED] "e"

Professor(a): João. Turma: Tarde. Série: 9º ano.

Idade: Campinas Grande 27 de Março de 2018.

Disciplina: Português.

• Atividade de casa do poema  
Amor é só antigamente?

1- Sim, a dor seria de um amor não correspondido.

2- um grande amor dele.

3- Sim, porque ele acha que esse rapazito não gosta dele, por isso o amor não era correspondido.

P.F.F. Maria Emília O. de Almeida

Lampina Grande, 27/03/17

Proj: John Paulino

Aluno:

Disciplina: Português

Atividades do poema "soneto já antigo"

→ A dor de um amor não correspondido.

→ Talvez seja um amigo que se eu-lírico gostasse mais do que um simples amigo.

→ Porque se que ele sentia pelo vizinho não era correspondido, talvez por medo de que os outros iriam pensar dele.



27 03 2017

Escola: E. C. E. F. Maria Emilia D. de Almeida

Aluna: [REDACTED]

Professor: JOHN Paulino

Disciplina: Língua Portuguesa

Série 9<sup>º</sup> Ano

Atividade de poema "Soneto já antigo"

→ Dor de Amor porque ele gostava do outro e não tinha coragem de falar.

→ O rapazito e uma garota que lírico gosta

→ Porque seu amado não sabia que lírico gostava dele. Não era correspondido.



27.03.17

P.E.F. Maria Emília D. Almeida

Campina Grande, 27/03/17

Aluna: [REDACTED]

Disciplina

Professor: John  
Goff

Atividade de


Poema

"Soneto já antigo"

→ A dor de um amor não correspondido.


→ É aquela dor que o eu-lírico "julga amar" com ele mesmo diverso.

→ Porque o amor não era correspondido quem tinha mais sentimento era o eu-lírico.


 Escola: E. E. E. F. Maria Emilia de  
 Oliveira Almeida



Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: 

Série: 9º Ano Turno: c Turno: Tarde

Atividade do Parna "Soneto Já antigo"

01- A grande Dor que Deus salta de um Amor  
 não correspondido

02- O Amor do Exílio

03- Porque ele Pensou que ele não se Certo.  
 Louro





Bom, no início houve mesmo uma separação, mas logo depois já se encontrou Frederico e logo se começaram a falar e comer algo falaram sobre o que aconteceu neste período logo Frederico convidou para conhecer seu novo local de estudo do oncle entraram numa sala logo lembraram de suas aventuras e todo o resto neste sentimento da nostalgia logo tem uma pequena recaída mas desta vez estavam mais maduras.

U. D. U. F. M.<sup>a</sup> Omélia V. de Almeida.

Aluna: [REDACTED]

Série: 9<sup>a</sup> ano (c)

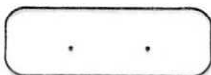
Data: 13/03/17

Turma: Tarde

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: John Paulino

~~Para~~ Para mim eles costumam se prender. Porque a distância espelha a relação deles, tanto de amizade como o romance. Foi quando a mãe de Frederico faleceu, eles se reencontraram, só que a partir daí, eles ~~perceberam~~ perceberam que já não era como antes.



E. E. P. MARIA EMILIA

CAMPINA GRANDE, 14/03/2017

ALUNO: [REDACTED]

SÉRIE: 9 TURMA: "C" TURNO: TARDE

DISCIPLINA: PORTUGUÊS

PROFESSOR: JONHE

FAZER UM FINAL PARA O CONTO

JUCA E FREDERICO SE DESPEDEM, MAS CONTINUAM AMIGOS  
E SE COMUNICAM, POR CARTAS, MENSAGENS E POR TELEFONE  
DEPOIS ELES COMEÇAM A TRABALHAR, COMEÇAM A SE VISITAREM  
UM AO OUTRO.

13.03.2017

R.P.F. Maria Emilia Diniz de Almeida

Aluno(s):

Professor(a): Ghone Parma: 5<sup>o</sup> Período: Paralelo

Cidade: Campina Grande, 13 de Março de 2017.

Disciplina: Português Série: 9<sup>o</sup> ano.

### Exercício:

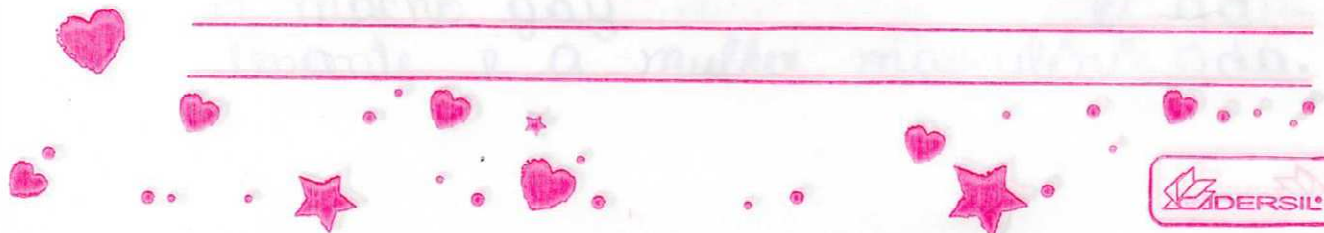
1- Ler e responder um final para o texto que você acabou de ler:

Então depois de alguns anos que a Frederica paciência voltou a se encontrar, dessa vez eles ficaram mais amigos, após um longo tempo sem se verem eles realmente falaram que sentem um pelo outro, essa enorme amizade que foi ficando cada vez mais forte um sentimento grande surgiu e eles finalmente ficaram juntos.




C.C.C.F. Mario Emilio J. De Almeida  
 Compino grande Disciplina: Língua  
 Aluno: XXXXXXXXXX Portuguesa  
 Série: 9º turmas: C turno: tarde  
 Prof: João Paulino

Logo após há despedido, cada um  
 seguiu seu caminho estudando se forma, e a  
 então entraram para um mercado de talho.  
 Os dois se pararam e viram dois amigos  
 Brincando, e aí um pensou no outro, e se  
 lembraram de seu tempo de quando eram  
 amigos, então pensaram em viajar para um  
 passeio e por coincidência se encontraram,  
 se abraçaram e decidiram que não iam mais  
 se separar e assim aconteceu alegaram uma  
 coisa e ficaram morando. O tempo passou  
 e eles começaram a ter um relacionamento  
 mais sério, e decidiram conta para todos,  
 mais com medo de não aceitarem, e o  
 Bem aconteceu todos aceitaram e isso  
 surpreendeu muito eles, que pensavam ao  
 contrário, então eles estão juntos e se  
 aceitam, que isso foi o mais importante  
 eles se aceitam e obra sua conexão é  
 se entrega não importa o que pense sobre eles  
 o que importa é ser feliz.





## Resumo

Os discursos sobre a homossexualidade tornaram entre os diversos gêneros, ainda que determinadas representações possam ser mais visíveis num gênero que em outro, como um imaginário pederasta no lírico, ou a troca de sexos na comédia de costumes.

A construção de memórias alternativas se constitui em um referencial político central para a constituição de uma sociedade multicultural.

talvez ainda, em termos de conjunto de obras, possa afirmar falar na emergência decisiva de uma nova figura da identidade homoerótica o culpado, marcado por uma forte angústia religiosa e/ou existencial, que lhe criou uma linhagem de relevância.

No romance Bem casado, de Adolfo Caminha (1895), há o inamorado dentro e fora do Brasil, como uma obra pioneira, a representação da homossexualidade adquire um elemento central na narrativa e não só um dado circunstancial ou estereotipado como vemos em outros autores e obras na literatura Brasileira pelo século XX dentro.

O romance tem como espaço central o navio e como figuras homoeróticas, todas marcadas pela ambiguidade, o macho gay e a mulher masculinizada.





É neste momento que surge a primeira coletânea que privilegia a questão gay na literatura brasileira, vindo que não seja exclusivamente sobre isso, como mais tarde o erotismo no conto brasileiro, organizado por Edilberto Coutinho (1980). Outro de histórias do amor maldito (1967), organizado por Gasparino Domato. Octávio de Freitas Jr. o autor do prefácio de histórias do amor.

De algumas das coisas que me abria a  
 - não consigo ar para a vida, com  
 habitabili ab arupit ouar e amu eb auro  
 amu reg abocrom abanuo u aitarremar  
 - p. laimtarei uau aaxipilex oitaxira itat  
 oitaxirex eb mgairil amu uarip eu  
 aumare aflat eb aluau meã unomax eu  
 lixarã eb avel e artrib abocromi meã iten  
 ab aãotacurux a ariarã ardu amu amax  
 lartax aumel mu triupha ababilouaromax  
 atamure abab mu ite aãr e auitaxar ar  
 mu amaru amax abocitaxar uo laurã  
 arutaxitil ar aarã arduã artrat me  
 artriba xx aluax aliq aritaxarã  
 lartax aarãl amax mit amaxax l  
 - ititaxarãl arupit amax e aiarã?  
 ababilouarã aliq abocromi arãl coitã  
 - abo de ~~transsexual~~ yag arãrã l  
 - abo auitaxarãl uilurã a a arãrãl



EE EF Maria Amélia D. Almeida

Campina Grande; 13/03/17

Aluna -

Professor = Setboni Paulino

Disc: Português

Serie: 9ª ano C Tarde

Medico

Paciência



13.03.17

Fredrico quando ele chegou na universidade passou alguns meses lá estudando mas não gostou muito do curso e voltou para casa e quando chegou em casa pediu para um namorado e depois de um tempo os casais eles dois na tiveram vergonha e eles foram muito felizes



Candy  
Crush

Escola: Estadual de Ensino Fundamental Maria Emília

Aluna:

Professor: John Paulino.

Série: 9º Ano

Data: 18/04/2017

Exercícios para entregar

1) A partir da leitura do texto "Gênero e Sexualidade: Conceitos Estruturantes deste Trabalho e Processo Formativo", de Severo (2013), responda:

a) O que o texto de Severo (2013) nos diz sobre o que é gênero sexual?

Indicando, e entendendo que existem dois gêneros na espécie humana, o feminino e o masculino, determinadas pelo sexo que cada pessoa a nasce. Assim, pênis e vaso seminal definem o gênero masculino e a vagina define o gênero feminino.

b) O que esse texto afirma sobre sexualidade?

Afirma que os indivíduos devem debater sobre sexualidade para a desconstrução e superação de preconceitos que tem gerado desigualdades entre homens e mulheres, mulheres e homens, homossexuais, bissexuais, transexuais, transgêneros e heterossexuais, incluindo os âmbitos dos verbos, tal como se vê no

c) Segundo o texto, como a escola pode ajudar a (des)construção de sexualidade e gênero, a fim de contribuir para a formação de cidadãos respeitosos e humanizados? Devem debater dentro das salas de

aulas) a sexualidade é um elemento importante na vida humana.

29) De acordo com o vídeo da ganeta, que assistimos na sala de aula, responda.

a) Segundo a menina do vídeo, sexo, sexualidade e gênero, na maioria das vezes, não são discutidos na escola e na vida. Você concorda com isso? Por que sim ou que uma discussão não aconteça? Não concordo, por isso as pessoas não compreendem. Devemos cada dia fazer balanço de sexualidade na escola e na sociedade para avançar com bons princípios que existem no mundo.

b) Segundo a fala da psicóloga mostrada no vídeo, qual a relação que podemos fazer entre a ideia de gênero/sexualidade e relação humana? Gênero é o sexo que cada pessoa nasce, sexualidade é uma das condições indispensáveis para a desconstrução e superação de estereótipos e de preconceitos.

c) Num determinado momento do documentário aparece a seguinte frase: "Respeite a diversidade sexual. Qual sua opinião sobre isso?"

É que devemos respeitar as pessoas independentemente de que ela sejam para acabar com tanto preconceito.

d) Em outros momentos do vídeo, também foram mostradas duas crianças brincando serem de menina ou de menino. Qual sua visão a respeito desse momento? Você também tem a mesma opinião das crianças? Por quê?

A minha visão é que não cênde homem ou mulher pode mes brincar com qualquer brinquedo. Não porque

O. O. O. S. M<sup>te</sup> Emilia O. de Almeida

Série: 9<sup>ª</sup> ano (a) Aluno: [REDACTED]

Professor: @ John Disciplina: Português

Data: 17/04/17

### Exercício

1) A partir da leitura do texto "Gênero e sexualidade": conceitos estruturantes deste trabalho e processo formativo Severo (2013), responda:

a) O que o texto de Severo (2013) nos diz sobre o gênero sexual? O que você entende sobre você mesmo com relação a isso?

b) O que esse texto afirma sobre sexualidade? O que você entende com relação a isso?

c) Segundo o ~~texto~~ texto, como a escola pode ajudar (des) construção de sexualidade e gênero, a fim de se promover a formação de cidadãos respeitosos e humanizados. Sobre mais sobre esse assunto, é bom que os alunos possam aprender o que verdadeiramente significa o "respeito".

2) De acordo com o vídeo do garoto que assistiu no sala de aula, responda:

c) Segundo o menino do vídeo, sexo, sexualidade e gênero, na maioria dos casos não são discutidos na sociedade e na escola. Você concorda com isso? Porque será essa discussão não acontece? Não. Porque ainda existe muitos preconceitos na sociedade, por mais que a maioria negue.

d) Segundo a fala do psicólogo mostrado no vídeo, qual a relação que podemos fazer entre a ideia de gênero/sexualidade e relação humana? Pode-se definir por "construção social" e: "Respeito de desejos"

e) Num momento do documentário aparece a seguinte frase: "Respeito a diversidade sexual". Qual sua opinião sobre isso? Que devemos respeitar a sociedade por completo, sem exceção. Seja gay ou lesbica.

d) Com outros momentos do vídeo, também foram mostrados a duas crianças e brinquedos e foi pedido que elas falassem se os brinquedos eram de menino ou de menina. Qual sua visão a respeito desse momento? Você também tem a mesma opinião das crianças? porque?

Sim, existe brinquedos para ambos. Se que isso não quer dizer que isso não interferir na opção sexual de ambos.

## Atividade avaliativa

Nome: Gutemberg Aliss Batista

01- A partir da leitura do texto "Gênero e sexualidade: conceitos estruturantes deste trabalho e processo formativo", de Soares 2013, responda

a) O que o texto de Soares (2013) nos diz sobre o que é gênero sexual?

Ele fala que existe dois tipos de gêneros no espectro humano: Masculino e Feminino.

b) O que esse texto afirma sobre sexualidade?

É tratado-se de uma dimensão de experiências variadas que são vividas por inúmeras pessoas, mas de um eixo de gênero sob o qual se organizam a maioria das experiências.

c) Segundo o texto, como a escola pode ajudar na (des)construção de sexualidade e gênero, a fim de contribuir para a formação de cidadãos respeitadores e humanizados?

Trabalhando mais em ambientes, sala mais aberta e respeito dentro das salas de aula.

02- de acordo com o vídeo da grata que assistimos na sala de aula, responda:

a) segundo a maneira do vídeo, sexo, sexualidade e gênero, na maioria dos casos não são discutidos na sociedade e na escola. Vale a pena discutir? Por que sim? Por que não? Por que discutir?

Por causa de muita preconceito e falta de respeito com a própria. É também por causa que algumas pessoas não sabem o quanto é muito importante dentro da sociedade.

Escola Maria Emilia Elvira de Almeida  
Bomfina grande

aluno: [REDACTED] ficha: Tande serie 9<sup>o</sup>C

Português

1, A Partir da leitura do texto "Gênero e Sexualidade: conceitos Estruturantes deste trabalho e Preciso formativo", de Selene (2013), responda:

a, o que o texto de Selene (2013) nos diz sobre o que é gênero sexual? em que distinção de gênero na sociedade humana o feminino e o masculino. Por que e como os conceitos definem o gênero masculino e a vagina feminina.

b, o que esse texto afirma sobre sexualidade que a sexualidade é uma questão de comportamento animal, no caso de seres humanos.

c, Segundo o texto, como a escola pode ajudar na (de) construção de sexualidade e gênero, a fim de contribuir para a formação de cidadãos responsáveis e humanizados?

Sexualidade



2, De acordo com o vídeo da janela que assistimos na sala de aula, responda:

a, Segundo a menina do vídeo, Sexo, Sexualidade e gênero, na maioria das vezes, não são discutidos na sociedade e na escola. Você concorda com isso? Por que será que essa discussão não acontece? Sim. Por que "cada um tem o seu jeito de ser."

b, Segundo a fala da Psicologia mostrada no vídeo qual a relação que podemos fazer entre a ideia de gênero / Sexualidade e relações humanas?

que existe a muitos anos in a natural. ~~relações~~ mas tem seu espaço alguma diferença.

c, Num determinado momento do documentário aparece a seguinte frase: "Respeito à diversidade Sexual?". Qual a sua opinião sobre isso?

mas não todos tem que Respeito dependente de outro por Gay ou Lésbica.

d, Em outros momentos do vídeo, também foram mostradas as duas crianças brincadeiras, e foi pedido que elas falassem se era brincadeiras eram de menina ou de menino. Qual sua visão a respeito desse momento? Você também tem a mesma opinião das crianças? Por quê? ~~minha visão~~ e de que é importante. Sim. Porque tem Brinquedo de menina e menino.

12.04.2017

Aluno(a): [REDACTED]; Série: 9<sup>ano</sup>.  
 Professor(a): João P. Barros; Turma: 9<sup>o</sup> Paralelo.  
 Local: Campina Grande, 17 de abril de 2017.  
 Disciplina: Português. Turma: "C".

### Exercício Valendo Nota?

1- A partir da leitura do texto "gênero e sexualidade: conceitos estruturantes deste trabalho e processo formativo", de Sereno (2013), responda:

a) De que o texto de Sereno (2013) nos diz sobre o que é gênero sexual?

É uma pessoa que nasce com o sexo masculino ou uma pessoa que nasce com o sexo feminino.

b) De que esse texto afirma sobre sexualidade?

Afirma que é o que entendemos nossa identidade.

c) Segundo o texto, como a escola pode ajudar na (des) construção de sexualidade e gênero, a fim de contribuir para a promoção de cidadãos respeitadores e humanizados?

Apresentando o que é, e que isso é normal, não é uma coisa anormal, tipo não importa se que gay, bissexual ou bixsexual, o que importa realmente é o respeito.

2- De acordo com o vídeo da garota que assistimos na sala de aula, responda:

a) Segundo a menina do vídeo, sexo, sexualidade e gênero, na maioria das vezes, não são discutidos na sociedade e na escola. Você concorda com isso? Por que será que essa discussão não acontece?

Sim, porque talvez ainda afete um certo preconceito.

b) Segundo a fala da psicóloga mostrada no vídeo, qual a relação que podemos fazer entre a ideia de gênero e liberdade e relação humana?

Fora respeito.

c) Num determinado momento da documentação apareceu a seguinte frase: "respeite a diversidade sexual". Qual sua opinião sobre isso?

Que devemos ter respeito com qualquer pessoa.

d) Em outro momento do vídeo, também foram mostrados a duas crianças brincando, e foi pedido que elas falassem se os brinquedos eram de menina ou menino. Qual sua visão a respeito desse momento? Você também tem a mesma opinião das crianças? Por quê?

Nenhuma, não porque não faz diferença nenhuma se for um carrinho ou boneca, cada um tem o direito de brincar com qualquer um tipo de brinquedo ou brincadeira.



a) Segundo o ~~caso~~ menino do vídeo, sobre Sexualidade e Gênero, no maioria das vezes não são discutidos na sociedade e no escola. Você concorda com isso? porque sim? qual essa discussão não acontece porque tem poucas professoras falando sobre isso. deveria ter mais sobre esse tema.

b) Segundo o polo do psicólogo mostrado no vídeo, qual a relação que podemos fazer entre o ideio de gênero / Sexualidade e relação número 4 que existe e normal.

c) Num momento do documentário aparece o seguinte frase: "Respeito à diversidade sexual qual a sua opinião sobre isso?" Eu respeito a todos e não quero discriminar ninguém. Não gosto de temas que respeitam a diversidade.

d) Em outros momentos do vídeo, também foram mostrados os dois criancas brincando. eu fui pedido que eles falassem se os brinquedos eram de ~~mas~~ menino ou de menina qual sua visão o respeito desse momento. Você também tem o mesmo opinião dos criancas? porque sim e não? Sim existe brinquedo de menino e existe de menina mas não porque criança e criança pode brincar com qualquer brinquedo isso não vai interferir em nada.

E.E.F. Maria Emilia O. Almeida

Campina Grande: 16/04/17

Aluna(o):

Professor: Simone Paulino

Disciplina: Português

9<sup>o</sup>C Tarde

## Gênero e Sexualidade

1) A partir da leitura do texto "gênero e sexualidade: conceitos instrumentais deste trabalho e processos formativos" de Severo (2013), responder:

a) O que o texto de Severo (2013) nos diz sobre o que é gênero sexual?

Fala sobre as características próprias de homem e mulheres

b) O que esse texto afirma sobre sexualidade? Como e qual(is) são articulados, definidos, um amplo espectro de que entendemos como sendo a nossa identidade.

c) Segundo o texto, como a escola pode ajudar na (des)construção de sexualidade e gênero, a fim de contribuir para a formação de cidadãos respeitadores e humanizados?

Amostrando os conceitos de gênero e sexualidade em suas aulas na sala de aula

2) De acordo com os vídeos da garota que assistimos na sala de aula, responda:

a) Segundo a menina dos vídeos, sexo, sexualidade e gênero, na maioria dos casos, não discutidos na sociedade e na escola. Você concorda com isso? Por que sim ou que essa discussão não acontece?

Sim, eu acho que foi realmente eu que acho que esse assunto não é tão importante.

b) Segundo a fala da psicóloga mostrada nos vídeos, qual a relação que podemos fazer entre a idade de gênero/sexualidade e relação humana?

Que gênero é o que temos no corpo e sexualidade é o que sentimos.

c) Num determinado momento do documentário aparece a seguinte frase "Respeito à diversidade sexual". Qual sua opinião sobre isso? Que teremos respeito a opinião dos outros?

d) Em outro momento dos vídeos, também foram mostrados os dois crianças brincando, e foi pedido que elas falassem se os brinquedos eram de menina ou de menino. Qual sua visão a respeito desse momento?



## Atividade

1º) A partir da leitura do texto gênero e Sexualidade conceito Estruturante deste trabalho e Processo Formativo de gênero (2013) Responda

a) O que o texto de gênero (2013) nos diz sobre o que é gênero sexual?

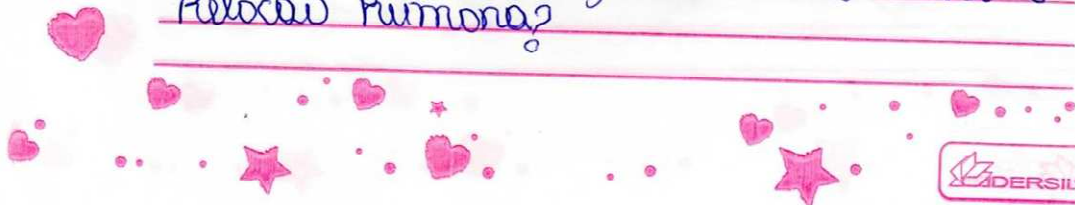
b) O que esse texto afirma sobre sexualidade?

c) Segundo o texto como a escola pode ajudar a ~~contribuir~~ (dar) construção de sexualidade gênero, o fim de contribuir para a formação de cidadãos Respeitosos e humanizados

2º) De acordo com o vídeo da garota que assistimos na sala de aula Responda

a) Segundo a menina do vídeo sexo sexualidade e gênero, na maioria das vezes não são habilidades na sociedade e na escola. Você concorda com isso? Por que sim ou que discussão não ocorre?

b) Segundo a fala da psicóloga mostrada no vídeo qual a relação que podemos fazer entre a ideia de gênero/sexualidade e Relação Humana?





12 01 17

c) num determinado momento do documento não aparece a seguinte frase: **Respeito a diversidade sexual**. Qual sua opinião sobre isso?

d) Em outro momento do texto, também foram mencionados dois alunos Binguê e foi pedido que eles falassem em Binguê sobre o nome de menino ou menina.

Qual sua visão a respeito desse momento? Você também tem a mesma opinião dos outros? Por que?

-

-

-

-



## Respostas

1º)

a) gênero diz respeito ao conjunto das Representações sociais e culturais construído a partir da diferença biológica dos sexos.

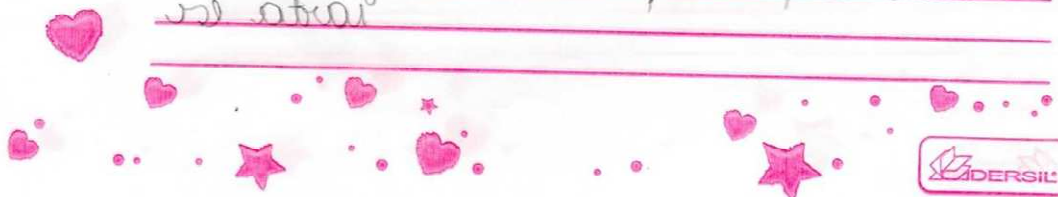
b) Afirma que a sexualidade humana é uma dimensão de experiência social permeada por inúmeras questões.

c) neste sentido discutir e problematizar as Relações de gênero e sexualidade é uma das condições indispensáveis para a desconstrução e superação de estereótipos e de preconceito que tem grande desigualdade entre mulheres e homens, mulheres e homens, homossexuais, bissexuais, transexuais, transgêneros e heterossexuais, inclusive no âmbito das escolas.

2º

a) eu não vou não aceitar por que os professores não acho necessário passar esse tipo de assunto em sala de aula.

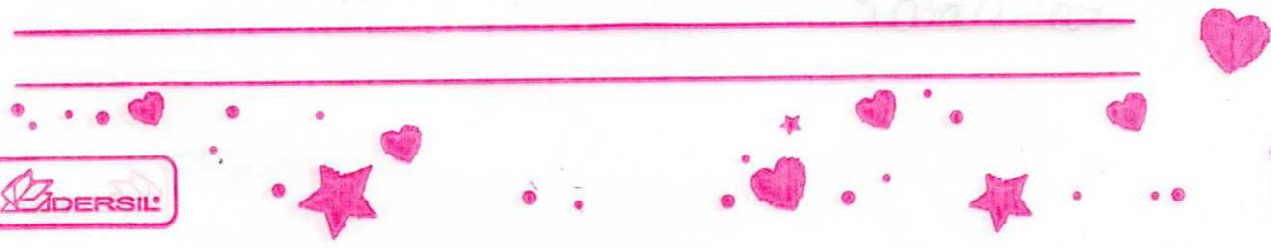
b) Segundo a psicóloga, gênero está ligado como ele se vê, como ele se encocha, que pode ser um homem que se sente uma mulher e uma mulher que se sente um homem. A sexualidade é aquilo que você se sente





c) respeito a diversidade sexual + ser alguém que  
é por respeito a opinião sexual dos outros  
independente do sexo, sexo é minha opinião

B) não ato por que Brinquedo não define  
sexo.



D.S.Y.O.Q.S.S.D.T.S

E.L.O. Maria Emilia Oliveira de Almeida

Pampina Grande, 27-04-2017

Professor: John P. Barreto Turno: tarde

Disciplina: Sociologia Turma: "C"

Aluna:

Exercício Avaliando Nota

1- A partir da leitura do texto "Gênero e sexualidade: conceitos estruturantes deste trabalho e processo formativo", de Severo (2013), responda

a) O que texto de Severo (2013) nos diz sobre o que é gênero sexual? É uma pessoa que nasce com o sexo masculino ou uma pessoa que nasce com o sexo feminino.

b) O que esse texto afirma sobre sexualidade?

Afirma que é o que entendemos sobre nossa identidade

c) Segundo o texto como a escola pode ajudar na (des)construção de sexualidade e gênero, na fim de contribuir para a formação de cidadãos respeitosa e humanizados?

Ensinando que é isso é normal não é uma coisa anormal, tipo não importa se for gay, lesbica ou bissexual, o que importa realmente é o respeito.

02) De acordo com o vídeo da garota que assistimos na sala de aula, responda.

a) Segundo a menina do vídeo, sexo, sexualidade e gênero, na maioria dos vezes, não são descritos na sociedade e na escola. Você concorda com isso? Por que será que essa discussão não acontece?

Sim, porque talvez ainda seja um certo preconceito.

b) Segundo a fala da psicóloga mostrada no vídeo, qual a relação que podemos fazer entre a ideia de gênero/sexualidade e relação humana?

Por respeito

c) Num determinado momento do documentário aparece a seguinte frase "respeito à diversidade sexual". Qual sua opinião sobre isso?

Que devemos respeitar com qualquer pessoa.

d) Em outro momento do vídeo, também foram mostrados a duas crianças brincando, e foi pedido que elas falassem se os brinquedos era de menina ou menino. Qual sua visão a respeito desse momento? Você também tem a mesma opinião das crianças? Por que?

Para mim, não tem nada haver, "brinquedo" de menina também pode ser de menino.

Campina Grande, 17/01/2017

Aluno: [REDACTED]

Série: 9 Turno: Tarde Turma: C

Professor: Jone

### Exercício

1) NOS diz respeito ao conjunto das representações sexuais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos.

B) AFIRMA QUE É UMA DIMENSÃO DA EXPERIÊNCIA SOCIAL PERMEADA POR INÚMERAS QUESTÕES.

C) COM PALESTRAS, , com igualdade e desigualdade e não com DIFERENÇA.

D) SIM, POR CAUSA DO PRECONCEITO

B) QUE EXISTE MUITO TEMPO E É NORMAL

C) MINHA OPINIÃO É QUE VOCÊ TEM QUE RESPEITAR AS PESSOAS SEJAM DO SEXO DA QUAL OPÇÃO SEXUAL FOR "RESPEITO EM TODAS SEMPRE.

D) MINHA VISÃO É QUE NÃO TEM ISSO DE MEMINGO E PRA MEMINGO ELAS PODEM BRINCAR COM OS DOIS. NÃO, POI QUE OS PAIS JAVÃO DE VISUANDO O QUE É DE HOME E DE MULHER.

20 04 17  
D S T Q Q S S

EEEF Mario Américo V de Almeida  
Campino grande, 20.04.2017

Aluno: [REDACTED]

Professor: Jeanne Paulino

matéria: português

Série: 9<sup>o</sup> Turma: C Turno: tarde

1<sup>a</sup>

a) O que o texto de Seltzer (2013) nos diz sobre gênero sexual? É o que vale atualmente de voc. mesmo quando id de o sup, de o d' em, do o t' cam, de o que esse texto afirma sobre o que é sexualidade? O que você sente desejo por alguém o poder

c) Segundo o texto, como a escola pode ajudar na discussão sobre sexualidade de gênero, a fim de contribuir para a formação de cidadãos responsáveis e humanizados? Discutindo e problematizando estas questões para que desconstruamos estes preceitos e desmontemos os preconceitos.

2.<sup>ª</sup>

a) Segundo a menina do vídeo, sexo, sexualidade e gênero, na maioria das vezes não são discutidos na sociedade e escola. Você concorda com isso? Por que será que esta discussão não acontece? Sim, por preconceito e falta de preparo dos professores e da sociedade.

b) Segundo a fala da psicóloga mostrada no vídeo, qual a relação que podemos fazer entre a ideia de gênero/sexualidade e a relação humana? Que pivô é a relação humana, tempo e que isso é natural.

c) Num determinado momento do vídeo aparece a seguinte frase: "respeito a diversidade sexual". Qual sua opinião sobre isso? Que respeito é esse respeito de todos.



20 04 11  
D S T Q S

di em outros momentos também foram mostradas duas crianças brinquedos, e foi pedido que elas falassem se os brinquedos eram de meninas ou meninos. De a sua visão sobre este momento você também tem a mesma opinião das crianças? por que? Que era um tipo de teste. não por que as crianças não dizem nada sobre

E. E. F. Maria Emília de Oliveira  
Campina grande 17/04/17.

ALUNOS:

Próximo sobre Paulino 9º C Torde

## Português

1º)

1) O que o texto de Sued 2013 nos diz sobre gênero sexual? É o que você entende por você entende sobre você mesmo

2) O que esse texto afirma sobre a sexualidade? trata-se de uma dimensão de experiências sociais que são permeadas por muitas coisas.

3) Segundo o texto como a escola pode ajudar na desconstrução sobre a sexualidade de a formação de cidadãos respeitosa e humanizada? discutir e problematizar estas questões sobre gênero e sexualidade para desconstrução de preconceitos

2º)

1) Segundo a menina do vídeo, sexo, sexualidade e gênero, na maioria das vezes não são discutidos na sociedade e escola você concorda com isso? Por que será que essa discussão não acontece? Sim, por preconceito e falta de preparo para debate.

b) Segundo o artigo da psicologia mostra da no vídeo, qual a relação que podemos fazer entre a ideia de gênero / sexualidades e de relações humanas? ~~que a ideia de~~  
 Há muito tempo é o normal de ser um hoje em dia

c) Num determinado momento do vídeo a parece a diversidade sexual - qual sua opinião sobre isso?

Eu acho que a diversidade sexual é uma coisa muito boa e que ajuda a entender melhor as pessoas e a se relacionar melhor com elas.



## Exercício para entregar

1- A partir do texto "Gênero e Sexualidade: Conceitos Estruturantes deste Trabalho e processo Formativo", de Serrero (2013), responda:

a) O que o texto de Serrero (2013) nos diz sobre o que é gênero sexual?

Ver dizer que o gênero toma-se a dimensão socialmente das noções de "masculino" e "feminino" como construção social. Mas sim de que se construiu socialmente sobre os mesmos, pois não associamos gênero apenas com a identidade sexual e orgânica com a qual possamos nascer.

b) O que esse texto afirma sobre sexualidade? Que através dela, toda um universo de desejos, crenças e valores são articulados, definindo um amplo espectro de que entendemos como sendo nossa identidade.

c) Segundo o texto, como a escola pode ajudar na (des) construção de sexualidade e gênero, a fim de contribuir para a formação de cidadãos respeitadores e humanizados?

Refletir sobre este tema não pode incomodar e também desacomodar lugares fixos e conhecidos, pois entendemos a sexualidade como um processo complexo; Nesse, a escola com suas práticas pedagógicas, podem contribuir para a construção de iden-

**E.E.E.F. MARIA EMÍLIA DE OLIVEIRA ALMEIDA**  
**DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA**  
**PROFESSOR: JOHNE PAULINO BARRETO**

ALUNO(A) \_\_\_\_\_

SÉRIE: 9º ANO

TURMA: C

TURNO: TARDE

### ATIVIDADE REFLEXIVA

1. Após a leitura da primeira parte do conto "Frederico Paciência", de Mário de Andrade, levante hipóteses:

- a) O que aconteceu com Frederico? *Ele se apaixonou de juca.*  
 b) Será que ele será violentado? *Depende.*  
 c) Por que isso poderá acontecer? *Porque vivemos em uma sociedade de violência.*  
 d) Como se chama esse tipo de violência? *Homofobia.*

2. Leia o seguinte trecho a seguir e responda às questões:

"Frederico Paciência era aquela solaridade escandalosa. Trazia nos olhos grandes bem pretos, na boca larga, na musculatura quadrada da peitaria, em principal nas mãos enormes, uma franqueza, uma saúde, uma ausência rija de segundas intenções. E aquela cabeleça pesada, quase azul, numa desordem crespa. Filho de português e de carioca. Não era beleza, era vitória. Ficava impossível a gente não querer bem ele, não concordar com o que ele falava".

- a) Notamos, nessa passagem, uma descrição minuciosa do personagem Frederico. Qual a intenção do narrador em fazer toda essa descrição? *Intenção romântica.*  
 b) Por que o narrador afirma que "não era beleza" que Frederico possuía, mas sim "vitória"? *Porque o narrador tem medo de assumir o que sente.*  
 c) Leia o trecho a seguir e responda ao que se pede:

"E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha. Me contou tudo o que ele era, a mim que não sabia fazer o mesmo. Meio que me rebaixava meu Pai ter sido operário em mocinho. Mas quando o meu amigo me confessou que os pais dele fazia só dois anos que tinham casado, até achar isso. Tá que casar! e isso mesmo! O pior é que Frederico Paciência depusera tal confiança em mim, me fazia tais confissões sobre instintos nascentes que me obrigava a uma elevação constante de pensamento".

Como você interpreta a seguinte passagem: "E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha"?

- Quanto mais ele se abre na minha vida, mais eu sei de ele.*  
 d) A partir dos trechos acima, como você caracteriza a relação entre Juca e Frederico? *Amorosa.*  
 e) Por que o narrador afirma que sempre quando estava com Frederico seu pensamento sempre se elevavam? *Porque ele não queria só amizade com*

(Aluna que faltou nos últimos 3 aulas)

**E.E.E.F. MARIA EMÍLIA DE OLIVEIRA ALMEIDA**  
**DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA**  
**PROFESSOR: JOHNE PAULINO BARRETO**

ALUNO(A) \_\_\_\_\_

SÉRIE: 9º ANO

TURMA: C

TURNO: TARDE

**ATIVIDADE REFLEXIVA**

1. Após a leitura da primeira parte do conto "Frederico Paciência", de Mário de Andrade, levante hipóteses:

- a) O que aconteceu com Frederico? *Olhos se gestam*
- b) Será que ele será violentado? *Sim.*
- c) Por que isso poderá acontecer? *Porque Frederico vivia em uma sociedade de p*
- d) Como se chama esse tipo de violência?

2. Leia o seguinte trecho a seguir e responda às questões:

"Frederico Paciência era aquela solaridade escandalosa. Trazia nos olhos grandes bem pretos, na boca larga, na musculatura quadrada da peitania, em principal nas mãos enormes, uma franqueza, uma saúde, uma ausência rija de segundas intenções. E aquela cabelação pesada, quase azul, numa desordem crespa. Filho de português e de carioca. Não era beleza, era vitória. Ficava impossível a gente não querer bem ele, não concordar com o que ele falava".

- a) Notamos, nessa passagem, uma descrição minuciosa do personagem Frederico. Qual a intenção do narrador em fazer toda essa descrição?
- b) Por que o narrador afirma que "não era beleza" que Frederico possuía, mas sim "vitória"? *Que Frederico não tenha beleza mais tinha com os pelo narrador.*
- c) Leia o trecho a seguir e responda ao que se pede:

"E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha. Me contou tudo o que ele era, a mim que não sabia fazer o mesmo. Meio que me rebaixava meu Pai ter sido operário em mocinho. Mas quando o meu amigo me confessou que os pais dele fazia só dois anos que tinham casado, até achei lindo. Pra que casar! é isso mesmo! O pior é que Frederico Paciência depusera tal confiança em mim, me fazia tais confissões sobre instintos nascentes que me obrigava a uma elevação constante de pensamento".

Como você interpreta a seguinte passagem: "E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha"? *Que eles se aproximaram-se muito.*

- d) A partir dos trechos acima, como você caracterizada a relação entre Juca e Frederico? *Uma amizade muito forte e um romance.*
- e) Por que o narrador afirma que sempre quando estava com Frederico seu pensamento sempre se elevavam?

3. Após a leitura da segunda parte do conto em estudo, responda:

- a) Gostaram do conto? Por quê? *Sim. Porque fala sobre um romance (Pra muitos "est mais para quem gosta e entende não seria totalmente "estranho").*
- b) As hipóteses que vocês levantaram no início da aula se confirmaram após a leitura da primeira parte do conto? Se sim, ratifiquem isso através de trechos desse texto.
- c) Do que o conto trata?
- d) O conto lido lembra alguma história que vocês conhecem? *Antônio...*

4. Nesse momento, refletiremos sobre a relação que há entre os personagens principais desse conto, focando nos espaços e no tempo como elementos de concretização para a relação afetiva que há entre eles. Sendo assim, responda:

- a) Que tipo de relação havia entre os personagens?
- b) O narrador deixa explícito isso ou não?
- c) Que atitudes e marcas linguísticas dos personagens e do narrador nos levam a crer que havia uma relação afetivo-amorosa entre Frederico e Juca?
- d) Após lido o conto, existe algum aspecto na narrativa que você mudaria? O quê?

5. Leia o excerto abaixo e responda às questões:

No trecho "No recreio, de repente, eu bem que só tinha olhos pra ele, largou o grupo em que conversava, se dirigiu reto pra mim. Pra ninguém desconfiar, também me apartei do meu grupo e fui, como que por acaso, me encontrar com ele. Paramos frente a frente. Ele abaixou os olhos, mas logo os ergueu com esforço"

- a) Após a leitura do excerto acima, podemos afirmar que o narrador sugere uma possível afeição entre ele e Frederico?
- b) A partir da passagem "Pra ninguém desconfiar", responda: Será que Frederico sentia-se envergonhado em mostrar seu afeto para com Juca? Por quê?
- c) No trecho "a última semana foram dias de noivado pra nós, que de carícias!" o narrador aponta uma certa aproximação entre Juca e Frederico. Que palavra desse trecho caracteriza essa aproximação? Volte ao texto e relate como foram "esses dias de noivado" para eles.

E.E.E.F. MARIA EMÍLIA DE OLIVEIRA ALMEIDA

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSOR: JOHNE PAULINO BARRETO

ALUNO(A) \_\_\_\_\_

SÉRIE: 9º ANO

TURMA: C

TURNO: TARDE

**ATIVIDADE REFLEXIVA**

1. Após a leitura da primeira parte do conto "Frederico Paciência", de Mário de Andrade, levante hipóteses:

a) O que aconteceu com Frederico?

b) Será que ele será violentado? *Depende*

c) Por que isso poderá acontecer? *pois que os pessoas percebem a*

d) Como se chama esse tipo de violência? *botomho nos olhos*

*psicologicamente*

2. Leia o seguinte trecho a seguir e responda às questões:

"Frederico Paciência era aquela solaridade escandalosa. Trazia nos olhos grandes bem pretos, na boca larga, na musculatura quadrada da peitaria, em principal nas mãos enormes, uma franqueza, uma saúde, uma ausência rija de segundas intenções. E aquela cabelação pesada, quase azul, numa desordem crespa. Filho de português e de carioca. Não era beleza, era vitória. Ficava impossível a gente não querer bem ele, não concordar com o que ele falava".

a) Notamos, nessa passagem, uma descrição minuciosa do personagem Frederico.

Qual a intenção do narrador em fazer toda essa descrição? *Juca tinha um*

b) Por que o narrador afirma que "não era beleza" que Frederico possuía, mas sim

"vitória"? *porque o narrador tem medo de os sum*

c) Leia o trecho a seguir e responda ao que se pede:

"E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha. Me contou tudo o que ele era, a mim que não sabia fazer o mesmo. Meio que me rebaixava meu Pai ter sido operário em mocinho. Mas quando o meu amigo me confessou que os pais dele fazia só dois anos que tinham casado, até achei lindo. Pra que casar! é isso mesmo! O pior e que Frederico Paciência depusera tal confiança em mim, me fazia tais confissões sobre instintos nascentes que me obrigava a uma elevação constante de pensamento".

Como você interpreta a seguinte passagem: "E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha"? *porque eles vivem juntos*

d) A partir dos trechos acima, como você caracterizada a relação entre Juca e Frederico? *um amor*

e) Por que o narrador afirma que sempre quando estava com Frederico seu pensamento sempre se elevavam? *porque o narrador tinha o sentir*

*forte*



3. Após a leitura da segunda parte do conto em estudo, responda:

- a) Gostaram do conto? Por quê? *Sim*
- b) As hipóteses que vocês levantaram no início da aula se confirmaram após a leitura da primeira parte do conto? Se sim, ratifiquem isso através de trechos desse texto. *Sim*
- c) Do que o conto trata? *do momento de dois adolescentes*
- d) O conto lido lembra alguma história que vocês conhecem? *Não*

4. Nesse momento, refletiremos sobre a relação que há entre os personagens principais desse conto, focando nos espaços e no tempo como elementos de concretização para a relação afetiva que há entre eles. Sendo assim, responda:

- a) Que tipo de relação havia entre os personagens? *Amizade que virou nr*
- b) O narrador deixa explícito isso ou não? *Sim*
- c) Que atitudes e marcas linguísticas dos personagens e do narrador nos levam a crer que havia uma relação afetivo-amorosa entre Frederico e Juca? *Juca se preocup*
- d) Após lido o conto, existe algum aspecto na narrativa que você mudaria? O quê? *Não*

5. Leia o excerto abaixo e responda às questões:

No trecho "No recreio, de repente, eu bem que só tinha olhos pra ele, largou o grupo em que conversava, se dirigiu reto pra mim. Pra ninguém desconfiar, também me apartei do meu grupo e fui, como que por acaso, me encontrar com ele. Paramos frente a frente. Ele abaixou os olhos, mas logo os ergueu com esforço"

- a) Após a leitura do excerto acima, podemos afirmar que o narrador sugere uma possível afeição entre ele e Frederico? *Sim*
- b) A partir da passagem "Pra ninguém desconfiar", responda: Será que Frederico sentia-se envergonhado em mostrar seu afeto para com Juca? Por quê? *Sim*
- c) No trecho "a última semana foram dias de noivado pra nós, que de carícias!" o narrador aponta uma certa aproximação entre Juca e Frederico. Que palavra desse trecho caracteriza essa aproximação? Volte ao texto e relate como foram "esses dias de noivado" para eles.

*Sim por ele se os personagens achavam e pensavam sobre*

*Noivado*

E.E.E.F. MARIA EMÍLIA DE OLIVEIRA ALMEIDA

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSOR: JOHNE PAULINO BARRETO

ALUNO(A) \_\_\_\_\_

SÉRIE: 9º ANO

TURMA: C

TURNO: TARDE

ATIVIDADE REFLEXIVA

1. Após a leitura da primeira parte do conto "Frederico Paciência", de Mário de Andrade, levante hipóteses:

- a) O que aconteceu com Frederico? *ele se apaixonou mas ficou com um*  
 b) Será que ele será violentado? *sim*  
 c) Por que isso poderá acontecer? *por que seus amigos desistiram com um*  
*mau conselho*  
 d) Como se chama esse tipo de violência? *homofobia*

2. Leia o seguinte trecho a seguir e responda às questões:

"Frederico Paciência era aquela solaridade escandalosa. Trazia nos olhos grandes bem pretos, na boca larga, na musculatura quadrada da peitaria, em principal nas mãos enormes, uma franqueza, uma saúde, uma ausência rija de segundas intenções. E aquela cabeleira pesada, quase azul, numa desordem crespa. Filho de português e de carioca. Não era beleza, era vitória. Ficava impossível a gente não querer bem ele, não concordar com o que ele falava".

- a) Notamos, nessa passagem, uma descrição minuciosa do personagem Frederico. Qual a intenção do narrador em fazer toda essa descrição? *ter um momento*  
 b) Por que o narrador afirma que "não era beleza" que Frederico possuía, mas sim "vitória"? *por que ele tem tudo de assumir*  
 c) Leia o trecho a seguir e responda ao que se pede:

"E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha. Me contou tudo o que ele era, a mim que não sabia fazer o mesmo. Meio que me rebaixava meu Pai ter sido operário em mocinho. Mas quando o meu amigo me confessou que os pais dele fazia só dois anos que tinham casado, até achei lindo. Pra que casar! é isso mesmo! O pior é que Frederico Paciência depusera tal confiança em mim, me fazia tais confissões sobre instintos nascentes que me obrigava a uma elevação constante de pensamento".

Como você interpreta a seguinte passagem: "E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha"? *do mesmo jeito*

d) A partir dos trechos acima, como você caracterizada a relação entre Juca e Frederico? *amorosa*

e) Por que o narrador afirma que sempre quando estava com Frederico seu pensamento sempre se elevavam? *por que ele tinha um pensamento muito forte*

3. Após a leitura da segunda parte do conto em estudo, responda:

- a) Gostaram do conto? Por quê? *não por que eles se separaram*
- b) As hipóteses que vocês levantaram no início da aula se confirmaram após a leitura *sim* da primeira parte do conto? Se sim, ratifiquem isso através de trechos desse texto.
- c) Do que o conto trata? *Os dois amigos apaixonados*
- d) O conto lido lembra alguma história que vocês conhecem? *não*

4. Nesse momento, refletiremos sobre a relação que há entre os personagens principais desse conto, focando nos espaços e no tempo como elementos de concretização para a relação afetiva que há entre eles. Sendo assim, responda:

- a) Que tipo de relação havia entre os personagens? *amizade com romance*
- b) O narrador deixa explícito isso ou não? *sim*
- c) Que atitudes e marcas linguísticas dos personagens e do narrador nos levam a crer que havia uma relação afetivo-amorosa entre Frederico e Juca? *Quando eles veem o livro*
- d) Após lido o conto, existe algum aspecto na narrativa que você mudaria? O quê? ~~nenhum~~

5. Leia o excerto abaixo e responda às questões:

No trecho "No recreio, de repente, eu bem que só tinha olhos pra ele, largou o grupo em que conversava, se dirigiu reto pra mim. Pra ninguém desconfiar, também me apartei do meu grupo e fui, como que por acaso, me encontrar com ele. Paramos frente a frente. Ele abaixou os olhos, mas logo os ergueu com esforço"

- a) Após a leitura do excerto acima, podemos afirmar que o narrador sugere uma possível afeição entre ele e Frederico? *sim*
- b) A partir da passagem "Pra ninguém desconfiar", responda: Será que Frederico sentia-se envergonhado em mostrar seu afeto para com Juca? Por quê?
- c) No trecho "a última semana foram dias de noivado pra nós, que de carícias!" o narrador aponta uma certa aproximação entre Juca e Frederico. Que palavra desse trecho caracteriza essa aproximação? Volte ao texto e relate como foram "esses dias de noivado" para eles. *noivado*

E.E.E.F. MARIA EMÍLIA DE OLIVEIRA ALMEIDA

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSOR: JOHNE PAULINO BARRETO

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

SÉRIE: 9º ANO TURMA: C TURNO: TARDE

**ATIVIDADE REFLEXIVA**

1. Após a leitura da primeira parte do conto "Frederico Paciência", de Mário de Andrade, levante hipóteses:

- a) O que aconteceu com Frederico? *Eles começaram a ser a amizade deles dos de outro germa.*  
 b) Será que ele será violentado? *Acho que não vai chegar a esse ponto.*  
 c) Por que isso poderá acontecer? *Porque pode estar havendo um romance.*  
 d) Como se chama esse tipo de violência? *( ) homofobia.*

2. Leia o seguinte trecho a seguir e responda às questões:

"Frederico Paciência era aquela solaridade escandalosa. Trazia nos olhos grandes bem pretos, na boca larga, na musculatura quadrada da peitania, em principal nas mãos enormes, uma franqueza, uma saúde, uma ausência rija de segundas intenções. E aquela cabeloça pesada, quase azul, numa desordem crespa. Filho de português e de carioca. Não era beleza, era vitória. Ficava impossível a gente não querer bem ele, não concordar com o que ele falava".

a) Notamos, nessa passagem, uma descrição minuciosa do personagem Frederico.

Qual a intenção do narrador em fazer toda essa descrição? *Porque o narrador está apaixonado por Frederico.*

b) Por que o narrador afirma que "não era beleza" que Frederico possuía, mas sim

"vitória"? *Porque ele era uma pessoa que todo mundo gostava. E que o narrador tinha vergonha de se assumir.*

c) Leia o trecho a seguir e responda ao que se pede:

"E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha. Me contou tudo o que ele era, a mim que não sabia fazer o mesmo. Meio que me rebaixava meu Pai ter sido operário em mocinho. Mas quando o meu amigo me confessou que os pais dele fazia só dois anos que tinham casado, até achei lindo. Pra que casar! é isso mesmo! O pior é que Frederico Paciência depusera tal confiança em mim, me fazia tais confissões sobre instintos nascentes que me obrigava a uma elevação constante de pensamento".

Como você interpreta a seguinte passagem: "E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha"? *Porque eles goziam tudo juntos.*

d) A partir dos trechos acima, como você caracterizada a relação entre Juca e Frederico? *Que eles estavam se apaixonando, em uma relação amorosa.*

e) Por que o narrador afirma que sempre quando estava com Frederico seu pensamento sempre se elevavam? *Porque ele gostava muito apaixonado de Frederico, e que ele se sentia especial com Juca dele.*

3. Após a leitura da segunda parte do conto em estudo, responda:

- a) Gostaram do conto? Por quê? *Sim, porque a história é muito interessante.*
- b) As hipóteses que vocês levantaram no início da aula se confirmaram após a leitura da primeira parte do conto? Se sim, ratifiquem isso através de trechos desse texto. *Sim, que eles iam fazer coisas juntos.*
- c) Do que o conto trata? *Da história de amor de Frederico e Juca.*
- d) O conto lido lembra alguma história que vocês conhecem?

Wao

4. Nesse momento, refletiremos sobre a relação que há entre os personagens principais desse conto, focando nos espaços e no tempo como elementos de concretização para a relação afetiva que há entre eles. Sendo assim, responda:

- a) Que tipo de relação havia entre os personagens? *Amizade e amorosa.*
- b) O narrador deixa explícito isso ou não? *Sim.*
- c) Que atitudes e marcas linguísticas dos personagens e do narrador nos levam a crer que havia uma relação afetivo-amorosa entre Frederico e Juca? *Que eles andavam juntos quando iam pra casa juntos.*
- d) Após lido o conto, existe algum aspecto na narrativa que você mudaria? O quê? *Sim que eles iam se separar e ficar longe um do outro. Quando eles eram agredidos.*

5. Leia o excerto abaixo e responda às questões:

No trecho "No recreio, de repente, eu bem que só tinha olhos pra ele, largou o grupo em que conversava, se dirigiu reto pra mim. Pra ninguém desconfiar, também me apartei do meu grupo e fui, como que por acaso, me encontrar com ele. Paramos frente a frente. Ele abaixou os olhos, mas logo os ergueu com esforço"

- a) Após a leitura do excerto acima, podemos afirmar que o narrador sugere uma possível afeição entre ele e Frederico? *Sim, que eles estavam muito amados e que estava surgindo um novo sentimento.*
- b) A partir da passagem "Pra ninguém desconfiar", responda: Será que Frederico sentia-se envergonhado em mostrar seu afeto para com Juca? Por quê? *Sim, com medo dos outros reagirem mal a aquele ato.*
- c) No trecho "a última semana foram dias de noivado pra nós, que de carícias!" o narrador aponta uma certa aproximação entre Juca e Frederico. Que palavra desse trecho caracteriza essa aproximação? Volte ao texto e relate como foram "esses dias de noivado" para eles. *Noivado, ficaram próximos com amor porque sabiam que iam se separar.*

**E.E.E.F. MARIA EMÍLIA DE OLIVEIRA ALMEIDA**

**DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA**

**PROFESSOR: JOHNE PAULINO BARRETO**

ALUNO(A) \_\_\_\_\_

SÉRIE: 9º ANO

TURMA: C

TURNO: TARDE

**ATIVIDADE REFLEXIVA**

1. Após a leitura da primeira parte do conto "Frederico Paciência", de Mário de Andrade, levante hipóteses:

- a) O que aconteceu com Frederico? *ELE COMEÇOU A SOFRA A RECOMENTO*  
 b) Será que ele será violentado? *DEPENDE.*  
 c) Por que isso poderá acontecer? *ORÇÃO SEXUAL*  
 d) Como se chama esse tipo de violência? *VERBAL.*

2. Leia o seguinte trecho a seguir e responda às questões:

"Frederico Paciência era aquela solaridade escandalosa. Trazia nos olhos grandes bem pretos, na boca larga, na musculatura quadrada da peitania, em principal nas mãos enormes, uma franqueza, uma saúde, uma ausência rija de segundas intenções. E aquela cabelação pesada, quase azul, numa desordem crespa. Filho de português e de carioca. Não era beleza, era vitória. Ficava impossível a gente não querer bem ele, não concordar com o que ele falava".

- a) Notamos, nessa passagem, uma descrição minuciosa do personagem Frederico. Qual a intenção do narrador em fazer toda essa descrição? *FALAR DO COMO FREDERICO É*  
 b) Por que o narrador afirma que "não era beleza" que Frederico possuía, mas sim "vitória"? *ALTO NÍVEL SINCERIDADE*  
 c) Leia o trecho a seguir e responda ao que se pede:

"E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha. Me contou tudo o que ele era, a mim que não sabia fazer o mesmo. Meio que me rebaixava meu Pai ter sido operário em mocinho. Mas quando o meu amigo me confessou que os pais dele fazia só dois anos que tinham casado, até achei lindo. Pra que casar! é isso mesmo! O pior e que Frederico Paciência depusera tal confiança em mim, me fazia tais confissões sobre instintos nascentes que me obrigava a uma elevação constante de pensamento".

Como você interpreta a seguinte passagem: "E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha"? *SEMELH. VIM ROMANCE POR ELE*

- d) A partir dos trechos acima, como você caracterizada a relação entre Juca e Frederico? *ROMANCE*  
 e) Por que o narrador afirma que sempre quando estava com Frederico seu pensamento sempre se elevavam?

3. Após a leitura da segunda parte do conto em estudo, responda:

- a) Gostaram do conto? Por quê? *sim, Porque é bem bom mas não*
- b) As hipóteses que vocês levantaram no início da aula se confirmaram após a leitura da primeira parte do conto? Se sim, ratifiquem isso através de trechos desse texto. *não*
- c) Do que o conto trata? *Romance*
- d) O conto lido lembra alguma história que vocês conhecem? *não*

4. Nesse momento, refletiremos sobre a relação que há entre os personagens principais desse conto, focando nos espaços e no tempo como elementos de concretização para a relação afetiva que há entre eles. Sendo assim, responda:

- a) Que tipo de relação havia entre os personagens? *AMOROSA*
- b) O narrador deixa explícito isso ou não? *DEIXA*
- c) Que atitudes e marcas linguísticas dos personagens e do narrador nos levam a crer que havia uma relação afetivo-amorosa entre Frederico e Juca? *DOMOS AS PORES*
- d) Após lido o conto, existe algum aspecto na narrativa que você mudaria? O quê?

5. Leia o excerto abaixo e responda às questões:

No trecho "No recreio, de repente, eu bem que só tinha olhos pra ele, largou o grupo em que conversava, se dirigiu reto pra mim. Pra ninguém desconfiar, também me apartei do meu grupo e fui, como que por acaso, me encontrar com ele. Paramos frente a frente. Ele abaixou os olhos, mas logo os ergueu com esforço"

- a) Após a leitura do excerto acima, podemos afirmar que o narrador sugere uma possível afeição entre ele e Frederico?
- b) A partir da passagem "Pra ninguém desconfiar", responda: Será que Frederico sentia-se envergonhado em mostrar seu afeto para com Juca? Por quê?
- c) No trecho "a última semana foram dias de noivado pra nós, que de carícias!" o narrador aponta uma certa aproximação entre Juca e Frederico. Que palavra desse trecho caracteriza essa aproximação? Volte ao texto e relate como foram "esses dias de noivado" para eles.

E.E.E.F. MARIA EMÍLIA DE OLIVEIRA ALMEIDA

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSOR: JOHNE PAULINO BARRETO

ALUNO(A)

SÉRIE

FORMA

TURNO: TARDE

ATIVIDADE REFLEXIVA

1. Após a leitura da primeira parte do conto "Frederico Paciência", de Mário de Andrade, levante hipóteses:

- a) O que aconteceu com Frederico? *ele ficou mais calmo*
- b) Será que ele será violentado? *acho que sim, porque vivemos em uma sociedade*
- c) Por que isso poderá acontecer? *porque os dois ficaram muito juntos*
- d) Como se chama esse tipo de violência?  
*homofobia*

2. Leia o seguinte trecho a seguir e responda às questões:

"Frederico Paciência era aquela solaridade escandalosa. Trazia nos olhos grandes bem pretos, na boca larga, na musculatura quadrada da peitaria, em principal nas mãos enormes, uma franqueza, uma saúde, uma ausência rija de segundas intenções. E aquela cabelação pesada, quase azul, numa desordem crespa. Filho de português e de carioca. Não era beleza, era vitória. Ficava impossível a gente não querer bem ele, não concordar com o que ele falava".

a) Notamos, nessa passagem, uma descrição minuciosa do personagem Frederico.

Qual a intenção do narrador em fazer toda essa descrição? *uma intenção amorosa*

b) Por que o narrador afirma que "não era beleza" que Frederico possuía, mas sim "vitória"? *que uma beleza assim não vem em uma pessoa só*

c) Leia o trecho a seguir e responda ao que se pede:

"E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha. Me contou tudo o que ele era, a mim que não sabia fazer o mesmo. Meio que me rebaixava meu Pai ter sido operário em mocinho. Mas quando o meu amigo me confessou que os pais dele fazia só dois anos que tinham casado, até achei lindo. Pra que casar! é isso mesmo! O pior é que Frederico Paciência depusera tal confiança em mim, me fazia tais confissões sobre instintos nascentes que me obrigava a uma elevação constante de pensamento".

Como você interpreta a seguinte passagem: "E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha"? *eu estava muito de juízo*

d) A partir dos trechos acima, como você caracteriza a relação entre Juca e Frederico? *amorosa*

e) Por que o narrador afirma que sempre quando estava com Frederico seu pensamento sempre se elevavam?

*porque ele era louco pro seu amigo, tudo era confusão para o narrador*



3. Após a leitura da segunda parte do conto em estudo, responda:

- a) Gostaram do conto? Por quê? *Sim, porque quebra um pouco o raciocínio*
- b) As hipóteses que vocês levantaram no início da aula se confirmaram após a leitura da primeira parte do conto? Se sim, ratifiquem isso através de trechos desse texto. *na hora que eu li*
- c) Do que o conto trata? *de um amor de dois rapazes no tempo da escola*
- d) O conto lido lembra alguma história que vocês conhecem?

*não.*

4. Nesse momento, refletiremos sobre a relação que há entre os personagens principais desse conto, focando nos espaços e no tempo como elementos de concretização para a relação afetiva que há entre eles. Sendo assim, responda:

- a) Que tipo de relação havia entre os personagens? *amorosa / amizade*
- b) O narrador deixa explícito isso ou não? *Sim*
- c) Que atitudes e marcas linguísticas dos personagens e do narrador nos levam a crer que havia uma relação afetivo-amorosa entre Frederico e Juca? *na hora que Frederico ia embora na hora também*
- d) Após lido o conto, existe algum aspecto na narrativa que você mudaria? O quê? *que eu não mudaria nada o conto já está perfeito*

5. Leia o excerto abaixo e responda às questões:

No trecho "No recreio, de repente, eu bem que só tinha olhos pra ele, largou o grupo em que conversava, se dirigiu reto pra mim. Pra ninguém desconfiar, também me apartei do meu grupo e fui, como que por acaso, me encontrar com ele. Paramos frente a frente. Ele abaixou os olhos, mas logo os ergue com esforço"

a) Após a leitura do excerto acima, podemos afirmar que o narrador sugere uma possível afeição entre ele e Frederico? *Sim*

b) A partir da passagem "Pra ninguém desconfiar", responda: Será que Frederico sentia-se envergonhado em mostrar seu afeto para com Juca? Por quê? *com vergonha mais eles tinham medo de que*

c) No trecho "a última semana foram dias de noivado pra nós, que de carícias!" o narrador aponta uma certa aproximação entre Juca e Frederico. Que palavra desse trecho caracteriza essa aproximação? Volte ao texto e relate como foram "esses dias de noivado" para eles. *o amor e a fala*

*Noivado*  
 Foram dias que eles não tinham medo de mostrar o amor um pelo outro foram muito felizes

3) Quando os dois ficaram mais juntos com vergonha das outras pessoas e desconfiança que os dois têm na hora da viagem na morte do pai de Frederico.

**E.E.E.F. MARIA EMÍLIA DE OLIVEIRA ALMEIDA**  
**DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA**  
**PROFESSOR: JOHNE PAULINO BARRETO**

ALUNO(A) \_\_\_\_\_

SÉRIE: 9º ANO

TURMA: C

TURNO: TARDE

**ATIVIDADE REFLEXIVA**

1. Após a leitura da primeira parte do conto "Frederico Paciência", de Mário de Andrade, levante hipóteses:

- a) O que aconteceu com Frederico?  
*Frederico ficou calmo.*
- b) Será que ele será violentado?  
*Sim.*
- c) Por que isso poderá acontecer?  
*Porque vivemos em uma sociedade cheia de preconceitos.*
- d) Como se chama esse tipo de violência?  
*Homofobia.*

2. Leia o seguinte trecho a seguir e responda às questões:

"Frederico Paciência era aquela solaridade escandalosa. Trazia nos olhos grandes bem pretos, na boca larga, na musculatura quadrada da peitaria, em principal nas mãos enormes, uma franqueza, uma saúde, uma ausência rija de segundas intenções. E aquela cabelação pesada, quase azul, numa desordem crespa. Filho de português e de carioca. Não era beleza, era vitória. Ficava impossível a gente não querer bem ele, não concordar com o que ele falava".

- a) Notamos, nessa passagem, uma descrição minuciosa do personagem Frederico. Qual a intenção do narrador em fazer toda essa descrição?  
*Intenção amorosa.*
- b) Por que o narrador afirma que "não era beleza" que Frederico possuía, mas sim "vitória"?  
*Porque o narrador tem medo de assumir o nome.*
- c) Leia o trecho a seguir e responda ao que se pede:

"E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha. Me contou tudo o que ele era, a mim que não sabia fazer o mesmo. Meio que me rebaixava meu Pai ter sido operário em mocinho. Mas quando o meu amigo me confessou que os pais dele fazia só dois anos que tinham casado, até achei lindo. Pra que casar! é isso mesmo! O pior é que Frederico Paciência depusera tal confiança em mim, me fazia tais confissões sobre instintos nascentes que me obrigava a uma elevação constante de pensamento".

Como você interpreta a seguinte passagem: "E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha"?  
*Porque eles tinham os mesmos gostos.*

- d) A partir dos trechos acima, como você caracterizada a relação entre Juca e Frederico?  
*Amorosa.*
- e) Por que o narrador afirma que sempre quando estava com Frederico seu pensamento sempre se elevavam?  
*Porque ele tinham o sentimento forte.*

3. Após a leitura da segunda parte do conto em estudo, responda:

- a) Gostaram do conto? Por quê? *Sim porque fala de dois amigos q*  
*tam muito*  
 b) As hipóteses que vocês levantaram no início da aula se confirmaram após a leitura da primeira parte do conto? Se sim, ratifiquem isso através de trechos desse texto.  
 c) Do que o conto trata? *De dois Amigos apaixonados.*  
 d) O conto lido lembra alguma história que vocês conhecem?

*Não*

4. Nesse momento, refletiremos sobre a relação que há entre os personagens principais desse conto, focando nos espaços e no tempo como elementos de concretização para a relação afetiva que há entre eles. Sendo assim, responda:

- a) Que tipo de relação havia entre os personagens?  
 b) O narrador deixa explícito isso ou não? *Amizade*  
 c) Que atitudes e marcas linguísticas dos personagens e do narrador nos levam a crer que havia uma relação afetivo-amorosa entre Frederico e Juca? *Sim*  
*Na hora da me*  
*pai dele e quando eles se viam se abraçavam.*  
 d) Após lido o conto, existe algum aspecto na narrativa que você mudaria? O quê?

*Não*

5. Leia o excerto abaixo e responda às questões:

No trecho "No recreio, de repente, eu bem que só tinha olhos pra ele, largou o grupo em que conversava, se dirigiu reto pra mim. Pra ninguém desconfiar, também me apartei do meu grupo e fui, como que por acaso, me encontrar com ele. Paramos frente a frente. Ele abaixou os olhos, mas logo os ergue com esforço"

- a) Após a leitura do excerto acima, podemos afirmar que o narrador sugere uma possível afeição entre ele e Frederico? *Sim*  
 b) A partir da passagem "Pra ninguém desconfiar", responda: Será que Frederico sentia-se envergonhado em mostrar seu afeto para com Juca? Por quê? *Sim porque*  
*ele não queria que ninguém visse de sua relação*  
 c) No trecho "a última semana foram dias de noivado pra nós, que de carícias!" o narrador aponta uma certa aproximação entre Juca e Frederico. Que palavra desse trecho caracteriza essa aproximação? Volte ao texto e relate como foram "esses dias de noivado" para eles. *Noivado.*

*Sim por que eles se gostavam*

E.E.E.F. MARIA EMÍLIA DE OLIVEIRA ALMEIDA

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSOR: JOHNE PAULINO BARRETO

ALUNO(A) \_\_\_\_\_

SÉRIE: 9º ANO

TURMA: C

TURNO: TARDE

**ATIVIDADE REFLEXIVA**

1. Após a leitura da primeira parte do conto "Frederico Paciência", de Mário de Andrade, levante hipóteses:

- a) O que aconteceu com Frederico? *Ele se afastou de Juca*
- b) Será que ele será violentado? *Não*
- c) Por que isso poderá acontecer? *Porque vivemos em uma sociedade*  
*Preconceito*
- d) Como se chama esse tipo de violência?  
*Homofobia*

2. Leia o seguinte trecho a seguir e responda às questões:

"Frederico Paciência era aquela solaridade escandalosa. Trazia nos olhos grandes bem pretos, na boca larga, na musculatura quadrada da peitania, em principal nas mãos enormes, uma franqueza, uma saúde, uma ausência rija de segundas intenções. E aquela cabeleira pesada, quase azul, numa desordem crespa. Filho de português e de carioca. Não era beleza, era vitória. Ficava impossível a gente não querer bem ele, não concordar com o que ele falava".

- a) Notamos, nessa passagem, uma descrição minuciosa do personagem Frederico. Qual a intenção do narrador em fazer toda essa descrição? *Intenção de Roman*
- b) Por que o narrador afirma que "não era beleza" que Frederico possuía, mas sim "vitória"? *Beleza Interior*
- c) Leia o trecho a seguir e responda ao que se pede:

"E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha. Me contou tudo o que ele era, a mim que não sabia fazer o mesmo. Meio que me rebaixava meu Pai ter sido operário em mocinho. Mas quando o meu amigo me confessou que os pais dele fazia só dois anos que tinham casado, até achei lindo. Pra que casar! é isso mesmo! O pior é que Frederico Paciência depusera tal confiança em mim, me fazia tais confissões sobre instintos nascentes que me obrigava a uma elevação constante de pensamento".

Como você interpreta a seguinte passagem: "E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha"? *O mesmo gosto*

- d) A partir dos trechos acima, como você caracterizada a relação entre Juca e Frederico? *Amorosa*
- e) Por que o narrador afirma que sempre quando estava com Frederico seu pensamento sempre se elevavam? *Porque ele tinha um sentimento muito forte.*

3. Após a leitura da segunda parte do conto em estudo, responda:

- a) Gostaram do conto? Por quê? *Sim, ele é ótimo*
- b) As hipóteses que vocês levantaram no início da aula se confirmaram após a leitura da primeira parte do conto? Se sim, ratifiquem isso através de trechos desse texto. *Sim.*
- c) Do que o conto trata? *Trata de um romance de dois adolescentes.*
- d) O conto lido lembra alguma história que vocês conhecem? *Lembra sim.*

4. Nesse momento, refletiremos sobre a relação que há entre os personagens principais desse conto, focando nos espaços e no tempo como elementos de concretização para a relação afetiva que há entre eles. Sendo assim, responda:

- a) Que tipo de relação havia entre os personagens? *Amorosa*
- b) O narrador deixa explícito isso ou não? *deixa sim*
- c) Que atitudes e marcas linguísticas dos personagens e do narrador nos levam a crer que havia uma relação afetivo-amorosa entre Frederico e Juca? *O amor que havia entre os dois.*
- d) Após lido o conto, existe algum aspecto na narrativa que você mudaria? O quê?

5. Leia o excerto abaixo e responda às questões:

No trecho "No recreio, de repente, eu bem que só tinha olhos pra ele, largou o grupo em que conversava, se dirigiu reto pra mim. Pra ninguém desconfiar, também me apartei do meu grupo e fui, como que por acaso, me encontrar com ele. Paramos frente a frente. Ele abaixou os olhos, mas logo os ergue com esforço"

- a) Após a leitura do excerto acima, podemos afirmar que o narrador sugere uma possível afeição entre ele e Frederico? *Sim*
- b) A partir da passagem "Pra ninguém desconfiar", responda: Será que Frederico sentia-se envergonhado em mostrar seu afeto para com Juca? Por quê? *Não.*
- c) No trecho "a última semana foram dias de noivado pra nós, que de carícias!" o narrador aponta uma certa aproximação entre Juca e Frederico. Que palavra desse trecho caracteriza essa aproximação? Volte ao texto e relate como foram "esses dias de noivado" para eles. *"Depois de dois meses de preparativos que de novo afastaram muito Frederico paciência de mim, veio a separação". (ou carícias e noivado)*

E.E.E.F. MARIA EMÍLIA DE OLIVEIRA ALMEIDA

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSOR: JOHNE PAULINO BARRETO

ALUNO(A) \_\_\_\_\_

SÉRIE: 9º ANO

TURMA: C

TURNO: TARDE

**ATIVIDADE REFLEXIVA**

1. Após a leitura da primeira parte do conto "Frederico Paciência", de Mário de Andrade, levante hipóteses:

- a) O que aconteceu com Frederico? *Ele se apaixonou de novo*
- b) Será que ele será violentado? *Sim*
- c) Por que isso poderá acontecer? *Por causa do tipo sexual de pedreiro*
- d) Como se chama esse tipo de violência?  
*agressão verbal*

2. Leia o seguinte trecho a seguir e responda às questões:

"Frederico Paciência era aquela solaridade escandalosa. Trazia nos olhos grandes bem pretos, na boca larga, na musculatura quadrada da peitania, em principal nas mãos enormes, uma franqueza, uma saúde, uma ausência rija de segundas intenções. E aquela cabelação pesada, quase azul, numa desordem crespa. Filho de português e de carioca. Não era beleza, era vitória. Ficava impossível a gente não querer bem ele, não concordar com o que ele falava".

a) Notamos, nessa passagem, uma descrição minuciosa do personagem Frederico.

Qual a intenção do narrador em fazer toda essa descrição? *para mostrar o tipo sexual*

b) Por que o narrador afirma que "não era beleza" que Frederico possuía, mas sim "vitória"? *intenção amorosa: sexual*

c) Leia o trecho a seguir e responda ao que se pede:

"E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha. Me contou tudo o que ele era, a mim que não sabia fazer o mesmo. Meio que me rebaixava meu Pai ter sido operário em mocinho. Mas quando o meu amigo me confessou que os pais dele fazia só dois anos que tinham casado, até achei lindo. Pra que casar! é isso mesmo! O pior é que Frederico Paciência depusera tal confiança em mim, me fazia tais confissões sobre instintos nascentes que me obrigava a uma elevação constante de pensamento".

Como você interpreta a seguinte passagem: "E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha"? *Por que tinham filhos*

d) A partir dos trechos acima, como você caracterizada a relação entre Juca e Frederico? *Relação amorosa*

e) Por que o narrador afirma que sempre quando estava com Frederico seu pensamento sempre se elevavam? *porque ele tinha um sentimento muito forte*

3. Após a leitura da segunda parte do conto em estudo, responda:

- a) Gostaram do conto? Por quê?
- b) As hipóteses que vocês levantaram no início da aula se confirmaram após a leitura da primeira parte do conto? Se sim, ratifiquem isso através de trechos desse texto.
- c) Do que o conto trata?
- d) O conto lido lembra alguma história que vocês conhecem?

4. Nesse momento, refletiremos sobre a relação que há entre os personagens principais desse conto, focando nos espaços e no tempo como elementos de concretização para a relação afetiva que há entre eles. Sendo assim, responda:

- a) Que tipo de relação havia entre os personagens?
- b) O narrador deixa explícito isso ou não?
- c) Que atitudes e marcas linguísticas dos personagens e do narrador nos levam a crer que havia uma relação afetivo-amorosa entre Frederico e Juca?
- d) Após lido o conto, existe algum aspecto na narrativa que você mudaria? O quê?

5. Leia o excerto abaixo e responda às questões:

No trecho “No recreio, de repente, eu bem que só tinha olhos pra ele, largou o grupo em que conversava, se dirigiu reto pra mim. Pra ninguém desconfiar, também me apartei do meu grupo e fui, como que por acaso, me encontrar com ele. Paramos frente a frente. Ele abaixou os olhos, mas logo os ergueu com esforço”

- a) Após a leitura do excerto acima, podemos afirmar que o narrador sugere uma possível afeição entre ele e Frederico?
- b) A partir da passagem “Pra ninguém desconfiar”, responda: Será que Frederico sentia-se envergonhado em mostrar seu afeto para com Juca? Por quê?
- c) No trecho “a última semana foram dias de noivado pra nós, que de carícias!” o narrador aponta uma certa aproximação entre Juca e Frederico. Que palavra desse trecho caracteriza essa aproximação? Volte ao texto e relate como foram “esses dias de noivado” para eles.

**E.E.E.F. MARIA EMÍLIA DE OLIVEIRA ALMEIDA**

**DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA**

**PROFESSOR: JOHNE PAULINO BARRETO**

ALUNO(A)

SÉRIE: 9º ANO

TURMA: C

TURNO: TARDE

**ATIVIDADE REFLEXIVA**

1. Após a leitura da primeira parte do conto "Frederico Paciência", de Mário de Andrade, levante hipóteses:

- O que aconteceu com Frederico?
- Será que ele será violentado?
- Por que isso poderá acontecer?
- Como se chama esse tipo de violência?

2. Leia o seguinte trecho a seguir e responda às questões:

"Frederico Paciência era aquela solaridade escandalosa. Trazia nos olhos grandes bem pretos, na boca larga, na musculatura quadrada da peitaria, em principal nas mãos enormes, uma franqueza, uma saúde, uma ausência rija de segundas intenções. E aquela cabeloça pesada, quase azul, numa desordem crespa. Filho de português e de carioca. Não era beleza, era vitória. Ficava impossível a gente não querer bem ele, não concordar com o que ele falava".

a) Notamos, nessa passagem, uma descrição minuciosa do personagem Frederico.

Qual a intenção do narrador em fazer toda essa descrição? *mostrar como era Juca suas características*

b) Por que o narrador afirma que "não era beleza" que Frederico possuía, mas sim "vitória"?

c) Leia o trecho a seguir e responda ao que se pede:

"E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha. Me contou tudo o que ele era, a mim que não sabia fazer o mesmo. Meio que me rebaixava meu Pai ter sido operário em mocinho. Mas quando o meu amigo me confessou que os pais dele fazia só dois anos que tinham casado, até achei lindo. Pra que casar! é isso mesmo! O pior é que Frederico Paciência depusera tal confiança em mim, me fazia tais confissões sobre instintos nascentes que me obrigava a uma elevação constante de pensamento".

Como você interpreta a seguinte passagem: "E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha"?

d) A partir dos trechos acima, como você caracterizada a relação entre Juca e Frederico? *Uma amizade forte*

e) Por que o narrador afirma que sempre quando estava com Frederico seu pensamento sempre se elevavam?



3. Após a leitura da segunda parte do conto em estudo, responda:

- a) Gostaram do conto? Por quê? *Sim por que o conto é legal*  
 b) As hipóteses que vocês levantaram no início da aula se confirmaram após a leitura, da primeira parte do conto? Se sim, ratifiquem isso através de trechos desse texto. *sim*  
 c) Do que o conto trata? *De uma história de amizade, afeição*  
 d) O conto lido lembra alguma história que vocês conhecem? *Não*

4. Nesse momento, refletiremos sobre a relação que há entre os personagens principais desse conto, focando nos espaços e no tempo como elementos de concretização para a relação afetiva que há entre eles. Sendo assim, responda:

- a) Que tipo de relação havia entre os personagens? *Amizade*  
 b) O narrador deixa explícito isso ou não? *sim*  
 c) Que atitudes e marcas linguísticas dos personagens e do narrador nos levam a crer que havia uma relação afetivo-amorosa entre Frederico e Juca? *olhares, carícias*  
 d) Após lido o conto, existe algum aspecto na narrativa que você mudaria? O quê? *Não, Não*  
*A Narração estava ótima*

5. Leia o excerto abaixo e responda às questões:

No trecho "No recreio, de repente, eu bem que só tinha olhos pra ele, largou o grupo em que conversava, se dirigiu reto pra mim. Pra ninguém desconfiar, também me apartei do meu grupo e fui, como que por acaso, me encontrar com ele. Paramos frente a frente. Ele abaixou os olhos, mas logo os ergue com esforço"

- a) Após a leitura do excerto acima, podemos afirmar que o narrador sugere uma possível afeição entre ele e Frederico? *sim*  
 b) A partir da passagem "Pra ninguém desconfiar", responda: Será que Frederico sentia-se envergonhado em mostrar seu afeto para com Juca? Por quê? *sim, por medo do julgamento dos outros*  
 c) No trecho "a última semana foram dias de noivado pra nós, que de carícias!" o narrador aponta uma certa aproximação entre Juca e Frederico. Que palavra desse trecho caracteriza essa aproximação? Volte ao texto e relate como foram "esses dias de noivado" para eles. *depois de dois meses de preparativos de noiva se afastaram a última semana foram dias de noivado que de carícias*

E.E.E.F. MARIA EMÍLIA DE OLIVEIRA ALMEIDA  
 DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA  
 PROFESSOR: JOHNE PAULINO BARRETO

ALUNO(A) \_\_\_\_\_

SÉRIE: 9º ANO

TURMA: C

TURNO: TARDE

### ATIVIDADE REFLEXIVA

1. Após a leitura da primeira parte do conto "Frederico Paciência", de Mário de Andrade, levante hipóteses:

- a) O que aconteceu com Frederico? *elas os apartou de Juca, por isso ele*
- b) Será que ele será violentado? *acho que sim*
- c) Por que isso poderá acontecer? *porque tinham em uma sociedade cheia de*
- d) Como se chama esse tipo de violência? *violência de empáfia*

2. Leia o seguinte trecho a seguir e responda às questões:

"Frederico Paciência era aquela solaridade escandalosa. Trazia nos olhos grandes bem pretos, na boca larga, na musculatura quadrada da peitania, em principal nas mãos enormes, uma franqueza, uma saúde, uma ausência rija de segundas intenções. E aquela cabelação pesada, quase azul, numa desordem crespa. Filho de português e de carioca. Não era beleza, era vitória. Ficava impossível a gente não querer bem ele, não concordar com o que ele falava".

- a) Notamos, nessa passagem, uma descrição minuciosa do personagem Frederico. Qual a intenção do narrador em fazer toda essa descrição? *para diminuir a importância dele tinha uma intenção*
- b) Por que o narrador afirma que "não era beleza" que Frederico possuía, mas sim "vitória"? *Porque ele tinha uma beleza interior e uma vitória interior*
- c) Leia o trecho a seguir e responda ao que se pede:

"E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha. Me contou tudo o que ele era, a mim que não sabia fazer o mesmo. Meio que me rebaixava meu Pai ter sido operário em mocinho. Mas quando o meu amigo me confessou que os pais dele fazia só dois anos que tinham casado, até achei lindo. Pra que casar! é isso mesmo! O pior é que Frederico Paciência depusera tal confiança em mim, me fazia tais confissões sobre instintos nascentes que me obrigava a uma elevação constante de pensamento".

Como você interpreta a seguinte passagem: "E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha"? *porque eles duravam juntos e em fa paz de vida do outro*

- d) A partir dos trechos acima, como você caracterizada a relação entre Juca e Frederico? *são muitos amigos e companheiros*
- e) Por que o narrador afirma que sempre quando estava com Frederico seu pensamento sempre se elevavam? *Porque tudo aquilo tudo ele era novo e era empáfia.*

1711A1)

3. Após a leitura da segunda parte do conto em estudo, responda:

- a) Gostaram do conto? Por quê? *Sim, pois nunca tinha visto*
- b) As hipóteses que vocês levantaram no início da aula se confirmaram após a leitura da primeira parte do conto? Se sim, ratifiquem isso através de trechos desse texto. *Na história do Pedro que Juca defendeu ele*
- c) Do que o conto trata? *Do amor, APA, amizade, história*
- d) O conto lido lembra alguma história que vocês conhecem? *mas*

4. Nesse momento, refletiremos sobre a relação que há entre os personagens principais desse conto, focando nos espaços e no tempo como elementos de concretização para a relação afetiva que há entre eles. Sendo assim, responda:

- a) Que tipo de relação havia entre os personagens? *Amizade*
- b) O narrador deixa explícito isso ou não? *Sim*
- c) Que atitudes e marcas linguísticas dos personagens e do narrador nos levam a crer que havia uma relação afetivo-amorosa entre Frederico e Juca?
- d) Após lido o conto, existe algum aspecto na narrativa que você mudaria? O quê? *Toda parte não que...*

5. Leia o excerto abaixo e responda às questões:

No trecho "No recreio, de repente, eu bem que só tinha olhos pra ele, largou o grupo em que conversava, se dirigiu reto pra mim. Pra ninguém desconfiar, também me apartei do meu grupo e fui, como que por acaso, me encontrar com ele. Paramos frente a frente. Ele abaixou os olhos, mas logo os ergueu com esforço"

- a) Após a leitura do excerto acima, podemos afirmar que o narrador sugere uma possível afeição entre ele e Frederico? *Sim. Porque ficaram frente a frente*
- b) A partir da passagem "Pra ninguém desconfiar", responda: Será que Frederico sentia-se envergonhado em mostrar seu afeto para com Juca? Por quê? *Sim*
- c) No trecho "a última semana foram dias de noivado pra nós, que de carícias!" o narrador aponta uma certa aproximação entre Juca e Frederico. Que palavra desse trecho caracteriza essa aproximação? Volte ao texto e relate como foram "esses dias de noivado" para eles. *Cariças noivado*

E.E.E.F. MARIA EMÍLIA DE OLIVEIRA ALMEIDA

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSOR: JOHNE PAULINO BARRETO

ALUNO(A)

SÉRIE: 9º ANO TURMA: C TURNO: TARDE

**ATIVIDADE REFLEXIVA**

1. Após a leitura da primeira parte do conto "Frederico Paciência", de Mário de Andrade, levante hipóteses:

- a) O que aconteceu com Frederico? *começou a ter um olha diferente com Ju*
- b) Será que ele será violentado?  *pode ser sim violentado .*
- c) Por que isso poderá acontecer?  *porque as pessoas vão olha do jeito diferente e pode violentado*
- d) Como se chama esse tipo de violência?

*poder ser Violencia Verbal, pode espancamento, Palmconserto.*

2. Leia o seguinte trecho a seguir e responda às questões:

"Frederico Paciência era aquela solaridade escandalosa. Trazia nos olhos grandes bem pretos, na boca larga, na musculatura quadrada da peitania, em principal nas mãos enormes, uma franqueza, uma saúde, uma ausência rija de segundas intenções. E aquela cabeloça pesada, quase azul, numa desordem crespa. Filho de português e de carioca. Não era beleza, era vitória. Ficava impossível a gente não querer bem ele, não concordar com o que ele falava".

a) Notamos, nessa passagem, uma descrição minuciosa do personagem Frederico. Qual a *intenção Sexual* intenção do narrador em fazer toda essa descrição?

b) Por que o narrador afirma que "não era beleza" que Frederico possuía, mas sim "vitória"? *Beleza interior*

c) Leia o trecho a seguir e responda ao que se pede:

"E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha. Me contou tudo o que ele era, a mim que não sabia fazer o mesmo. Meio que me rebaixava meu Pai ter sido operário em mocinho. Mas quando o meu amigo me confessou que os pais dele fazia só dois anos que tinham casado, até achei lindo. Pra que casar! é isso mesmo! O pior é que Frederico Paciência depusera tal confiança em mim, me fazia tais confissões sobre instintos nascentes que me obrigava a uma elevação constante de pensamento".

Como você interpreta a seguinte passagem: "E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha"? *os mesmo gostos*

d) A partir dos trechos acima, como você caracterizada a relação entre Juca e Frederico? *Sexual*

e) Por que o narrador afirma que sempre quando estava com Frederico seu pensamento sempre se elevavam? *porque tinha um sentimento com ele*

3. Após a leitura da segunda parte do conto em estudo, responda:

- a) Gostaram do conto? Por quê? *Sim e bem real e local*
- b) As hipóteses que vocês levantaram no início da aula se confirmaram após a leitura da primeira parte do conto? Se sim, ratifiquem isso através de trechos desse texto.
- c) Do que <sup>Sim</sup> o conto trata? *De dois meninos que TÃO, contendo se apaixonam*
- d) O conto lido lembra alguma história que vocês conhecem?  
*NÃO*

4. Nesse momento, refletiremos sobre a relação que há entre os personagens principais desse conto, focando nos espaços e no tempo como elementos de concretização para a relação afetiva que há entre eles. Sendo assim, responda:

- a) Que tipo de relação havia entre os personagens?  
*relação amigável para amorável*
- b) O narrador deixa explícito isso ou não?  
*Sim*
- c) Que atitudes e marcas linguísticas dos personagens e do narrador nos levam a crer que havia uma relação afetivo-amorosa entre Frederico e Juca?  
*quando ele fala no olhos grandes e pra mim Juca*
- d) Após lido o conto, existe algum aspecto na narrativa que você mudaria? O quê?  
*Nada*

5. Leia o excerto abaixo e responda às questões:

No trecho "No recreio, de repente, eu bem que só tinha olhos pra ele, largou o grupo em que conversava, se dirigiu reto pra mim. Pra ninguém desconfiar, também me apartei do meu grupo e fui, como que por acaso, me encontrar com ele. Paramos frente a frente. Ele abaixou os olhos, mas logo os ergue com esforço"

- a) Após a leitura do excerto acima, podemos afirmar que o narrador sugere uma possível afeição entre ele e Frederico?
- b) A partir da passagem "Pra ninguém desconfiar", responda: Será que Frederico sentia-se envergonhado em mostrar seu afeto para com Juca? Por quê?  
*Sim*
- c) No trecho "a última semana foram dias de noivado pra nós, que de carícias!" o narrador aponta uma certa aproximação entre Juca e Frederico. Que palavra desse trecho caracteriza essa aproximação? Volte ao texto e relate como foram "esses dias de noivado" para eles.  
*Sim que as pessoas iam pensar dele.*

E.E.E.F. MARIA EMÍLIA DE OLIVEIRA ALMEIDA

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSOR: JOHNE PAULINO BARRETO

ALUNO(A)

SÉRIE: 9º ANO TURMA: C TURNO: TARDE**ATIVIDADE REFLEXIVA**

1. Após a leitura da primeira parte do conto "Frederico Paciência", de Mário de Andrade, levante hipóteses:

- a) O que aconteceu com Frederico? *após seus olhos e ficar quieto com toda a conversa e se afastar do*
- b) Será que ele será violentado? *sim*
- c) Por que isso poderá acontecer? *por causa da conversa de Frederico e Juca*
- d) Como se chama esse tipo de violência? *Bullying*

2. Leia o seguinte trecho a seguir e responda às questões:

"Frederico Paciência era aquela solaridade escandalosa. Trazia nos olhos grandes bem pretos, na boca larga, na musculatura quadrada da peitania, em principal nas mãos enormes, uma franqueza, uma saúde, uma ausência rija de segundas intenções. E aquela cabelação pesada, quase azul, numa desordem crespa. Filho de português e de carioca. Não era beleza, era vitória. Ficava impossível a gente não querer bem ele, não concordar com o que ele falava".

- a) Notamos, nessa passagem, uma descrição minuciosa do personagem Frederico. Qual a intenção do narrador em fazer toda essa descrição? *intencional amoroso real*
- b) Por que o narrador afirma que "não era beleza" que Frederico possuía, mas sim "vitória"? *por que o narrador tem medo de assumir o romântico*
- c) Leia o trecho a seguir e responda ao que se pede: *por que se sentiam próximos*

"E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha. Me contou tudo o que ele era, a mim que não sabia fazer o mesmo. Meio que me rebaixava meu Pai ter sido operário em mocinho. Mas quando o meu amigo me confessou que os pais dele fazia só dois anos que tinham casado, até achei lindo. Pra que casar! é isso mesmo! O pior é que Frederico Paciência depusera tal confiança em mim, me fazia tais confissões sobre instintos nascentes que me obrigava a uma elevação constante de pensamento".

Como você interpreta a seguinte passagem: "E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha"? *Frederico se muda para o lado de Juca*

- d) A partir dos trechos acima, como você caracteriza a relação entre Juca e Frederico? *Amigável*
- e) Por que o narrador afirma que sempre quando estava com Frederico seu pensamento sempre se elevavam? *por os caras Frederico o contar*

**E.E.E.F. MARIA EMÍLIA DE OLIVEIRA ALMEIDA**

**DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA**

**PROFESSOR: JOHNE PAULINO BARRETO**

ALUNO(A) \_\_\_\_\_

SÉRIE: 9º ANO

TURMA: C

TURNO: TARDE

**ATIVIDADE REFLEXIVA**

1. Após a leitura da primeira parte do conto "Frederico Paciência", de Mário de Andrade, levante hipóteses:

a) O que aconteceu com Frederico?

*Ele se apartou de Juca*

b) Será que ele será violentado?

*Não*

c) Por que isso poderá acontecer?

*Frederico Paciência sabe*

d) Como se chama esse tipo de violência?

*Heterofobia*

2. Leia o seguinte trecho a seguir e responda às questões:

"Frederico Paciência era aquela solaridade escandalosa. Trazia nos olhos grandes bem pretos, na boca larga, na musculatura quadrada da peitaria, em principal nas mãos enormes, uma franqueza, uma saúde, uma ausência rija de segundas intenções. E aquela cabeça pesada, quase azul, numa desordem crespa. Filho de português e de carioca. Não era beleza, era vitória. Ficava impossível a gente não querer bem ele, não concordar com o que ele falava".

a) Notamos, nessa passagem, uma descrição minuciosa do personagem Frederico.

Qual a intenção do narrador em fazer toda essa descrição?

*Intenção amorosa*

b) Por que o narrador afirma que "não era beleza" que Frederico possuía, mas sim "vitória"?

*Por*

c) Leia o trecho a seguir e responda ao que se pede:

"E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha. Me contou tudo o que ele era, a mim que não sabia fazer o mesmo. Meio que me rebaixava meu Pai ter sido operário em mocinho. Mas quando o meu amigo me confessou que os pais dele fazia só dois anos que tinham casado, até achei lindo. Pra que casar! é isso mesmo! O pior é que Frederico Paciência depusera tal confiança em mim, me fazia tais confissões sobre instintos nascentes que me obrigava a uma elevação constante de pensamento".

Como você interpreta a seguinte passagem: "E a vida de Frederico Paciência se mudou para dentro da minha"?

*as mesmas gestões*

d) A partir dos trechos acima, como você caracterizada a relação entre Juca e Frederico?

*amorosa*

e) Por que o narrador afirma que sempre quando estava com Frederico seu pensamento sempre se elevavam?

3. Após a leitura da segunda parte do conto em estudo, responda:

- a) Gostaram do conto? Por quê? *mais eu mais*
- b) As hipóteses que vocês levantaram no início da aula se confirmaram após a leitura da primeira parte do conto? Se sim, ratifiquem isso através de trechos desse texto.
- c) Do que o conto trata? *Sobre Frederico Paciência e Juca*
- d) O conto lido lembra alguma história que vocês conhecem?

*não*

4. Nesse momento, refletiremos sobre a relação que há entre os personagens principais desse conto, focando nos espaços e no tempo como elementos de concretização para a relação afetiva que há entre eles. Sendo assim, responda:

- a) Que tipo de relação havia entre os personagens? *amigável*
- b) O narrador deixa explícito isso ou não? *Sim*
- c) Que atitudes e marcas linguísticas dos personagens e do narrador nos levam a crer que havia uma relação afetivo-amorosa entre Frederico e Juca?
- d) Após lido o conto, existe algum aspecto na narrativa que você mudaria? O quê?

*não mudaria*

5. Leia o excerto abaixo e responda às questões:

No trecho "No recreio, de repente, eu bem que só tinha olhos pra ele, largou o grupo em que conversava, se dirigiu reto pra mim. Pra ninguém desconfiar, também me apartei do meu grupo e fui, como que por acaso, me encontrar com ele. Paramos frente a frente. Ele abaixou os olhos, mas logo os ergue com esforço"

- a) Após a leitura do excerto acima, podemos afirmar que o narrador sugere uma possível afeição entre ele e Frederico? *Sim. Porque elas ficaram frente a*
- b) A partir da passagem "Pra ninguém desconfiar", responda: Será que Frederico sentia-se envergonhado em mostrar seu afeto para com Juca? Por quê? *Sim. Porque as mães queriam que*
- c) No trecho "a última semana foram dias de noivado pra nós, que de carícias!" o narrador aponta uma certa aproximação entre Juca e Frederico. Que palavra desse trecho caracteriza essa aproximação? Volte ao texto e relate como foram "esses dias de noivado" para eles. *carícias e noivado. elas se separaram*

*3, b, Sim. Porque elas se gostaram*

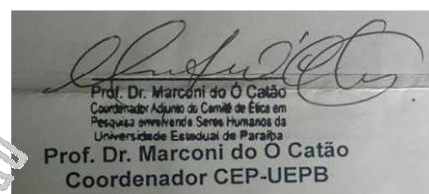




UNIVERSIDADE ESTADUAL DA  
PARAÍBA

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISADOR  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES  
HUMANOS

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES  
HUMANOS PLATAFORMA BRASIL



**Título da Pesquisa:** Literatura e homoafetividade na sala  
de aula. **Pesquisador Responsável:** *Johne Paulino  
Barreto*

**Orientador:** Marcelo Medeiros  
da Silva. **CAAE:**  
64638417.3.0000.5187

**SITUAÇÃO DO PROJETO:**  
**APROVADO.** **Data da**  
**relatoria:** 22/02/2017

**Apresentação do Projeto:** Projeto intitulado “Literatura e homoafetividade na sala de aula”, encaminhado para análise, ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, com fins à obtenção de parecer favorável ao início das atividades propostas, as quais resultarão em Trabalho de Conclusão de Curso, junto ao curso de Pós-Graduação, nível Mestrado em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I.

**Objetivo Geral da Pesquisa:** Verificar a recepção por parte dos alunos de textos literários que tematizem a diversidade sexual, em especial a relação afetiva entre iguais. **Avaliação dos Riscos e Benefícios:** Considerando a justificativa e os aportes teóricos e metodologia apresentados no presente projeto, e ainda considerando a relevância do estudo as quais são explícitas suas possíveis contribuições, percebe-se que a mesma não trará riscos aos participantes da pesquisa.

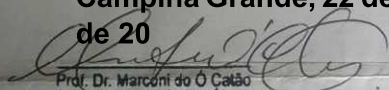
**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:** Trata-se de pesquisa-ação, de caráter descritiva e interpretativista com abordagem qualitativa. Nesse sentido, busca o pesquisador e seu orientador, ao justificar o presente estudo, considerar que "(...), Refleti e discutir sobre sexualidade e gênero é um dos fatores primordiais para que o preconceito e estereótipos sejam combatidos, a fim de que se tenha uma sociedade mais igualitária e respeitosa para com as diferenças, e a escola é o ambiente mais eficaz para que haja uma compreensão humanizadora a respeito dessa temática ainda considerada tabu. É dever da escola propiciar ao aluno o seu amadurecimento enquanto cidadão, incluindo-o como agente transformador da sociedade. A presente proposta de pesquisa é de suma importância quanto papel e atribuições das Instituições de Ensino Superior (IES), mormente pesquisa, estando dentro do perfil das pesquisas de construção do ensino- aprendizagem significativa, perfilando a formação profissional baseada na tríade conhecimento-habilidade-competência, preconizada pelo MEC. Portanto, tem retorno social, caráter de pesquisa científica e, contribuição na formação de profissionais da pós- graduação, dentre outras áreas do saber científico.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:** Os termos necessários e obrigatórios encontram-se presentes.

**Recomendações:** Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:** O projeto encontra-se completo, sem pendências. Diante do exposto, somos pela aprovação.

**Campina Grande, 22 de fevereiro  
de 20**

  
Prof. Dr. Marconi do O Catão  
Coordenador Adjunto da Comissão de Ética em  
Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas da  
Universidade Estadual de Paraíba  
Prof. Dr. Marconi do O Catão  
Coordenador CEP-UEPB