



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

TAYSE DE SOUTO SILVA

**ABORDAGEM DA SEXUALIDADE NO ENSINO DE BIOLOGIA: INTERFACES
ENTRE RELAÇÕES DE GÊNERO E LITERATURA**

**CAMPINA GRANDE – PB
2019**

TAYSE DE SOUTO SILVA

**ABORDAGEM DA SEXUALIDADE NO ENSINO DE BIOLOGIA: INTERFACES
ENTRE RELAÇÕES DE GÊNERO E LITERATURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kalina Naro Guimarães

**Campina Grande – PB
2019**

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.

S586a Silva, Tayse de Souto.
Abordagem da sexualidade no ensino de biologia
[manuscrito] : interfaces entre relações de gênero e literatura /
Tayse de Souto Silva. - 2019.
331 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de
Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria
de Pós-Graduação e Pesquisa, 2019.
"Orientação : Profa. Ma. Kalina Naro Guimarães ,
Departamento de Letras e Artes - CEDUC."
1. Ensino de biologia. 2. Educação sexual. 3. Relação de
gênero. 4. Gênero. 5. Literatura. I. Título
21. ed. CDD 372.357

TAYSE DE SOUTO SILVA


**ABORDAGEM DA SEXUALIDADE NO ENSINO DE BIOLOGIA:
INTERFACES ENTRE RELAÇÕES DE GÊNERO E LITERATURA**

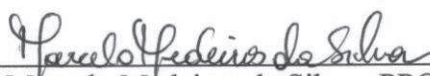
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.


Área de Concentração: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Aprovada em 11 / 12 / 2019.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Kalina Naro Guimarães – PPGFP/UEPB
(Orientadora)


Prof.^o Dr.^o Marcelo Medeiros da Silva - PPGFP/UEPB
(Examinador Interno)


Prof.^o Dr.^o José Helder Pinheiro Alves – PPGLE/UFCG
(Examinador Externo)

*Ao meu pai Marcos, que, desde a minha infância, sopra
aos meus ouvidos a importância da educação e me
acompanha por todas as ventanias e tempestades:
Painho, você é meu porto seguro!*

*Ao meu irmão Mike, pelo apoio e demonstração de amor
em todos os momentos da minha vida:
Mike, você me faz uma pessoa melhor a cada conversa!*

*Ao meu filho Ryan, meu companheiro de vida, meu
norte e meu amor maior:
Filho, você é a minha melhor parte!*

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A essa força e energia suprema chamada Deus, que nos indica o caminho do bem e do amor. Que nos ajuda a entender o que não tem explicação neste plano e nos permite sonhar em caminhar para um lugar melhor.

À minha orientadora prof.^a Dr.^a Kalina Naro, que acreditou no meu trabalho e conduziu a orientação da forma mais democrática, generosa e tranquila possível. Obrigada por ter conservado minha saúde mental [risos] com sua paciência e delicadeza, me mostrando a beleza de um trabalho em parceria. Você me ensinou como abandonar velhas fórmulas e certezas e me apresentou a literatura como algo indispensável à vida.

Aos professores e professoras do mestrado, que tanto me ensinaram e enriqueceram minha vida acadêmica, especialmente ao Prof.^o Dr.^o Marcelo Medeiros, que compôs minha banca como examinador interno, e que, além de me ensinar sobre coisas, me ensinou sobre a vida. Sou apaixonada por você, professor!

Ao examinador externo da minha banca, prof.^o Dr.^o Hélder Pinheiro, por aceitar o desafio e ser mais um exemplo de humildade e competência no que se propõe a fazer, educar! Obrigada por suas contribuições!

Aos meus pais que sempre me indicaram o caminho da educação como o mais sólido e bonito. Que se orgulhavam quando eu tirava “nota boa”, que sempre estiveram presentes nas minhas apresentações escolares, que sempre encheram nossa casa de livros e que nunca cansaram de me dizer: Seja uma boa aluna! Vocês são meus pilares.

Ao meu irmão Mike Souto que, apesar de ser capricorniano [risos], representa o lado artístico e sensível da família. Você é a razão maior de toda a discussão contida neste trabalho. Com você cresci, compreendi melhor o mundo e evolui enquanto pessoa humana. Com você divido todas as minhas angústias e vitórias. Eu te amo, incondicionalmente.

Ao meu filho Ryan, que preenche qualquer solidão nos meus dias, que é parte de mim e tem muito de mim. Você é a expressão maior da minha força, do meu amor e da minha luta. Você foi a escolha mais difícil e a mais acertada. Você é a poesia da minha vida, meu amor maior e a certeza de que não posso desistir. Te amo, meu ativista mirim!

À minha amiga Eliane Freitas, primeira incentivadora desta etapa da minha vida, com quem dividi leituras, escritas e cervejas. Você mora no meu coração!

À minha amiga/irmã Ana Raquel (minha co-orientadora), que me escuta, me aconselha e me defende em todos os momentos. Sua generosidade e carinho comigo me emocionam!

À minha paixão #M por me fazer acreditar no amor, me respeitar e me perguntar todos os dias como estou! Por ser meu exemplo de força e de fé nessa fase tão difícil das nossas vidas, especialmente para ti. Obrigada por sempre dizer que sou uma mulher “inspiradora”. Te amei nas vidas passadas, te amo nesta e te amarei nas que vierem.

Aos meus amigos Erivan Júnior, Fabrício Alexandre, José Hilton, Gustavo Farias e às amigas Ana Paula Carvalho e Fabíola Alencar, pelas palavras de incentivo e alento e pelos ouvidos sempre dispostos a me ouvir.

À minha amiga/irmã e companheira de trabalho Selma Cristina, que me ajudou a segurar todas as adversidades encontradas na realização desta pesquisa, a quem renunciou seu tempo e espaço, por acreditar, junto comigo, numa educação mais justa e de qualidade. Você é meu exemplo de ser humano!

Ao meu amigo e companheiro de trabalho Maxwellton Ferreira, fotógrafo, monitor, contra regra e motorista [risos]. Obrigada por nos testemunhar que a religião não pode ser usada como pretexto para o desamor.

À minha amiga Juliana Maia, por dividir momentos de profunda reflexão sobre a vida e sobre nossos trabalhos, que tem me mostrado um novo caminho para minha evolução espiritual. Você é minha irmã!

A todos os companheiros e colegas que fiz neste mestrado, que compartilharam anseios, dividiram alegrias e proporcionaram um clima de amizade e companheirismo. Às amigas que fiz para toda a vida, Marília, Laís e Érica. À você, Marília, que sempre me vê como aliada e me faz sentir muito melhor do que sou. A você Laís, com quem dividi todo o tempo nesse mestrado.

À direção, à coordenadora pedagógica Patrícia, à professora Edinalva e aos demais professores da escola Estadual Tenente Lucena, que me deram uma ajuda preciosa, cederam suas aulas e participaram das entrevistas que tanto enriqueceram nossa pesquisa e contribuíram para que eu pudesse realizar esta experiência didática.

Aos/Às meus/minhas queridos/as aluno/as que confiaram no meu trabalho e dividiram comigo suas expectativas e experiências, momentos de aprendizado mútuo e humanização. Vocês foram fantásticos!

Aos artistas e profissionais, Wagner Pina, Joh Albuquerque, Arthur Matias, Vladimir Santiago e Pedro Toscano que contribuíram para a concretização desta pesquisa com sua sensibilidade e profissionalismo.

Aos autores e autoras que embasaram teoricamente esta pesquisa e que tanto nos ajudam a compreender o mundo e as pessoas. Também, às autoras e autores dos textos literários que compõem essa pesquisa, que trouxeram poesia e humanidade para este trabalho.

A todas as mulheres feministas, às pessoas gays, lésbicas e transexuais que nos ensinam todos os dias como lutar e resistir ao desamor.

Meus calorosos agradecimentos.

“Para restaurar a paixão pela sala de aula ou para estimulá-la na sala de aula, devemos descobrir novamente o lugar do Eros dentro de nós próprios e juntos permitir que a mente e o corpo sintam e conheçam o desejo”
(bell hooks)

RESUMO

O presente estudo versa sobre uma experiência didática realizada a partir de uma abordagem sociocultural da sexualidade e da literatura. Para além da sua dimensão biológica, a sexualidade foi discutida nos textos e na vida, considerando seus atravessamentos nas questões de gênero e na diversidade sexual humana. O trabalho, desenvolvido em duas turmas da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública do município de João Pessoa-PB, objetivou, por um lado, estabelecer condições para os estudantes se apropriarem, sensível e intelectivamente, dos textos literários e outros objetos culturais, ampliando seu olhar sobre gênero e sexualidade humana; por outro, oferecer possibilidades metodológicas para o ensino de biologia, baseadas na apropriação desses textos, que direcionassem reflexões sobre os processos sociais, culturais e históricos que interferem na construção da identidade e nas configurações de gênero na sociedade. Esta pesquisa se justificou pela necessidade de ampliar o leque de abordagens sobre a Educação Sexual na escola através de práticas educativas que potencializassem um convívio social mais democrático, tendo em vista que as relações de poder que ditam padrões hegemônicos de ser e estar no mundo colocam alguns alunos e alunas em posição de vulnerabilidade e hierarquizam as relações sociais. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação ou participante, os dados foram obtidos durante as intervenções e analisados qualitativamente. Os instrumentos de coleta de dados foram questionário semiestruturado, entrevistas, observação participante, gravações de voz e registros fotográficos. Dentre o referencial teórico de apoio sobre a dimensão da sexualidade e relações de gênero, os/as autores/as Silva (2011, 2012), Lins; Machado; Escoura (2016), Furlani (2011), Louro (2000, 2001, 2003, 2012) Silva (2011, 2012) e Ruse (1982) subsidiaram as discussões. No que se refere ao currículo, destacaram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998; 2006; 2009, 2013), Morin (2013), Silva (2011;2013) e Arroyo (2013). Quanto à abordagem da literatura, buscamos contribuições de Colomer (2007), Cosson (2014), Bondía (2002), Candido (2004), Aguiar e Bordini (1988), Pinheiro (2014, 2018), Kefalás (2012), entre outros. Com relação ao delineamento metodológico da pesquisa, apoiamos-nos, sobretudo, em Prodanov e Freitas (2013). A experiência pedagógica, materializada através do diálogo com a literatura, permitiu a construção de vivências e a produção de conhecimentos que tiveram como ponto basilar o compartilhamento de experiências e entendimentos sobre a sexualidade humana. Isso posto, os resultados apontaram a literatura como espaço humanizador, capaz de favorecer a sensibilização dos sujeitos e a ampliação dos horizontes de expectativas dos estudantes, necessárias a todo processo educativo de valorização das diferenças. Assim, o trabalho transdisciplinar promoveu uma ressignificação acerca de concepções essencialistas e naturalizadas pela cultura que internalizamos ao longo da vida e impedem que a sexualidade seja entendida como um dispositivo sociocultural.

Palavras-chave: Educação. Ensino de Biologia. Sexualidade. Gênero. Literatura.

ABSTRACT

The present study deals with a didactic experience based on a sociocultural approach of sexuality and literature. Beyond its biological dimension, sexuality has been discussed among the texts and life, considering its crossings issues between gender issues and human sexual diversity. The research, developed in two classes of the 3rd grade of a high school in a public school in the city of João Pessoa-PB, focused, in a side, establish conditions for students reflect and appropriate, sensitively and intellectually, of the literary texts and other cultural objects, scaffolding their perspective about gender and human sexuality; on the other hand, to offer methodological possibilities for the biology teaching, based on the appropriation of these texts, which would direct reflections about the social process, cultural and historical that interfere on building identity and gender configurations in the society. This research was justified by the need to amplify the range of approaches on Sexual Education at school through educational practices that potentialize a democratic social life, considering that the power relations that dictate hegemonic patterns of being in the world put some students in a vulnerability position and hierarchize the social relations. The research is based as an action participant or research, the data were collected during the interventions and analyzed qualitatively. The data collection instruments were semi-structured questionnaire, interviews, participant observation, voice recordings and photographic records. Among the supporting theoretical framework on the dimension of sexuality and gender relations, the authors Silva (2011, 2012), Lins; Machado; Escoura (2016), Furlani (2011), Louro (2000, 2001, 2003, 2012) Silva (2011, 2012) and Ruse (1982) subsidized the discussions. Considering the curriculum, we can take consideration, the National Curriculum Parameters (BRASIL, 1997; 1998; 2006; 2009, 2013), Morin (2013), Silva (2011; 2013) and Arroyo (2013). Regarding the literature approach, we searched contributions from Colomer (2007), Cosson (2014), Bondía (2002), Candido (2004), Aguiar and Bordini (1988), Pinheiro (2014, 2018), Kefalás (2012), among others. Considering the methodological design of the research, we took base mainly on Prodanov and Freitas (2013). The pedagogical intervention, materialized through dialogue with literature, allowed building experiences and the development of knowledge that have had a basic point on sharing experiences and understandings about human sexuality. Beyond, the results sinalized literature as a humanizing space, capable to offer the sensibilization of individuals and opening students' horizon expectations, necessary to every educational process of appreciating differences. Thus, the transdisciplinary research promoted a resignification about essentialist conceptions and naturalized by culture that we internalize throughout life and avoid sexuality being used as a sociocultural device.

Keywords: Education. Biology. Teaching. Sexuality. Gender. Literature.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquematização sobre a ideia da heteronormatividade e gênero binário	63
Figura 2 – Tela Dânae do pintor simbolista austríaco Gustav Klimt	119
Figura 3 – Charge que representa os diferentes valores dados a meninos e meninas a respeito do sexo	130
Figura 4 – Charge sobre a visibilidade/invisibilidade LGBT	186
Figura 5 – Alunos do 3º ano D apresentando uma esquete sobre violência doméstica	205
Figura 6: – Apresentação de dados sobre a violência doméstica e Lei Maria da Penha.....	206
Figura 7 – Estudantes do 3º ano C recitando o cordel “A Lei Maria da Penha (Tião Simpatia)	208
Figura 8 – Alunos fazendo um dueto com a canção “Perdeu a razão”(Joelma).....	209
Figura 9 – Alunas dançando a canção “Não sou obrigada” (Mc Pocahontas).....	210
Figura 10 – Casal de apresentadores (ex aluno/a) recitando o poema “Meu destino” (Cora Coralina)	211
Figura 11 – Imagens do pátio da escola ornamentado: local onde ocorreu o sarau literário	211
Figura 12 – Músicos Mike Souto e Arthur Matias apresentando canções trabalhadas	212
Figura 13 – Atriz Joh Albuquerque recitando o poema “Deus e o amor da criação” (Nívea Sabino) e um trecho do livro “O segundo sexo” (Simone Beauvoir).....	212
Figura 14 – Ator convidado Vladimir Santiago representando sua personagem <i>drag queen</i> Mag Shopping, recitando o poema “ <i>Pourquoi pas?</i> ” (Alessandra Safra).....	213.
Figura 15 – Fotos do evento com convidados direcionando suas lanternas para o palco	214

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Representações de sexo biológico e de gênero dos docentes que trabalham no turno da noite na E.E.E.F.M Tenente Lucena no turno da noite.....	68
Gráfico 2 – Representações de sexo biológico e de gênero dos discentes que participaram da pesquisa no turno da noite na E.E.E.F.M Tenente Lucena.	68
Gráfico 3 – Formação acadêmica do corpo docente da escola do turno da noite	69
Gráfico 4 – Conteúdos trabalhados pelos docentes que já realizaram trabalhos de orientação sexual na escola	70
Gráfico 5 – Faixa etária dos docentes	71
Gráfico 6 – Estado civil dos docentes	72
Gráfico 7 – Tempo de prática docente	73
Gráfico 8 – Carga horária de aulas semanais dos docentes	73
Gráfico 9 – Orientação religiosa dos docentes	74
Gráfico 10 – Idades dos discentes	87
Gráfico 11 – Orientação religiosa dos discentes	87
Gráfico 12 – Hábitos de lazer dos discentes fora da escola	94
Gráfico 13 – Sensações ou sentimentos despertados pela música nos estudantes	95
Gráfico 14 – Tipos de leitura realizadas pelos estudantes	97
Gráfico 15 – Respostas dos estudantes à pergunta: “Você gosta de ler poesias?”.....	97
Gráfico 16 – Objetivos dos estudantes em frequentar a escola	99
Gráfico 17 – Respostas dos estudantes sobre que temas gostaram mais de conhecer/discutir nas aulas	202

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Títulos lidos pelos estudantes e tidos como prazerosos.....	98
Quadro 2 – Respostas dos estudantes à pergunta: “Você acha que temáticas sobre educação sexual devem ser trabalhadas em sala de aula? Por quê?”	102
Quadro 3 – Poemas eróticos utilizados no primeiro encontro com os estudantes	109
Quadro 4 – Respostas dadas pelos estudantes sobre a atividade referente a descrição do primeiro beijo	116
Quadro 5 – Análise da descrição feita pelos estudantes sobre a personagem feminina do miniconto “Porém igualmente”	145
Quadro 6 – Análise da descrição feita pelos estudantes do personagem masculino do miniconto “Porém igualmente”.....	146
Quadro 7 – Características atribuídas pelos estudantes às personalidades trabalhadas a partir da dinâmica “O que me define?”	164
Quadro 8 – Respostas dos estudantes para a dinâmica “Explorando o entendimento de Educação Sexual”	179
Quadro 9 – Aspectos das aulas de que os estudantes mais gostaram,.....	202
Quadro 10 – Cenas representadas pelos estudantes no Sarau Literário.....	205

LISTA DE SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
DNA	Ácido Desoxirribonucleico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SD	Sequência Didática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
------------------	----

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO SEXUAL: ENTRECRUZAMENTOS ENTRE AS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, A LITERATURA E OS ESTUDOS CULTURAIS

1.1 Sexualidade: entre o biológico e o cultural	24
1.2 Sexualidade e Currículo: direcionamentos e tensões	32
1.3 Sexualidade e Literatura: um caminho possível para uma educação humanizadora	44

CAPÍTULO 2

CONJUNTURAS E CONJECTURAS: O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA EM UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO E SEXUALIDADE

2.1 Do meu lugar de professora de Biologia	56
2.2 Do contexto político e cultural da pesquisa	59
2.3 Da escolha do tema e do percurso metodológico	64
2.4 Das representações de gênero na escola: os lugares, perfis e narrativas dos sujeitos da pesquisa	67
2.4.1 <i>O perfil do corpo docente que atua no Ensino Médio do turno da noite</i>	69
2.4.2 <i>O perfil do corpo discente que estuda no Ensino Médio do turno da noite e dos participantes da pesquisa</i>	84

CAPÍTULO 3

ANALISANDO AS NARRATIVAS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

3.1 A sexualidade enquanto território de disputa	106
3.2 Primeiro bloco: a descoberta do corpo sexuado	108
3.2.1 <i>Desconstruindo mitos e tabus sobre o corpo sexuado</i>	109
3.2.2 <i>Descoberta e uso do corpo sexuado</i>	115
3.2.3 <i>Virgindade e primeiras experiências sexuais</i>	122

3.3 Segundo bloco: a identidade feminina como campo de descobertas, interdições e conflitos de gênero	128
<i>3.3.1 Sexualidade Feminina: repressão x empoderamento</i>	<i>129</i>
<i>3.3.2 Silenciamento feminino: da violência simbólica à física</i>	<i>139</i>
<i>3.3.3 Feminicídio</i>	<i>152</i>
3.4 Terceiro bloco: identidades não normativas e seu contexto de invisibilidade social numa análise sociocultural	163
<i>3.4.1 Identidades transexual, travesti, transgênero e drag</i>	<i>164</i>
<i>3.4.2 Identidades homossexuais: gays e lésbicas</i>	<i>179</i>
<i>3.4.3 Entrecruzamentos possíveis entre biologia e identidade</i>	<i>190</i>
3.5 Arrematando os nós: para além da sala de aula	200
<i>3.5.1 Direcionamentos e orientações para o sarau literário</i>	<i>201</i>
<i>3.5.2 Sarau literário “Sexualidades Poéticas”.....</i>	<i>211</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS	215
REFERÊNCIAS	222
APÊNDICE	229
ANEXOS	283

INTRODUÇÃO

Através de processos culturais, definimos o que é - ou não - natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos histórica.
(Guacira Lopes Louro)

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre uma proposta de educação sexual ancorada em discussões que perpassam o campo dos estudos culturais e da biossociologia¹, ciência que procura estabelecer um paralelo entre as interações e organizações sociais e os processos biológicos humanos. Trata-se de uma concepção de estudo das ciências biológicas em interface com as ciências sociais, que, juntamente com as contribuições dos estudos culturais, nos possibilita ampliar o leque de abordagens sobre as questões que envolvem o comportamento humano e, especificamente nesta pesquisa, sobre a dimensão da sexualidade.

A abordagem sociobiológica e cultural acerca das questões do corpo e sexualidade torna possível o entrecruzamento de conhecimentos necessários a uma educação não fragmentada que não silencie alguns saberes, bem como permite a contestação ao absolutismo das ciências da natureza, muitas vezes, tidas como fixas e imutáveis. Essa percepção de fragmentação conteudística é mencionada nos trabalhos de Reis e Fonseca (2017, p.220) no que diz respeito ao ensino de Ciências e Biologia, ao assinalarem que “a falta de conexão entre conteúdos promulgada por essa forma de currículo tem influenciado na manutenção de um *status* da Biologia alheia a qualquer estrutura social e cultural”.

A ideia central da pesquisa é buscar estudos e perspectivas teóricas que não sejam regulados apenas pela biologia genética para a explicação dos comportamentos e evolução humanos e que permitam um trabalho de educação sexual na escola, em que a extensão da sexualidade ultrapasse aspectos puramente naturalistas pautados em discussões biológico-higienistas². Ou seja, se preocupa em pensar para além dos limites que definem o biológico,

¹ A biossociologia é um campo teórico que procura a conexão entre as ciências biológicas e sociais. Se conceituarmos abordagens biossociais como recombinações entre especialidades das ciências sociais e biologia evolutiva, podemos pensá-las como produtos que têm dois pontos de partidas diferentes. Abordagens biossociais provenientes da biologia evolutiva em direção às ciências sociais e abordagens biossociais provenientes das ciências sociais em direção à biologia evolutiva. (LACERDA, 2009)

² Segundo a autora Jimena Furlani (2011), a abordagem biológico-higienista “é aquela considerada por muitas/os a prevalente (e até mesmo a única) nas ações educacionais voltadas a discussão do desenvolvimento sexual humano no contexto, sobretudo da escolarização formal. Costuma conferir ênfase na biologia essencialista (baseada no

visto que o caráter metódico e pragmático atribuído à área da Ciência/Biologia tende a naturalizar os eventos e separar o individual do social, impedindo que o conhecimento seja produzido de forma a interligar saberes. Esta falta de eco entre diversos saberes é citada nas pesquisas de Silva e Cicillini (2011, p.3) ao pontuarem que “[...] a visibilidade e a legitimidade do ensino, da veiculação do conhecimento biológico, acontecem por um processo de “imitação”, “tradução” do status de cientificidade das ciências de origem que, em regra geral, longe estão de pensar o conhecimento como produção cultural”.

A proposta aqui apresentada busca o entendimento da sexualidade em uma perspectiva holística, ou seja, apoiada na ideia de uma consciência transdisciplinar em que os fenômenos sejam explicados e compreendidos, ainda que provisoriamente, a partir de sua inter-relação com diversos elementos e conhecimentos. Para Rodrigues e Nogueira (2001), os impactos da visão holística no campo educacional são de proporcionar, além de contribuições às questões cognitivas, uma abordagem sociocultural que leve os estudantes a aprimorarem suas percepções de si mesmos e dos outros, enquanto seres individuais, sociais e culturais.

Nesse panorama, tendo como pressuposto a ideia de refutabilidade ao *status quo* das ciências da natureza, problematizamos que as determinações biológicas, por si só, não são capazes de definir ou explicar a multiplicidade de identidades sexuais existentes e nem contemplar todas as subjetividades do corpo e do comportamento humano. Para Weeks (2000, p.38), “[...] embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade é mais do que simplesmente o corpo (...)”. O autor ratifica ainda que “[...] a sexualidade tem tanto a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com nosso corpo físico”.

Acreditamos que esse direcionamento teórico contribua para a formação intelectual e humana de alunos e alunas no que se refere à compreensão crítica de como as relações sociais e culturais que se estabelecem na sociedade influenciam ou, de certa forma, se sobrepõem às determinações genéticas.

Para Wilson (apud RUSE 1983, p. 64), “faz parte da sabedoria convencional que virtualmente toda variação cultural é originalmente mais fenotípica do que genética”. Partindo das ideias de Wilson, embora o estudioso acredite que os genes desempenham um papel fundamental no comportamento humano, ele admite que estes perderam a maior parte de sua

determinismo biológico) e é marcada pela centralidade do ensino como promoção da saúde, da reprodução humana, das DST's, da gravidez indesejada, do planejamento familiar, etc.”.

soberania, pois, apesar de possuírem um efeito causal (genético), algumas influências do meio produzem manifestações comportamentais (fenotípicas) decorrentes de construções culturais e sociais. (WILSON apud RUSE, 1983).

Nesse contexto, diante das possibilidades de trabalhar a educação sexual no ambiente escolar em meio às novas perspectivas que surgem no campo da educação no que concerne às orientações curriculares e aos delineamentos dos estudos culturais, emerge a necessidade de um ensino de Biologia que transponha a realidade biológica inscrita nos corpos. Torna-se pertinente considerarmos todas as transformações sociais que se traduzem nas novas formas de relacionamentos e estilos de vida, de representações de masculinidades e feminilidades, da diversidade de identidades culturais e das várias formas de desejos, afetos e comportamentos sexuais.

Esse trabalho encontra justificativas plausíveis quando dentro de sala de aula e demais instituições formais ou não-formais das quais fazemos parte, observamos condutas que inferiorizam ou desacreditam algumas identidades, colocando-as em situação de vulnerabilidade e/ou invisibilidade social. Práticas preconceituosas apoiadas em discursos machistas, misóginos, homofóbicos e transfóbicos estão presentes nas mais diversas formas de expressão dentro de uma sociedade, ora explícitas em comportamentos e configurações sociais, como a prática do estupro, a violência, a desigualdade salarial e de direitos civis; ora disfarçadas em anúncios publicitários, piadas, charges, memes, canções e até mesmo nas diferenças de valores e habilidades atribuídos a meninos e meninas dentro da rotina escolar que, ao longo das gerações, promovem um efeito de interiorização de (pre)conceitos, naturalizando práticas discriminatórias.

Desta forma, uma abordagem da sexualidade na escola que contemple aspectos da vida social de forma objetiva a partir de uma perspectiva equânime contribui para coibir algumas formas de preconceito presentes em olhares, falas, atitudes e comportamentos de uma parcela de diretores/as, professores/as ou funcionários/as, que, por considerarem suas identidades normativas e unívocas, legitimam e contribuem para a opressão e/ou exclusão de outras.

Com intuito de consolidação das ideias aqui apresentadas, temos como proposta fomentar um diálogo com a literatura e outros dispositivos culturais como a música e a mídia. Esse diálogo visa propiciar uma experiência de leitura com o fim de ampliar a discussão sobre gênero e sexualidade, alargando, no processo interativo proporcionado pela vivência do literário, a visão de mundo dos estudantes. Acreditamos que os textos literários pautam

reflexões com vistas a ressignificações culturais sobre os vários aspectos ligados ao domínio da sexualidade, desde a multiplicidade de comportamentos e expressões sexuais até as questões de gênero.

A leitura literária, enquanto espaço para ampliação do horizonte de expectativas³ dos estudantes acerca das construções de identidade, pode oportunizar uma prática educativa não reguladora, ou seja, que não tenha como escopo normas e padrões hegemônicos e/ou excludentes que tomam como negativo tudo que fugir ao modelo considerado tradicional. Assim, discussões mais amplas e elucidativas sobre as questões da sexualidade, no domínio do corpo e da construção identitária, contribuem para o despertar do senso crítico e para uma participação ativa dos sujeitos/as envolvidos/as, de modo que eles/elas reflitam sobre as informações adquiridas e ressignifiquem concepções pré-estabelecidas histórica e culturalmente que impedem uma leitura de si e do outro sob o prisma da alteridade.

Com base no exposto, destacamos como situações problema deste trabalho: 1) no intuito de inserção da temática de forma mais ampla na escola, de que modo as aulas de biologia podem estabelecer um diálogo com a literatura para discutir a sexualidade enquanto dimensão cultural e social, coibindo práticas discriminatórias nas relações de gênero e sexualidade? 2) é possível estabelecer um diálogo com o texto literário sem, contudo, transformá-lo em mero instrumento ou pretexto para essa discussão, construindo, assim, um espaço interdisciplinar em que a biologia e a literatura sejam igualmente constituintes?

Para responder a tais questionamentos e orientar os rumos da pesquisa, temos como hipóteses: 1) a educação sexual na escola acontece, majoritariamente nas aulas de ciências e biologia e se restringe apenas a abordagens essencialistas e biologizantes que não contemplam a diversidade de identidades sexuais existentes nem as questões de gênero, o que contribui para a invisibilidade de algumas identidades e fortalece práticas escolares hegemônicas, hierarquizantes e discriminatórias; 2) acreditamos que aulas pautadas na literatura, em que o texto literário conduza reflexões e discussões acerca das várias dimensões da sexualidade, permitam experiências positivas que contribuam para o desenvolvimento humanístico de alunas e alunos com vistas a um sistema público de ensino democrático e igualitário.

³ Para a Estética da Recepção, à luz de Aguiar e Bordini (1993), a atividade de leitura é aquela que desafia a compreensão do leitor, tendo como pressupostos o alargamento do seu *horizonte de expectativa*, ou seja, levar o leitor a uma nova consciência crítica de seus códigos e expectativas habituais.

Alinhados a essas hipóteses, em uma possibilidade de experimentação e aproximação da biologia com a literatura e tendo o ensino como objeto de estudo, este trabalho propõe aos alunos e alunas do 3º ano do EM de uma escola estadual no município de João Pessoa-PB uma vivência educativa que visa ampliar questionamentos e entendimentos sobre a diversidade sexual, tendo como objetivo geral oferecer possibilidades metodológicas para a abordagem da sexualidade na escola, baseada na apropriação de textos, incluindo literários, com o fim de discutir os processos culturais e sociais que influenciam a construção de identidades sexuais e hierarquias de gênero. Para tanto, traçamos os seguintes objetivos específicos: 1) investigar se/como a dimensão da sexualidade, no que cerne às questões de gênero, são abordadas nas políticas e/ou práticas educativas que norteiam a escola; 2) identificar a percepção da comunidade escolar sobre os vários aspectos ligados à sexualidade; 3) propor práticas educativas, a partir de textos literários e outros dispositivos culturais, que problematizem a hierarquização de gênero e a normatização das identidades sexuais, considerando os sujeitos e o contexto educacional no qual nossa pesquisa interveio; 4) avaliar a contribuição interdisciplinar da biologia e literatura para a abordagem das relações de gênero e sexualidade.

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa participante ou pesquisa ação. Segundo Prodanov e Freitas (2013), este tipo de pesquisa se constitui numa associação com ações ou resoluções de problemas coletivos, de modo que pesquisador e participante se envolvem de modo colaborativo e participativo. Conforme os autores supracitados, “é considerada também uma forma de engajamento sociopolítico a serviço da causa das classes populares, quando voltada para uma orientação de ação emancipatória e de grupos sociais que pertencem às classes populares e dominadas”. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 66). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), há uma relação indissociável entre objetividade e subjetividade, cujas interpretações dos fenômenos são de natureza descritiva, não se traduzindo em números. Além disso, ocorre no ambiente natural e o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo.

Foi desenvolvido como produto final deste trabalho uma sequência didática com intuito de colaborar com a prática docente de professores/as do Ensino Básico e enriquecer o estudo e a abordagem da sexualidade, no tocante às relações de gênero na escola. Nessa perspectiva, este trabalho traz contribuições para o ensino de biologia e/ou quaisquer áreas que se proponham a realizar uma abordagem sobre educação sexual que ultrapassem visões essencialistas, ou seja, aquelas focadas na ideia de que há uma identidade fixa e imutável assentada em fatores

supostamente naturais. Assim, propomos uma abordagem que reconheça toda a influência histórico-cultural que se inserem nas construções das identidades dos sujeitos/as, entendendo o corpo como um constructo social e político, uma vez que “[...] a sexualidade é, na verdade “uma construção social”, uma invenção histórica, a qual, naturalmente, tem base nas possibilidades do corpo: o sentido e o peso que lhe atribuímos são, entretanto, moldados em situações sociais concretas” (WEEKS, 2000, p.40).

Esta dissertação está organizada em três capítulos: No primeiro, intitulado *Educação Sexual: entrecruzamentos entre as ciências biológicas, a literatura e os estudos culturais*, apresentamos os pressupostos teóricos que embasam as discussões sobre sexualidade, gênero e identidade, aclarando concepções acerca das dimensões da sexualidade, quando situada em um campo de entrecruzamentos dos estudos sociobiológicos e culturais. Essa discussão foi realizada à luz do pensamento de Silva (2011, 2012), Lins; Machado et al. (2016), Furlani (2011), Louro (2000, 2001, 2003, 2012) e Ruse (1982). Procuramos também compreender o lugar da sexualidade no âmbito educacional, discorrendo sobre os direcionamentos curriculares vigentes, bem como sobre o impacto da Educação Sexual no currículo escolar para a formação humana e integral dos estudantes. Para isso, referenciamos as discussões nos PCN e outros documentos oficiais Brasil (1997; 1998; 2006; 2009, 2013), Morin (2013), Silva (2011; 2013) e Arroyo (2013). Neste mesmo capítulo, buscamos estabelecer um diálogo entre Sexualidade, Biologia e Literatura, a partir de uma proposta em que o texto literário propicie um espaço interdisciplinar para a sensibilização dos estudantes, em uma perspectiva de humanização no que se refere ao tratamento das diferenças e construções identitárias, sobretudo, das identidades sexuais. Quanto à abordagem da literatura, as contribuições foram de Candido (2004), Colomer (2007), Kefalás (2012), Bordini e Aguiar (1988), Pinheiro (2014, 2018), Cosson (2014) e Bondía (2002).

No segundo capítulo, *Conjunturas e Conjecturas: o contexto e os sujeitos da pesquisa em uma perspectiva de gênero e sexualidade*, procuramos situar a pesquisa no contexto educacional, político e cultural em que ela se insere. Neste capítulo foi feita a análise dos questionários aplicados aos estudantes e entrevistas realizadas com os/as docentes, com intuito de traçar um perfil das representações de gênero que compõem o lócus da pesquisa, em uma tentativa de detectar as influências do contexto apresentado nas concepções dos docentes e discentes. Os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e tratamento dos dados estão

apoiados nos estudos de Prodanov e Freitas (2013) e as discussões presentes neste capítulo estão em consonância com os autores que embasam o primeiro capítulo teórico deste trabalho.

No terceiro e último capítulo, *Analizando as narrativas a partir da experiência pedagógica*, apresentamos o desenvolvimento da sequência didática proposta para a sala de aula, a descrição das vivências e percepções dos sujeitos da pesquisa acerca do trabalho de educação sexual. Procuramos analisar as influências sociais e culturais implícitas no discurso dos sujeitos, propondo diálogos e apresentando sugestões para a abordagem da sexualidade na escola de forma mais ampla. A sequência didática aplicada teve como objetivo abordar a sexualidade, a partir da discussão cultural sobre o gênero, com o fim de desestabilizar (pré)conceitos que inferiorizam algumas identidades de gênero e de sexualidade. Além disso, o incentivo à leitura como instrumento para ampliação dos horizontes de expectativas foi outro ponto norteador para a escolha dos textos literários e demais produtos culturais trabalhados. Por fim, a realização de um sarau literário foi pensada para encerrar as atividades da experiência didática e, assim, promover a circulação dos textos e das principais discussões com o restante da comunidade escolar.

Com esta pesquisa, pretendemos mostrar a viabilidade de um ensino para a abordagem da sexualidade baseado na transdisciplinaridade, a partir de uma concatenação entre as ciências naturais e sociais, bem como entre os estudos literários e biológicos, enquanto disciplinas constituintes para um ensino humanístico. O intuito foi diminuir as distâncias entre as diversas áreas de conhecimento, tendo a educação sexual como ponto de partida para um ensino com vistas à sensibilização dos sujeitos.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO SEXUAL: ENTRECRUZAMENTOS ENTRE AS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, A LITERATURA E OS ESTUDOS CULTURAIS

1.1 Sexualidade: Entre o biológico e o cultural

Não se deve conceber a sexualidade como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar.

(Michel Foucault)

A sexualidade constitui um aspecto do desenvolvimento humano que desperta curiosidade e interesse tanto no âmbito científico/acadêmico, quando observamos a demanda de áreas de conhecimentos empenhadas na formulação de hipóteses e teorias para explicação dos fenômenos e comportamentos sexuais, quanto no âmbito empírico/popular, através das nossas relações e vivências interpessoais. Tais vivências são caracterizadas pelos aspectos subjetivos que a sexualidade abrange, entre elas a descoberta do prazer, os desejos e afetos, bem como a nossa percepção sobre o corpo e representações que materializamos sobre o corpo e que, em contato com o meio sócio cultural no qual estamos inseridos, influenciam nossas construções identitárias e qualificam nossa relação com o mundo.

A Educação sexual por sua vez, enquanto campo de estudo sistematizado para a compreensão da dimensão da sexualidade, é permeada de mitos, tabus e polêmicas que perpassam discussões nas mais diversas instâncias educacionais e políticas, sejam as formais, representadas principalmente pela escola e Estado, sejam as informais, ficando a cargo das igrejas, mídia, família e organizações não-governamentais. Conjuntamente, essas instituições atuam no sentido de estabelecer uma norma ou conduta sobre as expressões da sexualidade humana que, muitas vezes, recaem num modelo escrutinador de educação, que pode ser decorrente de uma visão limitada e fragmentada acerca dos processos que constroem a sexualidade ou da necessidade de se estabelecer uma vigilância, controle e regulação dos nossos corpos e da nossa identidade.

Para melhor entendermos as relações de poder inseridas no domínio da sexualidade encontramos no pensamento de Michel Foucault um conceito que amplia seu leque de abordagens. O autor define a sexualidade como

o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação do prazer, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências

encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder. (FOUCAULT, 2017, p.115)

Em outras palavras, as instâncias sociais produzem discursos normatizadores que desenvolvem intrinsecamente no ser humano um conjunto de crenças e valores, que, sob o julgo da preservação da moral e dos bons costumes, freiam e/ou tolhem algumas expressões de sexualidade.

Na maioria das vezes, alguns discursos produzidos determinam modelos que perpassam desde a homogeneização de padrões de beleza e saúde a influências sobre nossa orientação afetiva ou representações de gênero, nas quais os corpos são influenciados a se adequar. Entrementes, os que fogem a essa norma ficam vulneráveis a todos os processos de negação, como a não aceitação familiar, a insegurança social e de direitos civis, ao descrédito e à invisibilidade política. Ao falarmos em norma, nos referimos aqui ao conjunto de valores que constituem o padrão considerado hegemônico – o heterossexual⁴ e cisgênero⁵, que acabam exercendo um *status* de superioridade sobre as demais identificações sexuais e se traduzem como estratégias de poder e dominação. Conforme Weeks (2000, p. 62), “uma norma talvez não necessite de uma definição explícita, ela se torna o quadro de referência que é tomado como dado para o modo como pensamos, ela é parte do ar que respiramos”.

Nessa conjuntura, partimos de alguns questionamentos para tentarmos situar a sexualidade enquanto aspecto humano, no intuito de compreendermos sua dimensão e implicações. Afinal, qual a relevância da sexualidade na formação dos sujeitos? Que aspectos e processos discursivos estão inscritos em sua dimensão? Sexualidade sinônimo de sexo? Sexo sinônimo de reprodução? Sexualidade uma dimensão biológica ou cultural?

Múltiplas são as concepções de professores e professoras acerca da dimensão da sexualidade na escola, que é abordada, na maioria das vezes, apenas com foco em sua dimensão biológica ou biológico-higienista, conforme descrito anteriormente na introdução deste trabalho, e que não são suficientes para explicar todos os comportamentos observados nas diversas identidades sexuais. Essa concepção restrita acerca da sexualidade pode ser ratificada em uma pesquisa de mestrado (SOARES, 2014) que trabalhou com professores/as de Ciências do Ensino Fundamental II de três escolas municipais de João Pessoa/PB acerca de seus

⁴ O termo “heterossexual” refere-se ao tipo de afinidade, atração e/ou prática sexual entre os indivíduos de gêneros opostos.

⁵ O termo “cisgênero” é usado para definir pessoas cuja identidade de gênero corresponde ao sexo biológico de nascença. É um termo oposto a transgênero.

discursos sobre sexualidade em sala de aula. Ao longo das observações das aulas presenciais, foi percebido o predomínio do discurso biológico presente na descrição de órgãos sexuais, ao se falar de DST, de reprodução e de sexo. A palavra “sexualidade” não foi mencionada em nenhum momento, e isso impossibilitou que aspectos subjetivos que envolvem essa discussão fossem abordados.

Ao contrário do senso comum de que a sexualidade é um aspecto desenvolvido e exercitado especialmente durante a puberdade e adolescência, devemos considerar que ela constitui uma dimensão que perpassa todas as fases da vida dos indivíduos, desde o nascimento até a morte e que não deve estar dissociada de outros aspectos da vida, uma vez que constitui uma necessidade do corpo que envolve historicidade e relação com o meio ambiente social e cultural no qual interagimos.

A palavra “sexualidade” começou a ser usada no século XIX e, de acordo com Louro (2000, p.43), constitui uma “descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas”. Ainda segundo a autora [...] “é, na verdade, “uma construção social”, uma invenção histórica, a qual, naturalmente, tem base nas possibilidades do corpo: o sentido e o peso que lhe atribuímos são, entretanto, modelados em situações sociais concretas” (LOURO, 2000, p. 40).

Ampliando um pouco as discussões sobre a dimensão cultural da sexualidade, Louro (2000, p. 31-32) acrescenta que a sexualidade

[...] não pode ser compreendida de forma isolada. Nossas identidades de raça, gênero, classe, geração ou nacionalidade estão imbricadas com nossa identidade sexual e esses vários marcadores sociais interferem na forma de viver a identidade sexual; eles são, portanto, perturbados ou atingidos, também, pelas transformações e subversões da sexualidade.

Deste modo, fica claro que sua dimensão inclui desde características e expressões do corpo sexuado, ligados à biologia anatômica e fisiológica, como também aspectos subjetivos que se inscrevem neste corpo biológico, como as necessidades afetivas, nossas experiências pessoais e nossos lugares de fala⁶. Considerando, então, o corpo como instrumento relacional

⁶ Para a autora Djamila Ribeiro lugar de fala se refere a nosso *lôcus* social, ou seja, o lugar que ocupamos socialmente que nos faz ter experiências e perspectivas distintas e de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (RIBEIRO, 2017, P.64)

com o mundo, percebemos a diversidade de influências culturais e sociais que ele materializa e, ao mesmo tempo, produz e/ou fortalece discursos que vão (re)afirmando velhos ou novos modelos culturais em uma sociedade.

Os estudos culturais nos apontam uma possibilidade de neutralização de paradigmas absolutistas e pensamentos unívocos para explicação dos fenômenos da vida sobre o corpo e sexualidade que comumente são apoiados em explicações naturalistas ou biologizantes, oportunizando caminhos mais claros e múltiplos para a compreensão do comportamento humano. Assim, a escola pode tornar-se um espaço de negociação de saberes e vivências pautadas numa perspectiva mais holística e inclusiva que propicie a legitimidade mútua das diferenças e a busca de uma maior simetria nas relações sociais.

Com o objetivo de escrever sobre aquilo que se recusa a limitar, os estudos culturais questionam certezas disciplinares e recusam autoridade absoluta. (SANCHES, 1999). Desta forma, a cultura não se apresenta como uma área isolada de conhecimento ou uma disciplina em si a ser trabalhada apenas por áreas específicas, como ocorre na maioria das escolas, uma vez que sua abordagem perpassa por conhecimentos linguísticos, artísticos, sociais e comportamentais que, em seu conjunto, representam os modos de vida e de viver dos indivíduos e, conseqüentemente, se inscrevem nas construções identitárias. “A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico da subjetividade” (DU GAY & HALL et al., 1997 apud SILVA, 2012, p. 19).

É na perspectiva de subjetividade dos sistemas de significação que constitui a cultura que os estudos culturais se tornam um ponto norteador para o desenvolvimento de pesquisas com temáticas sobre relações de gênero e sexualidade, por serem estes pautados nos modos como os indivíduos percebem suas masculinidades e feminilidades e de como a cultura é determinante para essas representações. Consideramos assim, nesse processo de representação, que a escola exerce um papel de controle e vigilância, influenciando a construção das identidades sexuais de alunas e alunos. “A forma como vivemos nossas identidades sexuais é mediada pelos significados culturais sobre a sexualidade que são produzidos por meio de sistemas dominantes de representação” (SILVA, 2012, p. 33).

Entendendo que o corpo é o local de representação e materialização de todos os processos comportamentais que construímos e absorvemos dentro de uma cultura e sociedade, a educação sexual se apresenta como um processo que visa educar os indivíduos acerca das

responsabilidades que envolvem esse corpo e suas dimensões, sejam estas de natureza biológica, social ou cultural. Segundo Goellner (2012, p.28), o corpo é “[...] mais do que um dado natural cuja materialidade nos presentifica no mundo, o corpo é uma construção sobre o qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos etc.”. “O corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade – por exemplo, para a identidade sexual”. (SILVA, 2012, p. 15).

Expandindo nossa discussão sobre identidade, torna-se necessário analisarmos seu processo a partir dos sistemas de representação que lhes dão sentido, reconhecendo sua importância para a realização da educação sexual na escola. Assim, encontramos nas apreciações de Silva (2012, p. 18) alguns direcionamentos basilares:

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.

O nosso reconhecimento ou não nos sistemas de representações produzidos pela cultura nos faz compreender sua posição relacional e, conseqüentemente, a transitoriedade das nossas construções identitárias, uma vez que ela é fruto da soma de nossas experiências individuais e coletivas, bem como das relações de poder que as permeiam. Conforme Silva (2012, p.81),

[...] a identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas, elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias, elas são disputadas

Dentre as subjetividades que permeiam a nossa construção identitária, as representações de gênero assumem um papel decisivo para o direcionamento de trabalhos de Educação Sexual, especialmente no contexto político atual em que os estudos de gênero têm sido alvo de ataques, proibições e controvérsias que têm negado sua importância para uma educação humanística e transformadora. O desconhecimento do tema e a ausência de uma formação continuada, aliados

a políticas colonizadoras e preconceituosas, têm contribuído para seu silenciamento entre educadores. Mas afinal o que é gênero e qual a sua relevância no currículo escolar?

O termo “gênero” começou a percorrer as teorias sociais na década de 1970 e se popularizou no ano de 1990. É um termo que se refere a uma construção social e cultural acerca das nossas representações indo além das determinações biológicas para as noções de masculino e feminino:

[...] gênero é um dispositivo cultural, constituído historicamente, que classifica e posiciona o mundo a partir da relação entre o que se entende como feminino e masculino. É um operador que cria sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder. (LINS et al., 2016, p. 10)

Quando pensamos em relações de gênero, nos referimos às maneiras como os sujeitos constroem a si mesmos a partir de estereótipos, normas de comportamentos e expectativas sobre o que é “ser homem” ou “ser mulher”, produzindo identidades, criando estereótipos e estabelecendo normas de acordo com os padrões vigentes e aceitos, sendo portanto, produtos da história e da educação em nossa sociedade. (LINS et al., 2016)

Segundo bel hooks (2000, p.135), “o que significa ser macho ou fêmea, masculino ou feminino, em contextos sociais e culturais diferentes, pode variar enormemente, e a identidade de gênero não é claramente redutível a qualquer dicotomia biológica subjacente”. A citação da autora nos sugere mais uma vez a ideia de transitoriedade das identidades sexuais, sendo, portanto, um processo aprendido e/ou imitado que depende das subjetivações do corpo, mas que também sofre influência das configurações culturais presentes em cada grupo ou sociedade.

Finalizando as conceptualizações em torno da palavra gênero, enquanto dimensão da sexualidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais a conceituam como “conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social. (BRASIL, 1997, p. 321)

Numa tentativa de aproximação da base teórica até aqui apresentada com a prática de sala de aula, podemos observar com clareza algumas dessas relações de poder inseridas no ambiente escolar e que podem influenciar diretamente a construção identitária dos estudantes. Partindo do princípio já discutido de que as configurações de gênero podem ser aprendidas, observamos que alguns direcionamentos, curriculares e/ou didáticos, apresentam, muitas vezes,

traços sexistas e modelos hegemônicos, presentes desde a contestável necessidade de divisão entre grupos de meninos e meninas compondo as filas, jogos escolares, demais atividades de educação física, trabalhos em grupo, gincanas ou mostras de conhecimento até a organização de conteúdos didáticos nos livros utilizados pelos/as docentes como material de apoio em suas aulas. Aliado a este fato, observa-se que os exemplos utilizados para fazer representações sobre questões da sexualidade e/ou configurações familiares nos materiais didáticos adotados, por exemplo, tendem a apresentar apenas modelos heteronormativos.

Alguns conteúdos e teorias formuladas pela ciência ao longo dos séculos foram ou são pensadas sob uma ótica masculina. Consequentemente, os processos científicos, as conquistas e organizações sociais e históricas descritas nos livros didáticos geralmente são escritos no gênero masculino, mesmo quando estes processos envolveram decisivamente a participação feminina. Podemos citar como exemplos recorrentes em alguns livros didáticos, escritas como: “*Os filósofos gregos, há mais de 2 mil anos, já se preocupavam em encontrar uma explicação para a herança biológica*” ou “*Do ponto de vista anatômico e genético, o homem de hoje pouco difere do homem de 50 mil anos atrás*” (trechos retirados do livro didático direcionado ao 3º ano do Ensino Médio, “*Biologia das populações*” dos autores AMABIS e MARTHO). Desta forma, textos didáticos, quando usados sempre no masculino para mencionar os feitos ou acontecimentos históricos ou científicos, contribuem para invisibilizar a presença e/ou importância da figura feminina na construção da sociedade atual.

Embora seja uma convenção prevista na gramática normativa, o uso do masculino para referenciar grupos mistos, ou seja, constituídos por homens e mulheres, potencializa o discurso machista e associa características como capacidade de dominação, conquista e protagonismo apenas à figura masculina. Se observarmos com cuidado o uso da língua para a construção da ciência e suas designações, nos conteúdos de biologia, podemos encontrar vários exemplos como a designação científica da nossa espécie – *Homo sapiens*, que se refere a uma expressão latina que significa “homem sábio”. O que ponderamos com isto é que

[...] a linguagem e a forma como se ensina não são, pois, imparciais, mas estão impregnadas de ideologia androcêntrica e contribuem ativamente para a formação dos padrões inconsistentes de conduta nas meninas e nos meninos, padrões que vão continuar atuando ao longo de toda a vida e vão nos aparecer como imodificáveis, graças precisamente, à sua aquisição precoce. (MORENO, 1999, p. 43)

Concomitantemente, no campo da ciência, encontramos alguns exemplos de descobertas e/ou feitos realizados por mulheres, cujo mérito foi delegado a figuras masculinas próximas a elas, como esposos, familiares ou colegas de trabalho. Podemos citar o exemplo da biofísica britânica Rosalind Franklin, que foi pioneira e responsável por parte das pesquisas e descobertas que levaram à compreensão da estrutura do DNA. A cientista não teve seus estudos e descobertas reconhecidos, tendo sido, inclusive, seu nome ocultado do artigo publicado pela *Nature* por James Watson, Francis Crick e Maurice Wilkins, seus colegas de trabalho. Eles receberam um prêmio Nobel em 1962 pela descoberta do modelo da dupla hélice do DNA, quatro anos após a morte de Rosalind, aos 37 anos.

Desde os primórdios da civilização, o ser humano tem adotado uma clara divisão e muitas vezes, disputa entre os sexos. À priori, essa divisão relacionava-se a questões de trabalho, estendendo-se posteriormente a comportamentos, direitos, posições sociais, tomadas de decisão e liderança de grupos. Era uma divisão baseada em características biológicas como a estrutura corporal, a adequação física para realização de trabalhos manuais e funções ligadas à perpetuação da espécie, que, ao longo da história, foram atribuindo um valor inferior a algumas tarefas ligadas ao domínio do privado ou doméstico, que via de regra sempre estavam associados à figura feminina. A partir dessa divisão, fortaleceu-se a cultura de que o sexo feminino seria dotado de algum tipo de fragilidade que o impossibilitava de desempenhar papéis de caráter mais prático ou de domínio público.

O pensamento sexista, heteronormativo e androcêntrico baseado em suposições essencialistas, em que a biologia ou a história são resgatadas para servir de base e fundamentar “certezas” sobre a identidade, que via de regra, são baseadas em concepções unificadas para classificação e explicação dos fenômenos da vida em sociedade, influenciou diretamente o modo como a ciência organizou seus conceitos e hipóteses e, consequentemente, no modo como o componente de biologia organizou seu currículo escolar. A nomenclatura utilizada e os conteúdos previstos nos currículos das disciplinas de Biologia, muitas vezes não levam em consideração as necessidades de alguns grupos específicos e considerados minoria como mulheres, crianças e idosos, nem tampouco grupos cuja identidade não corresponde à considerada hegemônica, como gays, lésbicas, transexuais, o que provoca o descrédito e a negação das necessidades sexuais e do sentimento de pertença necessários ao bom desenvolvimento e bem estar humano nas atuais configurações de sociedade.

Quando observamos todas as implicações da sexualidade em nossas vidas, percebemos a necessidade de buscar bases teóricas e direcionamentos pedagógicos para a sua abordagem na escola, com vistas, sobretudo, ao abandono de modelos e configurações sociais excludentes dentro deste espaço. Para isso, consideramos a possibilidade de pensar holisticamente sobre sua explicação e abordagem, o que exige do educador a busca constante de uma maior integração entre diversas áreas de conhecimento, o compartilhamento de visões de mundo e o choque entre as diversas realidades culturais e sociais. Para Silva e Cicillini (2011),

[..] é indiscutível que a Biologia escolar tem participação efetiva na produção da cultura e dos processos de subjetivação humana. O corpo humano é assim entendido como uma das “especificidades pedagógicas” do ensino de Biologia e a ele estão associadas as noções de raça, gênero e sexualidade. (SILVA e CICILLINI, 2011, p.2)

Destarte, na tentativa realizar um trabalho apoiado na confluência entre as áreas naturais e sociais, propomos um direcionamento teórico a partir da biossociologia como ponto de partida para o entendimento de como a biologia se insere no contexto cultural e vice-versa. A biossociologia ou sociobiologia constitui uma nova síntese teórica que tem base em descobertas comportamentais comparativas. De acordo com Lacerda (2009), os sociólogos evolucionistas, sociobiologistas ou não, e os biossociólogos estão investigando a influência de fatores biológicos nos mais diversos comportamentos sociais humanos, como também a influência de variáveis sociais em fatores biológicos. O autor ratifica que a biossociologia se expandiu, propondo-se “[...] a ajudar na descoberta: (1) das bases biológicas dos comportamentos sociais, inclusive o humano; (2) dos parâmetros ambientais, incluindo os culturais, que influenciam estruturas e processos genéticos”. (LACERDA, 2009).

1.2 Sexualidade e Currículo: Direcionamentos e tensões

A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou do qual alguém possa se despir.
(Guacira Lopes Louro)

Ainda que permeie vários espaços sociais, é na escola que a abordagem da sexualidade pode ocorrer de forma mais sistematizada. Sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

– LDB, o tema está paramentado por documentos oficiais que orientam e sugerem discussões em torno de sua dimensão e importância para a formação integral dos estudantes.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que representam um referencial curricular consolidado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, a sexualidade é tratada como um tema transversal – Orientação Sexual⁷, significando que tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos propostos por Orientação Sexual encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento que, por sua vez, se entrelaçam com objetivos e conteúdos contemplados nos outros temas transversais – Ética, Saúde, Trabalho e Consumo, Pluralidade Cultural e Meio Ambiente. (BRASIL, 1997)

Dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, os PCN buscam sistematizar uma ação pedagógica considerando a sexualidade como o direito ao prazer, o exercício de responsabilidade, o que engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais, a serem trabalhados em diversas áreas do conhecimento. (BRASIL, 1997).

No documento, o tema transversal responsável pela discussão da sexualidade está contemplado no volume 10 e apresenta os blocos de conteúdo que devem ser organizados em torno de três eixos norteadores: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS”. Os PCN (p.316), afirmam que “esses conteúdos devem possibilitar a abordagem dos diferentes assuntos que variam de acordo com a faixa etária, cultura regional e fatos contemporâneos veiculados pela mídia ou vividos por uma determinada comunidade”, estabelecendo que, para a montagem das turmas, o critério de agrupamento por proximidade da faixa etária se sobreponha ao de série/classe, com turmas mistas que tenham em média 25 alunos/as.

O direcionamento é a inserção da temática da Orientação Sexual a partir do Fundamental I (1º a 4º anos), podendo ser realizado em espaço mais específico no Ensino Fundamental II (a partir do 6º ano) na forma de uma hora-aula semanal para os/as alunos/as, caso se extrapole a necessidade de transversalização das disciplinas pela demanda de espaço próprio por condições específicas tais como mais tempo para serem aprofundadas; necessidade de uma participação mais ampla dos estudantes ou de um maior preparo do/a educador/a.

⁷ Como está explicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Orientação Sexual, trabalhos similares ao proposto por este documento podem receber diferentes denominações, como Educação Sexual, Educação em Sexualidade, Educação Afetivo-Sexual, entre outras, no Brasil e no exterior.

Apesar de recomendar uma abordagem transversal para a Orientação Sexual na escola, trazendo conceitos satisfatórios sobre sexualidade e gênero que pressupõem critérios de inclusão e respeito⁸ à diversidade, podemos sentir o terreno frágil e disputado que constitui o currículo escolar no Brasil, no que se refere à Educação Sexual. Malgrado, observamos algumas inconstâncias ao longo do documento:

- 1) A ressalva de trabalhar o tema em “um espaço mais específico” a partir do 6º ano (p. 331), como mencionado no parágrafo supracitado, abre espaço para que a abordagem da sexualidade aconteça fora da rotina normal de sala de aula, o que pode dificultar sua inclusão permanente no currículo escolar, correndo-se o risco de ser tratado como um tema eletivo;
- 2) Aliada a primeira, a segunda ressalva refere-se à sugestão de que “o profissional que se responsabilize por esse trabalho possa ser um professor de qualquer matéria ou educador com outra função na escola (orientador educacional, coordenador pedagógico ou psicólogo, por exemplo)” (BRASIL, 1997, p. 331). Embora seja um direcionamento pertinente, tendo em vista que a maior crítica com relação a abordagem da sexualidade é que “não constitui pré-requisito que o professor seja da área de Ciências (comumente associada à sexualidade), já que não se trata de abordagem predominantemente biológica da sexualidade”, como descrito no documento (BRASIL, 1997, p.332), assume-se o risco do entendimento de que apenas um/a profissional seja o/a responsável, quando o mais adequado seria de um trabalho coletivo e interdisciplinar. As lacunas podem deixar subentendido que o trabalho aconteça de forma isolada, sem o envolvimento e a participação de todas as áreas do conhecimento, como sugerido pelos próprios PCN.
- 3) Por fim, não contrário ao entendimento da parceria entre escola e família, o documento orienta uma comunicação aos familiares antes do início do trabalho, e, caso haja oposição da família por motivos de crença religiosa, pessoal ou outros, o/a aluno/a pode ser dispensado/a do trabalho (BRASIL, 1997, p. 332). No entanto, a ressalva deixa implícitas mais uma vez as interdições e tabus que pairam sobre as expressões do corpo e sexualidade, implicando, talvez, na exclusão do tema para alguns estudantes, o que enfraquece o direcionamento teórico sobre a necessidade de inclusão do tema na escola. Sobre as interdições acerca do tema, o próprio documento esclarece que, “no diálogo entre a escola e as famílias, pretende-se que a sexualidade

⁸ Para Stuart Hall (2012, p. 99-100) “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida”. Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença, conforme o autor, deve ultrapassar sentimentos de tolerância e benevolência.

deixe de ser tabu e, ao ser objeto de discussão na escola, possibilite a troca de ideias entre esta e as famílias” (BRASIL 1997, p.304). Ainda sobre a não abordagem do tema na escola, os PCN alertam que “ignorar, ocultar ou reprimir são respostas habituais dadas por profissionais da escola, baseados na ideia de que a sexualidade é assunto para ser lidado apenas pela família” (BRASIL, 1997, p.291).

Não obstante a transdisciplinaridade sugerida pelos PCN para o trabalho com a Educação Sexual, como o direcionamento de que a abordagem da sexualidade deve ser perpassada em todas as séries, não como disciplina, mas como assuntos necessários à formação de cidadãos e cidadãs, percebe-se que nas escolas a educação para a sexualidade geralmente é realizada de forma “assistemática e descontínua, com uma abordagem estritamente biológica, ignorando assim os aspectos históricos, sociais e culturais envolvidos nesse processo em torno da construção de significados” (FELIPE, 2009 apud BARROS E RIBEIRO, 2012, p.169)

A dificuldade e resistência em lidar com o tema sexualidade na escola, principalmente no que se refere às configurações de gênero, não deveriam passar despercebidas dentro da comunidade escolar. A cobrança hoje feita à educação, de inclusão e valorização da diversidade, tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos e sociais considerados diferentes passaram a destacar politicamente as suas singularidades e identidades, cobrando tratamento justo e igualitário, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre diferenças socialmente construídas. (BRASIL, 2007). Os PCN - Pluralidade cultural e Orientação Sexual, complementam esse raciocínio ao coligar em seu documento que “[...] a discussão sobre relações de gêneros tem como objetivo combater as relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para a sua transformação”. (BRASIL, 1997, p.144).

No que se refere à orientação curricular para o Ensino Médio, segmento cujos participantes desta pesquisa estão inseridos, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – **DCNEM**, estabelecidas na Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998, objetivam, em seu artigo 1º, contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. Os DCNEM regulamentam

[...] um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o

exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1998).

A resolução menciona a palavra “sexualidade” em seu artigo terceiro, que regulamenta sobre a necessidade de uma prática pedagógica coerente com princípios estéticos, políticos e éticos. O artigo, em seu inciso I, ao discorrer sobre a Estética da Sensibilidade, pondera que, com intuito de substituir a da repetição e padronização, ela deverá estimular, dentre outras, questões como afetividade, acolhimento e convívio com a diversidade; facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível; valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável (BRASIL, 1998).

O texto da resolução faz uma rápida menção à sexualidade, entendendo que deve ser uma expressão livre, porém, com a ressalva de ser um ato responsável. Há de se concordar que as questões do corpo e sexualidade, assim como qualquer outra dimensão humana, sejam expressas com responsabilidade, mas o texto da lei deixa margem para interpretações carregadas de restrições e interdições sobre algumas expressões sexuais, por não esclarecer que aspectos da sexualidade devem ser incluídos nessa abordagem. Além disso, percebe-se no texto da resolução uma visão descontextualizada sobre a compreensão da diversidade, em que esta aparece como algo que deve ser acolhido, em outras palavras tolerado, já que é preciso “regulamentar” uma convivência com as diferenças:

Abordar as diferenças não pode contribuir para isolar grupos, para criar guetos, para aumentar, na sociedade, a fragmentação que se pretende neutralizar. Separações não promovem igualdade, mas sim apartheids. “A igualdade só existe quando há possibilidade de se compararem as coisas. (SOUZA SANTOS 2001 apud CANDAU 2013, p. 53)

É, contudo, entender a historicidade determinante para cada *lôcus* social, quer sejam dos grupos minoritários, quer sejam dos hegemônicos, reconhecendo as situações de privilégios de uns grupos em relação a outros, e todas as formas de relações de poder implícitas nessas configurações, assinalando que a construção das diferenças tem uma gênese no social e não no natural. Desta forma, podemos perceber a diferença como algo contestável e evitável, na medida que foi, estrategicamente, produzida para fortalecer a dominação de determinados grupos sobre outros, que tiveram o intuito de normatizar identidades e excluir outras tantas reconhecidas

como inferiores ou subordinadas. Esta reflexão nos remete à conjectura de Boaventura de Sousa Santos: “[...] as pessoas têm direito à igualdade sempre que a diferença as tornar inferiores, mas têm direito à diferença sempre que a igualdade ameaçar suas identidades” (SOUSA SANTOS, 1997 apud MOUREIRA; CÂMARA, 2013, p.44)

Faz-se necessário uma profunda reflexão sobre todas as relações de poder envolvidas no reconhecimento das diferenças e na construção de estereótipos e modelos, com vistas a desmistificar ideias de hierarquização e inferiorização de algumas identidades sexuais ditas “diferentes”, que, “ao pôr em xeque estereótipos de gênero tradicionais e a heteronormatividade, coloca essas pessoas em situação de vulnerabilidade e desvantagem com relação a direitos” (LINS et al., 2016, p.56).

A simples menção à diferença e diversidade, sem um entendimento das relações de poder que se inserem em sua produção, remonta a uma visão negativa sobre o considerado diferente diante da história e das relações sociais, entendendo-a como inferior ou não legítima. O vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade, apoiado pelo multiculturalismo⁹, é particularmente problemático e dificulta uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença, apenas pela proclamação da diversidade. Conquanto, a identidade e diferença tende a ser neutralizada, cristalizada e essencializada, sendo tomados como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição (SILVA, 2012).

As DCNEM estão organizadas em três áreas do conhecimento: Volume 1 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Vol. 2 – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Vol. 3 – Ciências Humanas e suas Tecnologias. No tocante à disciplina de Biologia, contemplada no volume 2, as diretrizes questionam o pensamento dicotômico da ciência, propondo um ensino que ultrapasse a memorização de conceitos, regras e processos e preocupe-se, também, com a formação do homem sobre si e sobre o mundo. Conforme Brasil (2006), o ensino de Biologia deveria nortear o posicionamento do aluno frente a temas polêmicos que podem interferir diretamente em suas condições de vida, como o uso de transgênicos, a clonagem, a reprodução assistida, além de outras, como as suas ações do dia-a-dia: os cuidados

⁹ Segundo Moreira e Candau (2013) o termo multiculturalidade, no cenário educacional, envolve os procedimentos empregados para fazer face a heterogeneidade cultural, devendo expressar um posicionamento claro a favor da luta contra opressão, o preconceito e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos.

com corpo, com a alimentação, com a sexualidade. Todavia, observa-se que a sexualidade não é discutida de forma ampla e as questões de gênero não são mencionadas no documento.

Discorrendo ainda sobre os documentos oficiais que consolidam e orientam o trabalho com a temática de gênero e sexualidade na escola, encontramos os módulos produzidos, no ano de 2009, pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria Especial de Políticas Públicas para Mulheres (SPM/PR) e Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR/PR). O material foi disponibilizado para uma formação continuada à distância em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) – Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais.

Os módulos apresentam uma visão bastante ampla sobre as questões que envolvem a diversidade e a diferença, trazendo reflexões pertinentes e assertivas sobre qual a melhor forma e quais preceitos teóricos devem ser adotados para abordagens de problemáticas sociais como a homofobia, transfobia, lesbofobia, misoginia, sexismo e racismo. Dentre os objetivos basilares, o texto elenca a necessidade de “desenvolver uma postura crítica em relação aos processos de naturalização da diferença, embora reconheçamos que desigualdades sociais e políticas acabam sendo inscritas nos corpos (...)”, como também, “contribuir, mesmo que modestamente, com a escola em sua missão de formadora de pessoas dotadas de espírito crítico e de instrumentos conceituais para se posicionarem com equilíbrio em um mundo de diferenças e de infinitas variações. (BRASIL, 2009, p.14-15).

O direcionamento dos módulos sugere um entendimento sociocultural e histórico sobre a produção da diferença e diversidade, questionando essencialismos e enfoques biologicistas sobre a Educação Sexual. Reconhece a dificuldade e a não garantia de cumprimento da abordagem transversal sugerida pelos PCN e sinaliza para a necessidade de uma sólida formação de professoras/es das mais diversas áreas para aptidão com a temática, pois “a fim de adotar uma perspectiva de sexualidade mais ampla, não restrita à sua dimensão biológica e à heterossexualidade, parece ser fundamental que não apenas educadoras e educadores de ciências e biologia se envolvam com este tema”. (BRASIL, 2009, p.181)

A base teórica que organiza o documento dialoga com a proposta desta pesquisa por considerar que os processos que dimensionam a sexualidade estão além do fator biológico, permeando processos culturais e sociológicos, como propõe a biossociologia. Conforme escrito no material fornecido para formação continuada para professores, “(...) as condições biológicas não produzem, por si mesmas, os comportamentos sexuais, a identidade de gênero

ou a orientação sexual. Elas formam um conjunto de potencialidades que só adquirem sentido e eficácia por meio da socialização e do aprendizado das regras culturais” (BRASIL, 2009, p.121).

Destarte, apesar da grande contribuição do material para o esclarecimento e ampliação das concepções de professores e professoras, consideramos que o alcance deste tipo de formação é pequeno diante da demanda de profissionais nas escolas públicas de todo o Brasil que não se sentem capacitados ou se recusam a trabalhar com a temática. Nesse sentido, uma parceria com as secretarias municipais e estaduais através de um programa de capacitação profissional e reorganização curricular que incluam permanentemente temáticas sociais e de dimensões mais subjetivas como a sexualidade, as questões de gênero dentre outras, parece ser fundamental e urgente para a formação dos profissionais da educação.

No ano de 2017, o Ministério da Educação publicou a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – **BNCC** a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Dentre as competências gerais a serem desenvolvidas na Educação Básica dispostas no documento, sugere-se “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”. Uma outra competência sinalizada pelo documento é “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza”. (BRASIL, 2007, p.11).

Fazendo uma análise criteriosa do texto da BNCC, observamos a ausência de apontamentos mais amplos sobre a orientação sexual, o que corrobora para a não legitimidade dessa temática na escola. Ao longo das 600 páginas que compreendem a BNCC, a palavra sexualidade é mencionada apenas três vezes e, em nenhuma delas, estende-se às questões de gênero ou discriminação sexual. Além disso, quando menciona questões como a diversidade e diferença, o texto é vago e deixa margem para interpretações superficiais sobre seus processos de produção.

A BNCC estrutura-se para o Ensino fundamental em Unidades temáticas – Objetos de conhecimentos – Habilidades e para o Ensino Médio em Competências e Habilidades a serem desenvolvidas para cada disciplina. No tocante às áreas de Ciências da Natureza, para o Ensino Fundamental, e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, para o Ensino Médio, encontramos uma restrita abordagem sobre os aspectos que compreendem a Orientação Sexual. Na proposta do Ensino Fundamental I, apenas para o 1º ano, a BNCC traz na unidade temática “Vida e Evolução”, os objetos de conhecimento: “Corpo humano” e “Respeito à diversidade”, sugerindo três habilidades a serem desenvolvidas, das quais duas refere-se à anatomia, fisiologia e saúde do corpo sexuado e a terceira sugere “comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças”, como citado em Brasil (2007, p. 334), em que os termos diversidade e respeito às diferenças são mencionados sem especificações ou aprofundamentos.

Na proposta do Ensino fundamental II, a BNCC traz, apenas no oitavo ano, na “Unidade temática Vida e Evolução”, os objetos de conhecimento “Mecanismos Reprodutivos” e “Sexualidade”, em que sugere cinco habilidades a serem desenvolvidas, das quais quatro referem-se a mecanismos reprodutivos, puberdade, doenças sexualmente transmissíveis (com ênfase na AIDS) e métodos contraceptivos e a quinta habilidade que sugere “selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (BRASIL, 2009, p.350)

Na área correspondente ao Ensino Médio da BNCC, a palavra “sexualidade” não é mencionada em nenhum momento. As habilidades, de um modo geral, referem-se a aspectos biológicos, não elucidando o que o texto quer dizer com “diversidade étnica e cultural humana”, como consta na competência três que considera “aplicar os princípios da evolução biológica para analisar a história humana, considerando sua origem, diversificação, dispersão pelo planeta e diferentes formas de interação com a natureza, valorizando e respeitando a diversidade étnica e cultural humana.”

Entretanto, apesar da ausência de competências e habilidades que contemplem as diversas dimensões da sexualidade no documento da BNCC, isto não significa que não devem ser consideradas e incluídas no currículo escolar. Primeiro, porque fazem parte da vivência dos próprios estudantes e a escola não pode estar dissociada da experiência concreta dos alunos; segundo, porque ainda constam nos PCN que, embora sejam documentos menos recentes, continuam em vigor assegurando que qualquer interdição a essa abordagem estará em

contradição com o que apontam as diretrizes curriculares brasileiras. Concomitantemente a este pensamento, os/as educadores/as precisam estar atentos ao chamado “currículo oculto” que, como esclarece Silva (2011, p. 78), “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

O currículo oculto constitui, numa perspectiva crítica, o que se aprende sobre valores, comportamentos e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem, à sua conveniência, aos padrões estabelecidos pela sociedade e, mais recentemente, nas análises que consideram as dimensões do gênero, da sexualidade e da raça, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual e homossexual, bem como suas identificações com raça ou etnia (SILVA, 2011).

Na escola, é comum a atribuição de padrões heteronormativos e hegemônicos na abordagem dos conteúdos curriculares, nos livros didáticos, nas atividades desenvolvidas em gincanas, amostras, entre outras abordagens pedagógicas. Louro (2012) atribui a esse padrão universal materializado pela cultura o termo “posição central”, considerando-o como privilegiado e não problemático, de modo que todas as outras posições de sujeito estão de algum modo subordinadas a ela. Assim, quando não são excluídas do currículo, todas as produções culturais, construídas fora desse lugar central, ocupam um lugar de exótico, alternativo ou acessório. Para Silva (2012, p.50-51), a diferença pode ser construída negativamente por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora.

Apesar de todos os avanços e contribuições dos estudos culturais para as elucidações sobre nossas identidades sexuais, como também os Parâmetros Nacionais Curriculares e demais documentos que regulamentam a orientação sexual na escola, falar sobre sexualidade tornou-se um desafio ainda maior no contexto político atual. Os discursos conservadores que permeiam de forma contraditória direcionamentos curriculares já consolidados tem sido um obstáculo à concretização de uma abordagem justa e igualitária sobre as identificações sexuais e o livre direito às suas expressões.

Esses discursos, na maioria das vezes baseados em determinadas concepções ideológicas religiosas e essencialistas, portanto unilaterais, têm impedido a compreensão sobre a importância do debate de gênero para o bom convívio social na escola e fora dela. Ideologias

baseadas em uma crença religiosa específica, geralmente a cristã, além de excluir o pensamento de outras expressões religiosas, também se recusam a condicionar as escrituras sagradas e suas interpretações aos processos culturais e históricos em que foram produzidas e aos novos contextos por onde transitam na sociedade atual. Furlani (2011, p. 21) denomina essa abordagem sobre educação sexual de *religiosa-radical* e ratifica que “essa forma de interpretação serviu, e tem servido ainda hoje, não apenas para legitimar e acentuar a homofobia, mas também, ao longo da história humana, para justificar a segregação racial e a opressão sexista contra as mulheres presentes na própria igreja cristã”.

Um Estado democrático de princípio laico deve garantir o direito a toda e qualquer expressão religiosa, como também as de cunho étnico, de gênero, de classe, de geração, regionais entre outras, deixando a cargo de cada cidadão, em suas especificidades e necessidades, a responsabilidade e o direito de suas construções identitárias. Conquanto, num contexto político em que a laicidade, garantida por lei, perde suas forças ao permitir que discursos partidários e/ou tendenciosos se sobreponham ao direito de igualdade e expressão individuais, a escola pública, sob responsabilidade do Estado, acaba sendo afetada negativamente tendo ameaçado seu status de ambiente inclusivo e equânime.

De acordo com Furlani (2011), os estudos culturais possuem um impacto político, na medida em que são capazes de fazer a crítica social das desigualdades culturais podendo, com isso, influenciar políticas públicas. Cabe à escola buscar práticas educativas que contemplem a diversidade sexual das alunas e alunos, para que as discussões sobre identidade e gênero sejam constantes e garantam que as diferenças não sejam usadas para determinação de padrões e condutas hegemônicas e discriminatórias que contribuam para tornar a escola um espaço social excludente.

Nesse contexto, partindo do pressuposto de que o comportamento sexual constitui objeto de estudo das mais variadas ciências como a Ecologia, Evolução, Genética Comportamental, Educação Ambiental, Neurologia, Sociologia, Filosofia, Psicologia, Antropologia, entre tantas outras, nos deparamos com uma multiplicidade de estudos que se preocupam com análises e identificações sobre a sexualidade, suas emoções, experiências com o mundo ao seu redor, suas introspecções, processos de aprendizagem, intelecto e, é claro, a percepção do ser humano enquanto ser social, e como este conjunto de comportamentos pode/deve ou não se adequar aos padrões sociais pré-estabelecidos.

No entanto, ainda é observado um engessamento dessas áreas no que se refere ao estabelecimento de conexões e interconexões entre teorias, o que impede a superação das dicotomias cartesianas tão presentes nas ciências. Coimbra (2006, p.70) alerta para o fato de que

[...] a abordagem escolar dos conteúdos da grande parte desses cursos ainda tem sido feita de forma a-histórica, linear e cientificista, influenciada pelo modelo tradicional cartesiano-newtoniano, fortalecendo o caráter objetivista - baseado na racionalidade instrumental - e fragmentado desses conteúdos. Estuda-se, assim, a citologia separada da histologia, a anatomia separada da fisiologia. Portanto, a complexidade e a natureza interligada do funcionamento do corpo e da natureza têm encontrado pouca ressonância em tal abordagem compartimentalizada das disciplinas. (COIMBRA apud REIS; FONSECA, 2017, p. 220)

Numa necessidade de concatenação entre áreas distintas para o desenvolvimento de pesquisas na interface do social com o biológico, encontramos, como mencionado anteriormente, a biossociologia, enquanto campo teórico, dentro da área das Ciências Biológicas, que se propõe a ter um olhar mais holístico acerca do comportamento social das espécies, sobretudo a humana. De acordo com as considerações presentes no caderno de Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no que se refere ao ensino da Biologia, a dicotomia provocada pelo distanciamento dos conteúdos curriculares de Biologia com a realidade dos estudantes, prejudica essa necessária visão holística, ou seja, a capacidade de enxergar os fenômenos sob vários prismas a partir de um conjunto de saberes particulares, que quando confrontados pelo conhecimento científico, ampliam o entendimento acerca dos mecanismos de funcionamentos humano e social.

Nesse contexto, recorreremos a diferentes áreas dentro da biologia e dos estudos socioculturais que, em sintonia com os direcionamentos curriculares, estabeleçam elos teóricos com vistas a um ensino integrado e que consiga atender às novas demandas sociais, culturais e humanas deste século.

1.3. Sexualidade e Literatura: um caminho possível para uma educação humanizadora

A literatura é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua grande parte no subconsciente e no inconsciente.
(Antonio Candido)

Devemos considerar que, para além do ingresso nas universidades, a educação básica deve propiciar a construção de hábitos, atitudes e comportamentos que habilitem os sujeitos a viverem por si mesmos, entendam o mundo ao seu redor e sejam capazes de tomar decisões coerentes e seguras para uma vida em sociedade. Assim, as novas demandas educacionais têm exigido dos estudantes uma postura protagonista diante de suas realidades sociais, a partir de um novo paradigma educacional – o desenvolvimento de competências e habilidades.

Em se tratando da realidade do Ensino Médio, as exigências curriculares têm direcionado seu foco para o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, dentre elas, as de leitura. A leitura encontra-se numa posição central para a concretização do ensino em todas as áreas disciplinares, auxiliando na construção do conhecimento e capacitando os indivíduos para o exercício de sua cidadania, pois partimos do pressuposto de que toda organização social, a exemplo da escola, compreende, sob certa perspectiva, as relações socioculturais, não só assimilando mas (re)produzindo valores culturais pelos quais são formados os indivíduos.

Diante dessas demandas, aumenta-se o desafio do educador em estimular o interesse pela leitura, tendo em vista que a sensibilidade e/ou os hábitos dos estudantes têm sofrido intensas modificações, na medida em que se aumenta o acesso às diversas formas de leitura, dentre elas, as subsidiadas pelos equipamentos tecnológicos, a qual chamamos de leitura hipertextual¹⁰. É inegável que este tipo de leitura, realizada principalmente através de dispositivos móveis como *tablets*, celulares e *e-readers*, tem trazido, aos jovens, uma maior atratividade para a leitura. Porém, segundo Castro e Silva (2016, p. 5), “sua adoção não garante o aumento do número de leitores e nem mesmo implica em melhorar a qualidade da leitura,

¹⁰ Segundo Fachinetto (2005) hipertexto pode ser definido como um documento digital composto por diversos blocos de textos interconectados através de links, que possibilitam o avanço da leitura de forma aleatória.

podendo inclusive prejudicar a concentração, devido aos inúmeros aplicativos contidos nesses aparelhos”.

Isso, associado ao ritmo frenético da sociedade moderna no qual não dispomos de tempo, uma vez que “o ato de ler de certa forma pede tempo, atenção, interpela a presença do leitor” (KEFALÁS, 2012, p.14), tem transferido para o docente o grande desafio de reconquistar o hábito da leitura em seus discentes e entre estas, a leitura literária, que, por sua vez, exige uma dedicação de tempo e concentração maior, pois, requer um esforço imaginativo para visualizar pessoas, lugares e coisas. Para a autora Kefalás, esse ritmo apressado e prensado no qual vivemos acaba confinado a leitura a uma concepção informativa, deixando de se tornar experiência.

No que se refere à importância da leitura literária, Cosson (2014, p.30) é bastante elucidativo ao dizer que esta

[...] tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque nos possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo da linguagem.

Nesse contexto, sob a égide dos DCNEM, o ensino de Literatura (e das outras artes) visa, sobretudo ao cumprimento do Inciso III, artigo 35, da lei nº 9.394/96 dos objetivos estabelecidos para o ensino médio, o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDBEN, 1996, P.53). As diretrizes orientam também que a fruição estética do texto literário na escola leve em consideração a manifestação das diferenças, uma vez que a “leitura individual proporciona ao aluno a experiência literária de um texto que pode atingir sua subjetividade de maneira inusitada e certamente diferente da maneira como atinge a subjetividade do colega” (BRASIL, 2006, p 60) .

Partimos das orientações curriculares para o ensino de Literatura em que “a leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo” (BRASIL, 2006, p. 57). Assim, entendemos que é na possibilidade de múltiplas vivências e de humanização dos sujeitos propiciadas pela leitura literária que podemos situar um trabalho de Educação Sexual na escola pautado na leitura de textos literários diversos e na utilização de outros produtos culturais, que

provoquem discussões acerca das diversas dimensões da sexualidade com vistas a um sistema público de ensino heterogêneo e igualitário.

Ainda sobre o que compete ao direcionamento contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM para o ensino de Literatura (e de outras artes) este amplia o entendimento das “artes”, colocando-a, dentre outros objetivos, como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar e, sobretudo, de humanização do homem coisificado, de cuja apropriação todos têm direito. (BRASIL, 2006)

Entrementes, a literatura pode constituir um ponto de intersecção entre o desenvolvimento dessas competências de linguagem e o desenvolvimento humanístico dos estudantes, na medida que estabelece um diálogo entre o texto, o leitor e outros textos, o que possibilita uma leitura múltipla e aberta a várias interpretações por parte deles. A formação de uma consciência literária crítica, através do trabalho pedagógico com as mais diversas formas de textos, possibilita ao aluno/aluna o desenvolvimento de uma visão de mundo mais global e menos discriminatória a partir de um processo de sensibilização desses sujeitos com vistas à valorização das relações humanas e das diferenças, e ao exercício de sua cidadania. Desse modo, a escola pode tornar-se um espaço democrático de apropriação e aperfeiçoamento das habilidades de leitura, promovendo o letramento literário¹¹, favorecendo o pensamento crítico e a autonomia intelectual do aluno, levando-o a sua formação como leitor. (BRASIL, 2006).

Para a autora Colomer (2007), o letramento literário permite compreender os significados da leitura e da escrita para aqueles que a utilizam e dela se apropriam, como ainda, dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem não ficando à mercê do discurso alheio, tornando o indivíduo capaz de julgar e analisar o mundo de forma mais inteligível.

Na busca por um modelo de educação que contemple todos os aspectos culturais e humanísticos envolvidos na construção das identidades sexuais e que problematize padrões culturais de dominação pré-estabelecidos no que se refere às relações de gênero, propomos, numa aproximação com a literatura e outros produtos culturais, uma oportunidade de vivenciar

¹¹ O letramento literário, segundo Rildo Cosson (2014) é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem que ocorre ao longo da nossa vida e que compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Para o autor, o letramento literário ocorre quando o leitor se posiciona diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos.

e experienciar discussões sobre alteridade, humanização e valorização das diferenças. Weeks (2000) pontua que “nós podemos pensar na literatura, na poesia, no cinema, na música, nos murais de rua, nas peças de teatro e nos prazeres obtidos quando nos apaixonamos por pessoas e por ideias, pois nessas perspectivas imaginárias existe uma tolerância pelos desvios da vida (...)”.

Consideramos para esta discussão o conceito de literatura segundo Antonio Candido (2004, p. 174), que a concebe como “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”, incluídas todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura. Sobre a abrangência e importância da literatura em trabalhos na área de educação que tenham como escopo o comportamento humano, é bastante elucidativa sua afirmação nas linhas a seguir:

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2004, p.175)

As produções literárias conversam com as manifestações culturais colocando em dia questões humanas fundamentais, assim, tanto promove experiências de leitura e escrita, como também contribui diretamente na formação cultural do indivíduo. Da mesma forma, a leitura se delinea como uma prática social importante para o entendimento das relações humanas, pois, segundo Cosson (2014), é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela. O autor pondera que aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, ao mesmo tempo em que ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular, o que torna o ato de ler uma prática social que medeia e transforma as relações humanas.

O trabalho com textos literários apresenta-se como uma experiência dinâmica na busca do desenvolvimento humanístico do/a aluno/a na escola, pois

[...] ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de

uma cultura. Esta ideia básica contribuiu para a nova argumentação sobre a importância da literatura no processo educativo. (COLOMER, 2007, pg.27).

Para além disso, oferecendo uma leitura livre de pré-julgamentos,

[...] a literatura tem a “utilidade”, muitas vezes não percebida, de permitir que os indivíduos perspectivem o seu próprio conhecimento, aprendendo, sem parar de aprender, a olharem o mundo, os fenômenos e a si mesmos sob perspectivas inusitadas, superando por instantes os limites da percepção e da história humanas (BERNARDO, 1999 apud FACCO, 2009, p.145).

Reconhecemo-nos ou não nas histórias presentes nos textos literários, revivermos ou apreciarmos novas experiências, deixarmos-nos fluir nossa sensibilidade e emoção, permitirmo-nos fazer, através dos variados personagens e enredos, projeções de nossos próprios desejos, ou aclarar entendimentos sobre os desejos e necessidades alheios a nossa realidade particular, nos coloca em uma situação de constante confronto com o mundo. Desta maneira, a leitura literária amplia nosso entendimento sobre o outro e sobre nós mesmos na medida em que ela é provocativa a um esforço próprio de reflexão e compreensão para com a realidade humana e social, o que nos possibilita transitar sobre variadas redes de pertencimento a partir das quais a cultura molda nossas identidades e nos constitui enquanto sujeitos sociais.

Conforme Silva (2006), a leitura e a literatura se coadunam porque além de contemplar uma natureza formativa, renova no leitor a percepção de mundo, permitindo-lhe ouvir e falar de assuntos vistos, invariavelmente, sob o ponto de vista da subjetividade. O autor esclarece ainda que

[...] a literatura contribui para uma educação que, na busca por uma “humanidade essencial”, amplia e apura a capacidade do espírito humano, visto que é nela que ainda se concentra a luz – mesmo tênue – que nos proporciona refletir sobre nossa condição essencial e íntima. (SILVA, 2006, p.44).

Partindo do pressuposto de que as construções culturais sobre a identidade, especialmente no que se refere à dimensão da sexualidade, se ancoram em aspectos subjetivos do desenvolvimento humano e, tendo reconhecida a importância da Educação Sexual para a formação humanística dos sujeitos, a literatura, em sendo algo que nos humaniza, constitui um elemento potencializador para a formação humana dos estudantes com vistas a um melhor convívio social porque os prepara para entender o lugar do outro em suas humanidades e, no contexto desta pesquisa, enquanto seres dotados de sexualidades e identidades diversas.

Aclarando nossa compreensão sobre os mecanismos que caracterizam a humanização, Candido (2004, p. 180) a define como

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 sentido da 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 em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Devemos ressaltar que a busca por metodologias que considerem as vivências e experiências dos estudantes em seu próprio processo de humanização, torna-se essencial para o entendimento das relações sociais nas quais estão inseridos. Considerando que todo conhecimento é uma produção social, criar estratégias para trazer aos processos de aprendizagem, as vivências pessoais dos alunos/as é reconhecê-las como uma rica fonte de conhecimento. Sobre isso, Arroyo considera que é preciso

[...] superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos. (ARROYO, 2013, p.117)

Concomitantemente, a escola deve fornecer meios para a concretização do estudo literário, apresentando-se como espaço motivador à leitura e propício à circulação de obras que contribuam para a formação do gosto literário dos estudantes, tanto por meio de uma seleção de obras que sejam significativas para o estudante e promovam sua sensibilização para questões humanas, quanto por meio de estratégias de motivação que valorizem o prazer pela leitura. É consensual nas ideias presentes em Alves (2014), Brasil (2006), Colomer (2007) e Silva (2006) que a abordagem da literatura em sala de aula geralmente feita apenas através de informações sobre escolas literárias, história da literatura, leitura de resumos e fragmentos de obras não tem proporcionado uma experiência literária efetiva, esta entendida como o contato com a obra em si, e conseqüentemente, não tem contribuído para a formação de um leitor competente, ou seja, aquele que ler por prazer, ler para si e para o mundo, vendo no texto uma ponte com a realidade e suas experiências pessoais e transformando a informação do texto em conhecimento.

Nesse contexto, a prática da leitura literária deve centrar esforços no leitor e na leitura em si, para que a literatura possa apresentar-se como instrumento de cultura no aperfeiçoamento intelectual e reflexivo desse leitor. Para suscitar no estudante o prazer pela leitura faz-se necessário ir além dos planejamentos prontos e disponíveis nos manuais didáticos, buscando contribuições nos mais diversos gêneros literários e possibilidades didáticas, para uma maior troca de experiências e melhor desenvolvimento de capacidades interpretativas, “pois quanto mais letrado literalmente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será” (BRASIL, 2006, p.60).

Para Guimarães (2013, p. 55-56), “os caminhos do ensino não são dados, aprioristicamente, na visita a algum manual didático, mas são construídos no encontro e no confronto do docente com as obras e com os saberes necessários à sua compreensão e à abordagem da literatura no contexto escolar”. Destarte, propostas que tragam textos literários capazes de despertar a sensibilidade no leitor para as questões levantadas em cada possibilidade interpretativa a partir da leitura, aliadas a uma ampla reflexão de temáticas pertinentes ao bom convívio social, à humanização e à ampliação da visão de mundo dos estudantes, configuram-se como uma necessidade urgente na educação pública brasileira.

A educação literária, entendida numa perspectiva social e humanística, constitui uma ferramenta mediadora nas aulas, na medida que coloca o estudante em confronto com toda a dimensão social presente nos textos, uma vez que a leitura se configura como um produto de investigação, esclarecimento, confirmações ou contestações que colocam o leitor/estudante numa posição de agente transformador das suas relações sociais e de suas próprias concepções.

Com isso, espera-se que este estudante desenvolva habilidades e capacidades para o enfrentamento de problemas do dia a dia, através do encontro e confronto com o texto e os significados que este traz, com vistas a uma transformação do seu horizonte de expectativas. Para Bordini e Aguiar (1988, p.87), “o leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-o”. Com base nas considerações das autoras citadas, os “horizontes de expectativas” se traduzem como sendo o mundo de vida do leitor, com tudo que o povoa, vivências pessoais, culturais, sociais, históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas que orientam e explicam as vivências desse leitor. (BORDINI e AGUIAR, 1988)

Isso posto, indicamos, como caminho para o trabalho com o texto literário, o Método Recepcional que, apoiado na Estética da Recepção, considera o leitor como parte do processo

de produção da obra, uma vez que vem dele possibilidades concretas de interpretação e de significação dos textos. Nesse processo, a experiência do leitor é estimulada pelo próprio texto e este, por sua vez, dá-lhe condições de atribuir sentido à obra. “No ato de produção/recepção, a fusão de horizontes de expectativas, se dá obrigatoriamente, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas. O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se” (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 83).

A possibilidade de um currículo escolar permeado pela troca de experiências entre o texto e os leitores e destes entre si permite o intercâmbio entre os diversos saberes produzidos e/ou presentes nas relações sociais, o que pode contribuir para que a multiplicidade das representações e interpretações humanas sejam visibilizadas no espaço escolar. Um trabalho pedagógico interdisciplinar que dialogue com a literatura através da vivência de temáticas que valorizem a diversidade, especialmente a diversidade sexual, com vistas a uma ampliação de visões de mundo que contemplem todas as relações humanas, pode possibilitar a superação de percepções limitadas acerca das expressividades do corpo e da sexualidade. Britzman (2000, p.89) sugere:

[...] o modelo sexual que tenho em mente está mais próximo da experiência da leitura de livros de ficção e poesia, de ver filmes e do envolvimento em discussões surpreendentes e interessantes, pois quando nos envolvemos em atividades que desafiam nossa imaginação, que nos propiciam questões para refletir e que nos fazem chegar mais perto da indeterminação do eros e da paixão, nós sempre temos algo mais a fazer, algo mais a pensar”.

Uma nova experiência pode, então, ser oportunizada em sala de aula através de uma prática educativa não reguladora¹² que contribua, assim, para a ampliação do senso crítico e para uma participação ativa dos sujeitos envolvidos, de modo que eles/elas ressignifiquem melhor as informações adquiridas e possam refletir acerca de concepções pré-estabelecidas histórica e culturalmente, que os/as impedem de realizar uma leitura altera do mundo. Conforme Bondía (2002), “[...] experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou

¹² Nos referimos aqui a uma prática que não tenha como escopo normas e padrões hegemônicos e/ou excludentes, pois de acordo com Silva (2012, p.83) “normalizar significa eleger, arbitrariamente, uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser analisadas de forma negativa”.

não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las”.

O autor ainda explica que o excesso de informação, a formação engessada de opiniões, a liquidez dos tempos e o excesso de trabalho impedem que tenhamos de fato uma experiência verdadeira. Desta forma, pensar na educação de modo a oportunizar que situações concretas aconteçam e favoreçam a transposição das vivências, implica que o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, sendo a experiência uma espécie de mediação entre ambos (BONDÍA, 2002).

Destarte, pesquisas como esta podem oportunizar novas experiências educativas que apontem para a transformação de paradigmas com vistas a uma educação humanística que considere o texto literário como uma espaço de negociação, enfrentamentos que provoquem, mesmo que minimamente, a transformação da mentalidade e a responsabilização social diante do outro, pois Candido é assertivo ao dizer que “(...) quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo (CANDIDO, 2004, p. 177).

A literatura, então, pode ser pensada numa perspectiva em que a leitura e escritura não se deem fora de um campo performático, pois a linguagem carrega em si uma forma cênica, como também em que a enunciação não seja tomada apenas como um veículo utilitário de comunicação, mas como uma ação interativa enredada em um corpo reconfigurado de sentidos. (KEFALÁS, 2012).

Para tanto, a utilização de textos literários deve acontecer não só nas aulas de português, mas, assumindo seu caráter transdisciplinar e interdisciplinar, perpassar as mais variadas áreas de conhecimento, assumindo duas vias: a de formação de leitores, que direciona para o pensar, agir, o construir, envolvendo uma relação durável e pessoal com a literatura (ALVES, 2014); e a de desenvolvimento sociocultural que nos coloca em contato com novos modos de vida e convivência individuais e coletivas, e por conseguinte, em confronto com a cultura e com as relações sociais vigentes.

Através das intervenções propostas para esta pesquisa, busca-se potencializar a leitura e o gosto de ler através do compartilhamento de obras e atividades. Nas palavras de Colomer (2007, p. 143), “compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível

beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros”. Segundo a autora, as leituras coletivas ou compartilhadas são as melhores que respondem ao antigo objetivo de “fomentar o gosto”, pois comparar a leitura individual com a realizada pelo outro é o meio adequado para construir o itinerário entre a recepção individual da obra e sua valorização social, sendo a escola, o contexto de relação onde a socialização da leitura acontece do âmbito individual para um coletivo que a interpreta e avalia. (COLOMER, 2007).

No que se refere aos textos literários selecionados para esta pesquisa, as temáticas giraram em torno das questões da sexualidade em suas dimensões biológica, social e cultural. As obras foram cuidadosamente escolhidas, pensando-se no contexto dos participantes da pesquisa e observando-se construções que propiciassem um compartilhamento de ideias, sensações e percepções, trazendo para o processo de socialização diferentes visões de mundo e formas de vivenciá-lo. Além disso, ao colocarem em xeque modelos ou configurações únicas de identidade e de realidades de vida, os textos literários devem permitir que os estudantes, ao compartilharem as obras, construam juntos um sentido novo para o texto e, assim, ampliem seus horizontes de expectativas.

Trabalhar com a literatura, a partir de uma abordagem estético-cultural, na perspectiva da leitura enquanto experiência, significa que, baseando-nos nas ideias de Kefalás (2012), enfatizemos um olhar entre o sujeito e a palavra que não a restrinja a um veículo utilitário, trazendo a leitura literária como um processo no qual são movidos os conhecimentos dos estudantes, afetados seus sentidos e, nesse caminho, a experiência seja oportunizada através da troca de ideias, debates, reconhecimentos e estranhamentos. Assim, estaremos dispendo ao estudante condições para que este se aproprie dos textos, de modo que, afetados sensivelmente e intelectivamente por eles, possam buscar novos significados e reconsiderar opiniões encerradas e muito conclusivas sobre a vida e suas nuances, pois, nas palavras de Kefalás, (2012, p. 20) “(...) a experiência é o lugar de encontro e de movimento, de formação e transformação”

Algumas pessoas, especialmente no contexto sócio-político atual, se encerram em opiniões sobre vários assuntos do cotidiano e da vida, com base em moralismos, discursos ou concepções unilaterais sob pouca ou quase nenhuma reflexão, o que tem impossibilitado que elas sejam tomadas por situações que lhes permitam, de fato, experimentar a vida a partir de uma troca de sentidos com o outro. Consequentemente, se privam de aproveitar essa experiência

como algo que toca, sensibiliza, desestabiliza e modifica, e não como algo fugaz como frequentemente ocorre, pois como ratifica Kefalás (2012, p. 18), “a pressa em conformar o mundo aos seus ideais torna a possibilidade da experiência um tanto escassa”.

A partir das considerações feitas, e entendendo que o ato de ler pode traduzir-se numa oportunidade de experiência, ou seja, numa possibilidade de transformação dos sujeitos, apoiamos nosso direcionamento metodológico à prática de ler com o outro para uma busca de sentidos para o texto literário, esta possibilitada através da leitura compartilhada que, à luz das ideias de Colomer (2007, p. 143), “(...) permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas”.

Essa direcionamento metodológico torna possível traçar paralelos entre os textos literários, compreendendo de que forma as relações de gênero se estabelecem nessas produções e como as identidades sexuais estão ali representadas. Assim, esperamos contribuir para a (re)construção de modelos sociais menos preconceituosos e excludentes através de uma experimentação, a partir de releituras de mundo oportunizadas com as obras literárias e demais dispositivos culturais. Entendemos que estes dispositivos permitem transitar por sentimentos, entusiasmos e sensações, ora esquecidos ora suprimidos, e contribuir não só para desenvolver capacidades linguísticas, mas também competências no âmbito social.

CAPÍTULO 2

CONJUNTURAS E CONJECTURAS: O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA EM UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO E SEXUALIDADE

2.1 Do meu lugar de professora de Biologia

Ao longo da minha experiência docente compreendida em dezesseis anos de pleno exercício em sala de aula, destes, seis na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Tenente Lucena – lócus desta pesquisa, pude perceber que, no geral, o formato das aulas de Biologia, assim como foi a minha formação acadêmica no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, estão muito condicionadas ao caráter exato e pragmático das Ciências Naturais. Isto é perceptível quando observamos a construção dos currículos escolares e acadêmicos, a seleção dos conteúdos presentes nos livros didáticos ou as metodologias propostas e utilizadas para o ensino das Ciências Naturais.

No tocante à temática norteadora desta pesquisa – Educação Sexual, muitas vezes, as abordagens não estão interligadas a outros saberes e/ou teorias, especialmente quando consideramos as valiosas contribuições dos Estudos Culturais¹³ e das teorias sociais e políticas. Assim, comumente são utilizadas para a abordagem de conteúdos sobre sexualidade apenas conhecimentos biológicos sobre o corpo, que, por si só não garante a explicação dos fenômenos em sua totalidade e nem o entendimento da complexidade nas representações de gênero e identidade.

Na escola, as questões que envolvem o corpo geralmente são vistas como conteúdos curriculares a serem explorados apenas pelos/as docentes de Ciências e Biologia. Nesse sentido, espera-se desse profissional um olhar para temas sobre a sexualidade. Na maioria das vezes, observamos que, quando abordada, essa temática surge isolada em projetos, palestras, gincanas ou campanhas educativas que não contemplam, de modo satisfatório, todas as suas dimensões e não permitem o diálogo entre conhecimento e realidade dos estudantes:

[...] A sala de aula de Biologia é o campo no qual esse diálogo precisa ocorrer, entretanto também é o local onde as lacunas – de formação, de infraestrutura pedagógica, epistemológicas, dentre outras – aparecem, saltando aos olhos de quem quiser ver. Muitas vezes, resta à professora e professor de Biologia “biologizar” um conhecimento como única saída pedagógica para subsumir as lacunas existentes no processo ensino-aprendizagem. (REIS E FONSECA, 2017, p. 214-215).

¹³ Os Estudos Culturais constituem uma vertente teórica que aponta a interculturalidade como um dos caminhos para o trabalho pedagógico por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades mais democráticas, pluralistas e inclusivas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade. As contribuições acerca de uma abordagem intercultural numa perspectiva multiculturalista, se encaminham para uma negociação cultural seguindo premissas como: processos dinâmicos de relação; comunicação e aprendizagem; legitimidade mútua; simetria e igualdade; busca de um novo sentido para a diferença; tarefas sociais e políticas para ações de responsabilidade e solidariedade e um pensamento não colonizador e não eurocêntrico. (CANDAU, 2013).

Além disso, abordagens sobre orientação sexual também se restringem a algumas séries, como é o caso do 8º ano do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio, por integrarem os livros didáticos de Ciências e Biologia, respectivamente. O material didático, por sua vez, apresenta propostas que contemplam apenas os aspectos reprodutivos como gravidez na adolescência, anatomia e fisiologia do aparelho sexual e doenças sexualmente transmissíveis, ignorando, portanto, as subjetividades do corpo.

Um das possibilidades para que um trabalho de Educação Sexual aconteça de forma mais ampla é a inserção da interdisciplinaridade e transversalidade na elaboração das proposta didáticas. No entanto, muitas vezes, a realização de atividades e propostas interdisciplinares encontram objeções advindas do próprio corpo docente das escolas que relatam adversidades legítimas como a falta de tempo para buscar informações ou leituras científicas acerca das temáticas, ausência de oportunidades em cursos de capacitação ou formação continuada que alcancem satisfatoriamente suas dúvidas e necessidades, pois os docentes geralmente encontram-se com carga horária de trabalho excessiva, lecionando em várias instituições diferentes, além do desestímulo fruto da histórica desvalorização salarial dos profissionais do Ensino Básico na rede pública.

Outro motivo para a ausência de um trabalho coerente de orientação sexual nas aulas é a insuficiente formação acadêmica nos cursos de licenciatura cuja grade curricular, em alguns cursos, não favorece nem o desenvolvimento de didáticas para o trabalho com temáticas transversais, nem um ensino humanístico, especialmente para as questões da sexualidade humana. Paralelamente, aliado à falta de diálogo, preparação e motivação do corpo docente em desprender o tempo de seus planejamentos para elaboração de propostas interdisciplinares a partir de temáticas que, embora constituam temas transversais, geralmente não estão presentes na grade curricular de seus conteúdos ministrados, observamos as influências pessoais, religiosas e ideológicas dos/das docentes enquanto obstáculos a um trabalho de orientação sexual na escola.

É comum que crenças, anseios e concepções que envolvem a vida privada dos/as educadores/as influenciem a seleção de temáticas ou a forma como os conteúdos curriculares sobre sexualidade são explorados. Além disso, nos últimos anos, as questões de gênero têm se tornado palco de discussões, controvérsias e polêmicas, dentro e fora dos ambientes escolares.

Assim, notamos que, apesar de sua inclusão como proposta transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a orientação sexual nem sempre é contemplada nas áreas convencionais de construção do conhecimento, embora a sexualidade envolva processos que estão sendo intensamente vividos pelos estudantes, por seus familiares e pelos próprios educadores no cotidiano social.

Se, por um lado, observamos que aulas de Biologia que abordam temáticas sobre o corpo e sexualidade despertam um profundo interesse e curiosidade por parte dos estudantes, por outro, é notório como as restrições e/ou interdições acerca da orientação sexual na escola vêm trazendo consequências ao longo do tempo escolar dos estudantes. Ou seja, todo esse processo de expectativas frustradas, fruto da relação contraditória entre anseios e curiosidades e a realidade dos conteúdos de educação sexual que são abordados na escola, tem prejudicado o desenvolvimento dos estudantes no que se refere a construções de conhecimento e percepções sobre o corpo e a sexualidade. Os estudantes apresentam dúvidas básicas com relação ao próprio corpo e identidade, por construírem conhecimentos de vida, muitas vezes, baseados em mitos e tabus que não são elucidados nem discutidos na escola, o que coloca em vulnerabilidade seu bem estar físico e emocional, como também potencializa os riscos de alguns grupos historicamente desacreditados como as mulheres, homossexuais e transexuais.

Concomitantemente, viemos acompanhando todas as formas de articulações políticas para que as questões de gênero e sexualidade continuem sendo ocultadas do currículo escolar. Várias são as propostas de políticos conservadores para que essa temática seja proibida nas discussões escolares. Embora a nova BNCC – Base Nacional Comum Curricular não contemple essas questões, enquanto cidadãos conscientes do nosso exercício de cidadania e enquanto educadores comprometidos com o bem estar de todos/as os nossos/as alunos/as, precisamos entender que todas as formas de construções de identidades devem ser consideradas no currículo escolar, no intuito de que todas as individualidades sejam incluídas e acolhidas na escola. Portanto, é um papel de todos e todas considerar no trabalho docente as questões de gênero, entendendo que o currículo deve ser flexível e adaptado às necessidades de cada contexto educacional. É nessa perspectiva que este trabalho se delineia, ou seja, para uma abordagem da sexualidade que contemple a diversidade sexual e as relações de gênero numa perspectiva teórica cultural, social e, por que não dizer, política.

. Uma política educacional que não veja importância nas formas de diversidade inerentes a uma população tão heterogênea como a brasileira, não poderá nos proporcionar, e nem aos

nossos estudantes, uma educação humanística que, segundo Carvalho (2008, p.19), “deve empenhar-se em concentrar esforços sintonizados na construção de saberes universalistas que não neguem nenhuma forma de diversidade”.

Nesse contexto, as propostas pedagógicas destinadas para esta pesquisa, além de regulamentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, estiveram relacionadas com as novas demandas culturais e de configurações sociais que serão problematizadas em todos os momentos deste trabalho, no sentido de ampliar as possibilidades de intervenções pedagógicas acerca da sexualidade e gênero e transpor um ensino conteudístico e encerrado em áreas isoladas de conhecimento.

2.2 Do contexto político e cultural da pesquisa

Aliados à exígua abordagem da sexualidade na escola e à falta de profissionais preparados ou dispostos a desenvolver um trabalho adequado, nos arriscamos em problematizar alguns cerceamentos advindos do campo político e religioso do atual contexto em que se insere esta pesquisa e que pode representar uma barreira à liberdade sobre a prática docente no que se refere à abordagem da temática da sexualidade na escola.

Apoiados numa perspectiva histórica, ressaltamos que o Estado e a Igreja sempre tiveram interesse e alcances significativos sobre o controle dos corpos e de suas expressões. A influência desses aparelhos ideológicos oscila na medida em que as relações sociais mudam e ressignificam a cultura. No contexto político atual, observamos não só uma influência dessas duas instâncias, mas um aumento significativo da autoridade do discurso religioso¹⁴ nos

¹⁴ "A bancada evangélica no Congresso é a terceira maior em números de parlamentares. Segundo o Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (Diap), são 75 deputados e três senadores. O Diap identifica como membros da bancada deputados que ocupam cargos nas estruturas das instituições religiosas - como bispos, pastores, missionários e sacerdotes, cantores de música gospel, e parlamentares que professam sua fé segundo a doutrina evangélica. Os dados oficiais da Câmara sugerem um número maior de parlamentares nessa bancada. A Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional conta com a participação de 180 deputados federais e três senadores em exercício. A Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana tem 200 deputados federais e 5 senadores. A Câmara tem registrada, ainda a Frente Parlamentar Para a Liberdade Religiosa do Congresso, que conta com 191 deputados e 12 senadores". Leia mais em: <https://www.gazetadopovo.com.br/politica/república/eleicoes-2018/bancada-evangelica-e-a-terceira-maior-do-congresso-e-atua-em-bloco-3fipxwil0cmqqw7mgx6js3982/>

direcionamentos políticos, o que tem gerado conflitos e divisões na opinião pública a respeito da importância e necessidade da Educação Sexual na escola.

A contestável presença de ideologias religiosas permeando as políticas públicas educacionais, que não obstante deveriam garantir a laicidade, tem aberto espaço para a permanência de visões essencialistas e fundamentalistas sobre a sexualidade, deixando lacunas no que se refere a temáticas que garantam a igualdade e o livre direito às construções de identidade individuais, especialmente das identidades sexuais e de gênero.

Além disso, dissertar ou disseminar ideias sobre aquilo que não se conhece, tomando como base achismos, crenças e opiniões pessoais desconectadas da realidade e dos estudos que alicerçam o conhecimento sobre o comportamento humano, contribui para a permanência de modelos de educação escrutinadores e excludentes.

No campo da sexualidade, temos visto recentemente, veiculadas pela mídia, as falácias em torno do termo “ideologia de gênero” que colocaram a educação sexual como sendo um instrumento doutrinador sobre as identidades de crianças e adolescentes. O termo tem sido apropriado por grupos religiosos e políticos conservadores para criar uma espécie de crise moral com base em distorções sobre os estudos de gênero que, sob o arrimo da preservação da moral e dos valores familiares, consolidam preconceitos, constroem idealizações exóticas sobre as identidades não-normativas e afirmam o desejo de padronização dos comportamentos sexuais dos indivíduos.

Refletindo um pouco sobre o significado da palavra **ideologia**, à luz das ideias de Meszáros (2004 apud ARGUELHES e ROSA, 2018, p. 7), a conceituamos como "conjunto de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos", assumindo, assim, um caráter de doutrinação pois refere-se a uma arcabouço de ideias que obedecem a um ponto de vista ou um conjunto de crenças direcionados a um grupo social. Para ampliar o nosso entendimento acerca do mal uso do termo ‘ideologia’ no contexto de gênero que direciona essa discussão, consideremos a alusão do autor Slavov Žižek ao dissertar que "o nível fundamental da ideologia, entretanto, não é de uma ilusão que mascare o verdadeiro estado de coisas, mas de uma fantasia (inconsciente) que estrutura nossa própria realidade social". Para o autor, uma ideologia só 'nos pega' para valer quando não sentimos nenhuma oposição entre ela e a realidade – isto é, “quando a ideologia consegue determinar o modo de nossa experiência cotidiana da própria realidade (...). Uma ideologia

logra pleno êxito quando até os fatos que à primeira vista a contradizem começam a funcionar como argumentos a seu favor” (ŽIŽEK 1996 apud ARGUELHES E ROSA, 2018, p.10).

Logo, com base no entendimento de como um sistema ideológico funciona dentro de uma sociedade, não há lógica na suposição de uma “ideologia de gênero” porque percebe-se uma oposição clara, uma vez que as relações sociais vigentes não convergem para um favoritismo acerca das identidades de gênero não binárias ou não normativas, que são o alvo das interdições. Ou seja, elas não representam a realidade da maioria da população e não oferecem ameaça à norma, pois o intuito não seria o controle social, mas ao contrário disto, a liberdade de construção identitária numa tentativa de coexistência harmoniosa e democrática. Portanto, o termo “ideologia de gênero”, criado para polemizar um estudo sério sobre gênero, não apresenta argumentos concretos para ser adotado, muito menos, pode incorrer-se a servir de atraso aos estudos de gênero.

Ainda no que se refere às polêmicas que cerceiam a legitimidade e seriedade da abordagem da educação sexual na escola, um outro exemplo que merece asserções, foram as tentativas de articulações de algumas lideranças políticas em tratar como verídicas a existência e suposta implementação nas escolas públicas de um material sobre sexualidade, conhecido pejorativamente como “*Kit gay*”. A propagação das ideias teve intenção meramente política e um impacto depreciativo no que se refere ao trabalho de orientação sexual nas escolas, uma vez que foram disseminadas falsas ideias de que este material seria uma tentativa de doutrinação de crianças à promiscuidade, como também promoveria o incentivo à pedofilia.

O material referido como “*kit gay*”, na verdade, era um livro chamado “O aparelho sexual e cia”¹⁵ da editora Companhia das letras e nunca fez parte do programa Brasil sem homofobia ou sequer chegou a ser compartilhado com as escolas. Este programa, lançado em 2004, organizou um documento chamado **Escola Sem Homofobia**¹⁶ com o objetivo de combater a violência e o preconceito contra a população LGBTQI+ (composta por travestis,

¹⁵ A matéria escrita por Paula Perez e publicada na revista escola em 30 de agosto de 2018, explica que “o livro traz como protagonista “Titeuf”, conhecido pela série em quadrinhos francesa “Zep”, e seu conteúdo é voltado para a orientação sexual de crianças e adolescentes. Já foi publicado em 10 línguas, vendeu mais de 1,5 milhão de exemplares e transformado até em exposição. De acordo com a assessoria da Cia das Letras, a publicação “conta ainda com uma seção chamada ‘Fique esperto’, que alerta adolescentes para situações de abuso, explica o que é pedofilia — mostrando como tal ato é crime —, o que é incesto e até fornece o contato do Disque-denúncia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes e da Secretaria Especial dos Direitos Humanos”. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12465/livro-exibido-por-bolsonaro-nao-faz-parte-de-kit-gay>

¹⁶ <https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>

transexuais, gays, lésbicas, bissexuais e outros grupos e identidades). Uma parte do material, enfatizaria a formação de educadores para tratar questões relacionadas ao gênero e à sexualidade (SOARES, 2015). O material, ao contrário do que foi veiculado, apresenta uma discussão clara e pertinente sobre a necessidade de combater atitudes discriminatórias na escola a fim de torná-la um ambiente seguro e inclusivo para todos e todas. As discussões no material Escola sem Homofobia estão embasadas por autores/as renomados/as com uma consistente trajetória de trabalhos acerca dos estudos culturais e de gênero, a exemplo de Guacira Lopes Louro, Vera Candau, Antônio Flávio Barbosa Moreira, Pierre Bordieu entre outros.

Segundo matéria publicada na Revista Nova Escola em 30 de agosto de 2018, setores conservadores da sociedade, alegando que o programa estimulava o “homossexualismo¹⁷ e a promiscuidade”, fizeram oposição ao projeto até que, em 2011, a campanha fosse suspensa pelo governo antes mesmo de ser lançada. A revista esclarece apenas que o Ministério da Cultura havia comprado em, 2011, vinte e oito exemplares do livro *O aparelho sexual e cia*, destinados a bibliotecas públicas, e não como material didático em escolas.

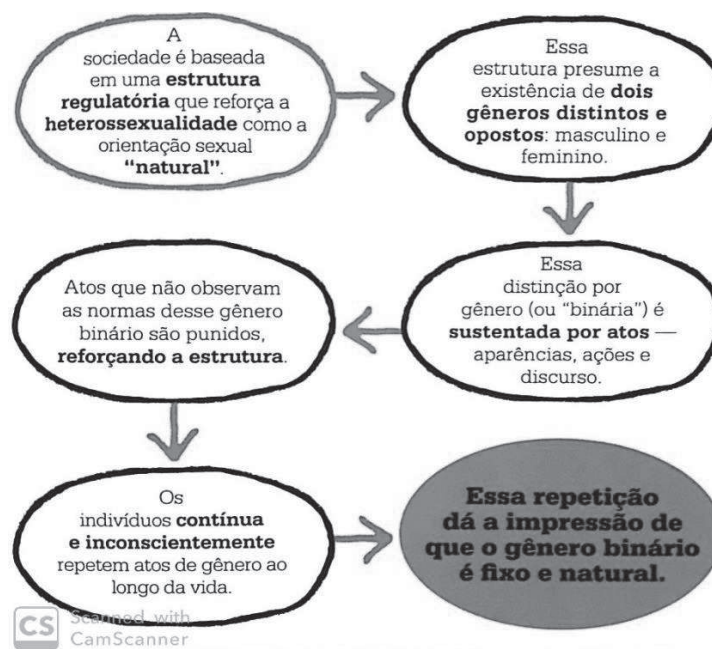
Esse fato, dentre outras notícias inverídicas divulgadas pelas redes sociais e outras mídias, ficou conhecido como “*fake news*”¹⁸ durante o período eleitoral para presidência da república no ano de 2018. Um outro exemplo, acerca da veiculação dessas falsas notícias, foi a suposta distribuição de mamadeiras com formatos fálicos (*mamadeiras de pirocas*, como se popularizou nas redes sociais) em escolas e creches no Brasil pelo partido político de oposição ao governo vigente na época, e que se tornaram um dos principais instrumentos de campanha do atual presidente da república. As falsas notícias dividiram opiniões, movimentaram dúvidas e puseram em risco a legitimidade dos trabalhos de orientação sexual na escola, uma vez que, conforme Braga (2018, p.205), “se uma mentira repetida mil vezes se torna verdade, com o advento da internet uma mentira pode ser repetida, cantada, recitada, filmada e fotografada um milhão de vezes, atraindo a atenção de um grupo incontável de usuários que buscam informações na internet”.

¹⁷ De acordo com Dias (2009), o termo homossexualismo foi usado até 1974 para referir-se a uma patologia, sendo retirado da lista de doenças mentais (pela Associação Americana de Psiquiatria) e recebendo nova nomenclatura – homossexualidade. Porém, apenas em 1993 deixou de integrar a Classificação Internacional de Doenças n.10, passando a ser considerado como algo inerente à sexualidade humana pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

¹⁸ De acordo Braga (2018) a divulgação de notícias falsas ou mentirosas é fenômeno conhecido internacionalmente como “*fake news*” e pode ser conceituado como a disseminação, por qualquer meio de comunicação, de notícias sabidamente falsas com o intuito de atrair a atenção para desinformar ou obter vantagem política ou econômica.

Os estudos de gênero sugerem, ao contrário das suposições tendenciosas exemplificadas anteriormente, um mapeamento das diferenças sociais e culturais entre os gêneros e entre as identidades de gênero¹⁹ existentes, com o objetivo de entender os processos e razões que levam as suas desigualdades, bem como suas diferentes formas de expressão, transpondo a ideia de que só é permitido um modelo único de construção de masculinidade e feminilidade – o binário. Com essa discussão, pretende-se coibir comportamentos de *bullying* ou discriminação por parte de crianças e adolescentes que, por ventura, venham de famílias que tenham a cultura de minorar ou menosprezar mulheres, gays, lésbicas ou travestis, ou que se inclinam à exclusão das pessoas que se identificam com uma identidade não binária ou não normativa. Observe a figura 1 para um melhor entendimento dos termos discutidos.

Figura 1 – Esquemática sobre a ideia da heteronormatividade e gênero binário.



Fonte: O livro do feminismo da editora GloboLivros

De acordo com Lins et al. (2016) quando uma orientação sexual ou identidade de gênero põem em xeque estereótipos de gênero tradicionais e a heteronormatividade, essas pessoas são colocadas em uma posição de vulnerabilidade e desvantagem social, uma vez que temos boa

¹⁹ De acordo com Brasil (2009, p.43) o termo identidade de gênero “diz respeito à percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme os atributos, os comportamentos e os papéis convencionalmente estabelecidos para homens e mulheres

parte da população mostrando que pessoas “diferentes” são indesejadas ou que não possuem lugar neste mundo.

Nesse contexto, concluímos que discursos partidários, quer advindos da esfera política, religiosa ou do senso comum da população, quando não discutidos e refletidos sob à luz de estudos científicos, sociais, culturais, e, sobretudo, assumindo um compromisso ético e humano com os fatos, contribuem para deixar passar despercebidas todas as subjetividades que envolvem a construção da sexualidade e, como também, a sua importante participação na vida dos sujeitos. A não tomada de consciência de que algumas relações de poder que ditam padrões a serem seguidos e que tentam normatizar as identidades sexuais acarretam uma regressão nos direitos humanos e civis adquiridos por minorias historicamente prejudicadas (como as mulheres, os homossexuais, os transexuais e transgêneros), aumentam os processos de hierarquizações, assimetrias de valores e exclusão política e afetiva dessas minorias dentro dos espaços sociais.

2.3 Da escolha do tema e do percurso metodológico

Diante das vicissitudes da vida, nos deparamos com diferentes pessoas, de diferentes personalidades, filosofias de vida e modos de enxergar e se relacionar com o mundo que, de certa forma, nos impulsionam a estar em constante estado de busca por conhecimento e transformação individual, quer seja para nos adaptarmos às novas demandas sociais e culturais, quer seja para buscarmos uma evolução pessoal ou profissional. Assim também acontece com a prática docente, que nos coloca em constante confronto com nossas posturas e concepções, através das experiências compartilhadas, situações vividas e confronto de visões de mundo que presenciamos dentro de sala de aula e que não podem ser ignoradas num planejamento pedagógico. Um trabalho educativo que não transponha a barreira entre a teoria e a prática, não busque a transformação da realidade dos estudantes, ou ainda, que não considere como atores e sujeitos de direitos todos os indivíduos, independentes de seus marcadores sociais, geográficos, geracionais, de raça, credo ou gênero, não apresenta relevância alguma na busca de um modelo educacional com princípios de igualdade de direitos, liberdade de expressão e equidade de gênero.

A escolha por desenvolver um trabalho para a abordagem da sexualidade, a partir de uma perspectiva sociocultural na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Tenente Lucena, deu-se devido a um acúmulo de experiências individuais e coletivas que partiram do meu lugar de fala enquanto mulher cis gênero, não negra, heterossexual, mãe e professora, que, ao vivenciar interdições e opressões, assim como reconhecer alguns privilégios sobre outras identidades, me proporcionaram um leque de impressões sobre a vida e uma tomada de consciência acerca da influência da nossa construção identitária nas relações interpessoais e da nossa posição social, enquanto educadores, diante das configurações culturais e políticas dentro de uma sociedade.

Ao longo dos anos de vivência escolar, observamos a crescente falta de diálogo e empatia para com aqueles que se mostram diferentes da heteronormatividade²⁰, ou seja, que não se encontram num perfil hegemônico de identidade seja dentro ou fora do ambiente escolar. Aliado a isso, percebemos um distanciamento de alguns estudantes na dinâmica de sala de aula, ora por observância na falta de motivação nas atividades escolares, ora pelos crescentes índices de evasão e infrequência escolar que, em casos mais específicos, são intensificados pela dificuldade da escola em lidar com a diversidade de identidades existentes, o que torna o ambiente escolar hostil e pouco atrativo para alguns estudantes que não conseguem estabelecer um sentimento de pertença naquele lugar.

Assim, tendo como pressuposto a necessidade de ações pedagógicas na escola que contemplem a valorização das diferenças, não como formadoras de sentimentos de benevolência ou tolerância, mas para oportunizar processos de humanização, a escolha da Educação Sexual representa uma tentativa de potencializar uma educação pluralista através da promoção de uma metodologia de ensino para a abordagem do gênero e da sexualidade pautada em textos literários e outros produtos culturais que direcionem reflexões para a compreensão das configurações de gênero e da multiplicidade de identidades sexuais existentes.

Entendendo que a literatura, em sendo algo que nos humaniza e, concordando com Candido (2004, p. 180), “(...) desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”, ela atua como elemento importante para conduzir discussões sobre aspectos mais subjetivos e culturais da

²⁰ A heteronormatividade é a forte crença de que a heterossexualidade é a única orientação sexual normal e que as diferenças entre homens e mulheres são distintas, naturais e complementares.

sexualidade, pressupondo que sujeitos mais bem resolvidos sexualmente estarão mais prontos a compreender e valorizar a si mesmos e o outro em suas particularidades e diferenças.

Destarte, na busca por uma metodologia que alicerce a ação pedagógica proposta nesta pesquisa, encontramos na sequência didática²¹ um suporte metodológico eficaz para sistematizar e organizar as situações de comunicação pretendidas com a leitura dos textos literários. A sequência didática (SD), foi organizada de modo a permitir uma progressão de ideias e argumentações que auxiliaram a recepção dos textos literários e, consequentemente, promoveram a ampliação de percepções e expectativas dos estudantes acerca da dimensão da sexualidade através de um processo de humanização, pois, aclarados pelas ideias de Candido (2004), entendemos a literatura como um fator indispensável de humanização e de confirmação dessa humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente.

As propostas para a recepção dos textos literários buscaram intertextualidade com produtos culturais, como a música, reportagens e outros trabalhos audiovisuais, objetivando motivar a leitura, tendo em vista que, muitas vezes, a proficuidade do ato de ler nos obriga a transitar por diversos saberes e/ou campos de informação e conhecimento que dialoguem com a literatura e permitam a construção de sentidos para o texto lido. A experiência pedagógica aqui apresentada apoia-se numa perspectiva transdisciplinar entre os componentes curriculares de biologia e literatura com o intuito de promover um trabalho de educação sexual na escola que propicie experiências positivas no que se refere ao tratamento e entendimento sobre as diferenças humanas. “Trata-se de buscar uma prática que se define por oferecer textos que possibilitem uma convivência mais sensível com o outro, consigo mesmo, com os fatos do cotidiano, com a vida e com a linguagem.” (PINHEIRO, 2018, p. 123).

A SD foi aplicada numa escola pública do município de João Pessoa, com estudantes da 3ª série do Ensino Médio noturno, sendo composta por 32 aulas de 45 minutos cada, divididas em 9 encontros de 4 aulas realizadas em tempo corrido e 1 encontro de 2 aulas, cujos objetivos, experiência didática, discussões e análises estarão descritos no terceiro capítulo deste trabalho.

É importante mencionar que, anteriormente à experiência com a sequência didática (Apêndice A), foi aplicado entre os participantes da pesquisa um questionário semiestruturado (Apêndice B) para os discentes das turmas intervindas e realizada uma entrevista semiestruturada com os docentes do turno da noite da escola, (Apêndice C), com o intuito de

²¹ Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

coletar alguns dados sobre as representações de gênero na escola e sobre as percepções dos sujeitos da pesquisa no que se refere à dimensão da sexualidade, descritos no tópico 2.3 do presente capítulo. Trata-se, portanto, de uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa em que, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), há uma relação indissociável entre objetividade e subjetividade, cujas interpretações dos fenômenos são de natureza descritiva, não se traduzindo em números. Além disso, ocorre no ambiente natural e o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo.

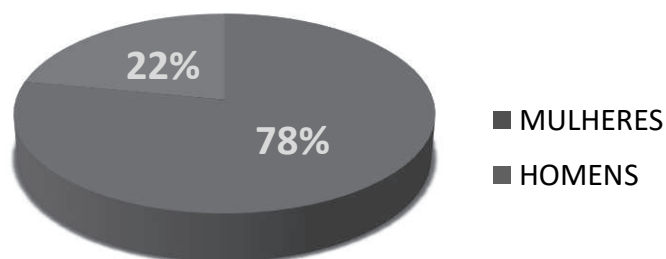
2.4 Das representações de gênero na escola: os lugares, perfis e narrativas dos sujeitos da pesquisa

O período noturno da E.E.E.F.M. Tenente Lucena é composto por 13 salas de aulas, sendo 3 turmas de Ensino Fundamental I (um ciclo I, que compreende o 1º e 2º anos e dois ciclos II, que compreendem o 3º e 4º anos), 2 turmas de Ensino Fundamental II (um ciclo III, que compreende os 6º e 7º anos e um ciclo IV, que compreende os 8º e 9º anos) e 8 turmas de Ensino Médio (dois 1ºs anos, dois 2ºs anos e dois 3ºs anos).

O corpo docente feminino que atende o turno da noite representa maioria com relação ao masculino sendo formado por 15 mulheres, sendo 4 professoras de EJA, ensino fundamental I, 1 professora de biologia (pesquisadora neste trabalho), 1 professora de química, 2 professoras de matemática, 2 professoras de português, 1 professora de redação, 1 professora de artes, 1 professora de competências socioemocionais, 1 professora de inglês e 1 professora de história que também leciona as aulas de filosofia. O corpo docente masculino é formado por 4 homens, sendo 1 professor de português, 1 professor de geografia, 1 professor de educação física e 1 professor de sociologia.

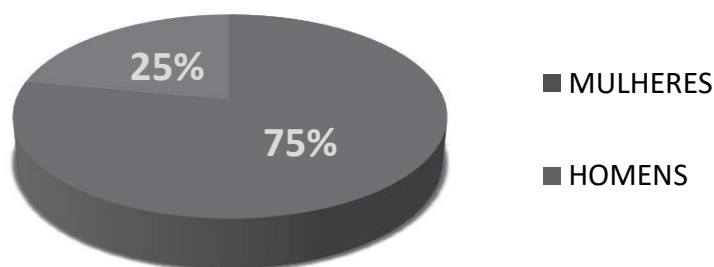
Nesta amostra da escola, todos os docentes se identificam como cis gêneros, ou seja, o sexo biológico coincide com o gênero construído, feminino ou masculino. Não observamos a presença de nenhuma pessoa transexual ou transgênero lecionando na escola. Ver gráfico 1.

Gráfico 1 – Representações de sexo biológico e de gênero dos docentes que trabalham no turno da noite na E.E.E.F.M Tenente Lucena no turno da noite.



No que se refere ao corpo discente, o turno da noite possui no total 225 estudantes. Porém, apenas os estudantes das duas turmas de terceiro ano do ensino Médio (3º C e 3º D), que participaram da pesquisa, foram considerados nesta análise. Os participantes da pesquisa totalizaram 25 estudantes, 13 da turma C e 12 da turma D. Apenas 3 estudantes matriculados na turma C se recusaram a participar da pesquisa, duas delas, menor de idade que não tiveram autorização dos pais e/ou responsáveis para assistir às aulas. Dos participantes da pesquisa, 6 pertencem ao sexo masculino e 18 ao sexo feminino, cujas identificações de gênero não diferem do sexo biológico. Ver gráfico 2.

Gráfico 2 – Representações de sexo biológico e de gênero dos discentes que participaram da pesquisa no turno da noite na E.E.E.F.M Tenente Lucena.



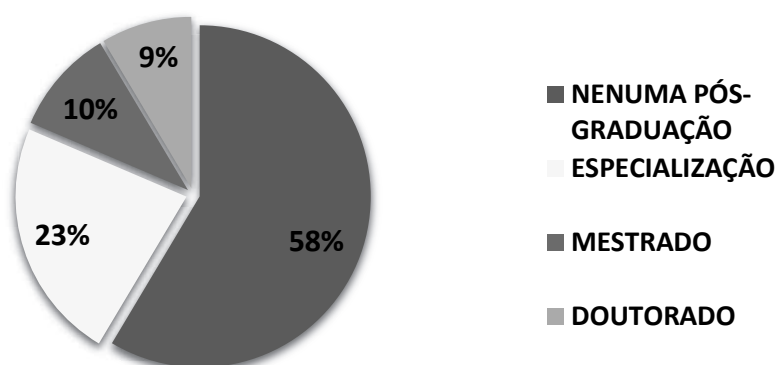
As análises mais específicas sobre as representações de gênero e seus entrecruzamentos com outros marcadores sociais, como dor/etnia, orientação religiosa e faixa etária do corpo docente e discente e docente estarão explicitadas nos itens 2.3.1 e 2.3.2, respectivamente. Todas

as análises foram realizadas a partir das entrevistas realizadas aos docentes e dos questionários aplicados aos estudantes.

2.4.1 O perfil do corpo docente que atua no Ensino Médio do turno da noite

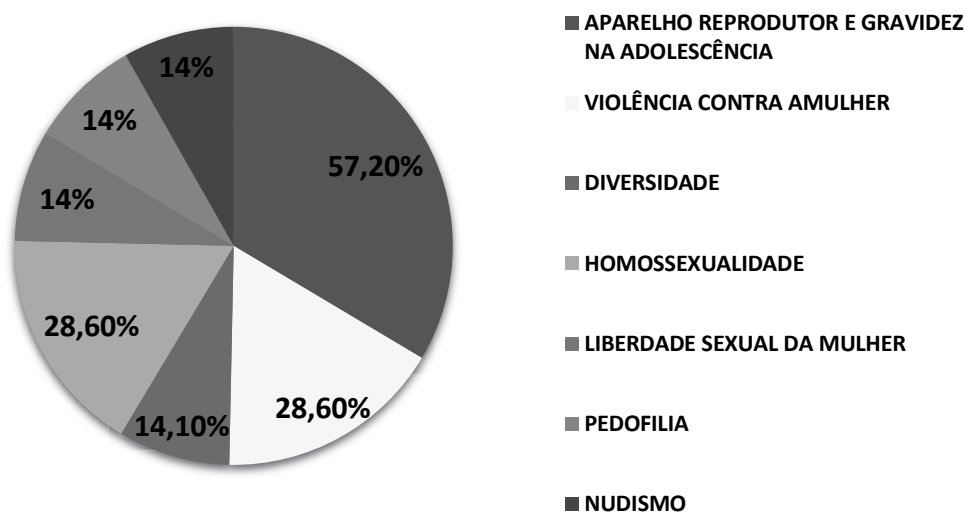
O corpo docente do turno da noite da E.E.E.F.M Tenente Lucena é constituído por 19 educadores, 100% com formação acadêmica em cursos de licenciatura e 42% com alguma pós-graduação, como mostra o gráfico 3. Apesar de a maioria dos professores/as entrevistados/as mencionarem, em algum momento da entrevista, a necessidade de formação continuada para lidar com temáticas transversais como a educação sexual, apenas uma professora mencionou ter participado de um curso de capacitação sobre educação sexual.

Gráfico 3 – Formação acadêmica do corpo docente da escola do turno da noite



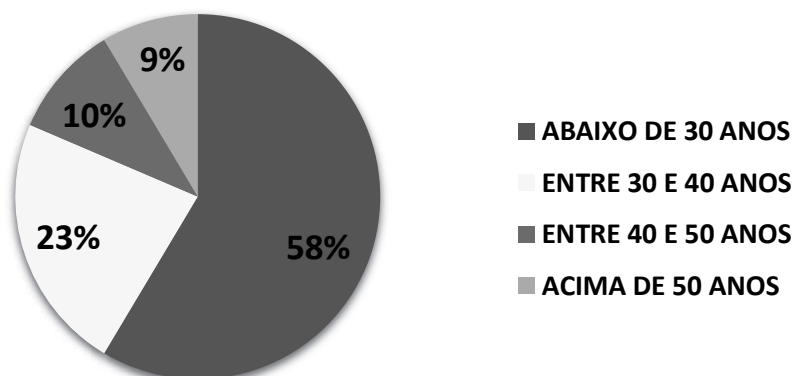
Dos profissionais entrevistados, 50% mencionou já ter trabalhado com a temática de Educação Sexual em sua prática docente. Dos conteúdos trabalhados, observamos algumas limitações de abordagem, uma vez que a maioria dos docentes entrevistados mencionou trabalhar com temáticas de ordem mais biológica, como questões do corpo, aparelho sexual e gravidez na adolescência. No entanto, alguns citaram ter abordado questões como pedofilia, homossexualidade e violência contra a mulher (doméstica e sexual) e liberdade sexual da mulher. Essas respostas podem ser melhor observadas no gráfico 4.

Gráfico 4 – Conteúdos trabalhados pelos docentes que já realizaram trabalhos de orientação sexual na escola.



Esses dados reiteram o trabalho desenvolvido por Soares (2014) com professores de ciências de escolas municipais de João Pessoa, onde constatou-se que os discursos apresentados pelos docentes restringem a discussão à apresentação dos aparelhos reprodutivos, reproduzindo nas escolas um discurso, uma concepção de educação sexual que prioriza questões relacionadas ao corpo biológico, constituído, primariamente, por uma linguagem médica marcada pela autoridade da produção do conhecimento científico, considerado, por sua vez, imutável.

A faixa etária dos docentes está compreendida entre 26 e 57 anos, conforme gráfico 5. Não foi observado uma influência considerável advinda do marcador geracional no que se refere ao reconhecimento sobre a importância e/ou entendimentos conceituais sobre as questões da educação sexual na escola, uma vez que 100% dos docentes sinalizaram como um trabalho necessário e positivo. Da mesma forma, o entendimento sobre a sexualidade e o gênero variou, não de acordo com a idade, mas com as experiências pessoais de cada educador e seus entrecruzamentos com o discurso religioso, como será explicitado a seguir. No entanto, observamos que entre os educadores acima de 45 anos, algumas palavras como “homossexualidade”, “gays” e “lésbicas” foram evitadas e substituídas, durante a entrevista, por expressões como “*essas questões aí*”, “*a diversidade*” entre outros. Isso nos demonstra ainda a existência de um tabu em lidar com as questões sobre orientação sexual e gênero, na escola, ou de um provável preconceito por parte dos docentes.

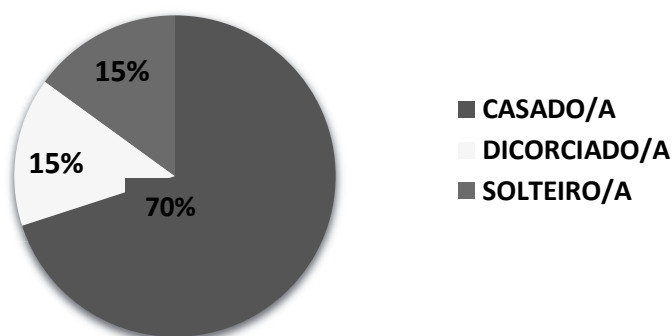
Gráfico 5 – Faixa etária dos docentes

Um outro aspecto analisado foi o estado civil dos/as docentes, que nos revela um pouco sobre a orientação sexual dos sujeitos envolvidos. Temos que a grande maioria dos docentes (70%) apresenta uma orientação sexual normativa, por estarem casadas/os com pessoas do sexo oposto, conforme configuração do gráfico 6.

Dos docentes separados e/ou divorciados, 100% é do sexo feminino. Nesse caso, podemos observar uma configuração social sexista, bastante incidente na nossa cultura no que se refere às condições do divórcio e/ou separação. Ou seja, todas as professoras possuem a guarda dos/das filhos/as e a maior responsabilidade sobre a educação e sustento financeiro. A importância de observarmos este detalhe na representação de gênero dos docentes nos transfere para a ideia naturalizada de que cabe à mulher a responsabilidade para com a criação dos/das filhos/as. O discurso de que a mulher, por natureza, é a mais capacitada para lidar com as crianças, por ser a que gera em seu ventre, a que amamenta e que, solidificado por um discurso romantizado, possui um vínculo único e insubstituível de amor para com a sua prole, faz com que a responsabilidade dos homens seja diminuída e colocada em segundo plano.

Para Lins et al. (2016, p.42) “as mulheres são tidas como as responsáveis pelo lar, enquanto aos homens cabe, em geral, “auxiliar”, “ajudar” nas tarefas. Nota-se como esse pressuposto deixa a eles um grau de comprometimento menor do que aquele esperado delas”.

Gráfico 6 – Estado civil dos docentes



O quadro profissional dos docentes da escola Tenente Lucena reflete a crescente demanda de profissionais que, ao terminarem seus cursos de graduação se submetem a concursos públicos para ocupação de cargos efetivos na educação básica. Sobre o tempo de prática docente dos/as professores/as, observamos uma maior presença de profissionais na escola com tempo compreendido entre 5 e 15 anos de sala de aula. Os profissionais com mais tempo de serviço estão sendo, aos poucos, substituídos pelos/pelas colegas novatos e com menor idade. Dentre os motivos que explicam a atual configuração, podemos destacar a intensa procura pela aposentadoria por parte dos profissionais com mais idade e com mais tempo de serviço, que se deve, em parte, às novas configurações políticas no tocante à reforma da previdência, que prevê um maior tempo de contribuição e de idade para o servidor. Os profissionais com 25 anos de tempo de serviço em sala de aula e 50 anos de sala de aula, que ainda não requereram suas aposentadorias, alegam motivos de perdas salariais, uma vez que o salário do professor do estado da Paraíba é composto por um valor base e uma bolsa avaliação desempenho docente, esta última variável e que não é incorporada ao salário em caso de aposentadoria ou licença médica.

Apesar da maioria do corpo docente trabalhar por cerca de 20 horas/aulas semanais, alguns docentes apresentaram uma carga excessiva de trabalho, chegando a mais de 40 horas/aulas semanais, o que justifica a dificuldade, cansaço ou a falta de tempo para realizarem cursos de capacitação e/ou formação continuada ou cursos de pós-graduação. O tempo de prática docente dos professores que compõem o turno da noite e suas cargas horárias de trabalho semanais estão expressos nos gráficos 7 e 8, respectivamente.

Gráfico 7 – Tempo de prática docente

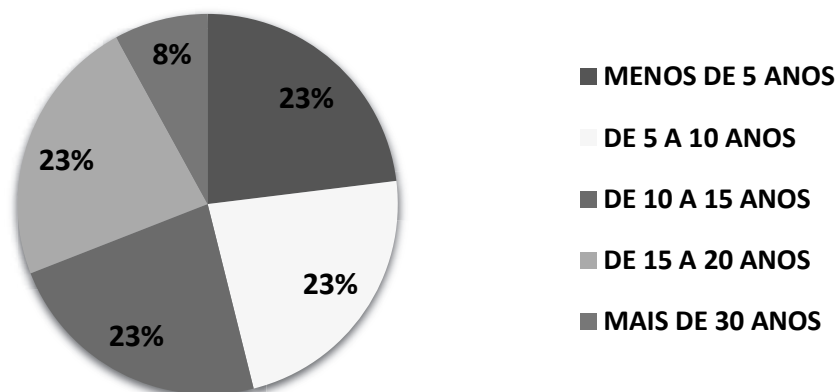
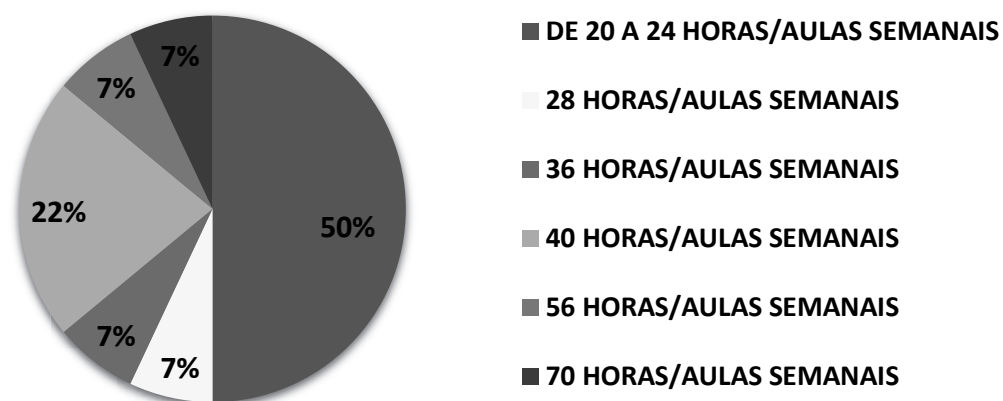
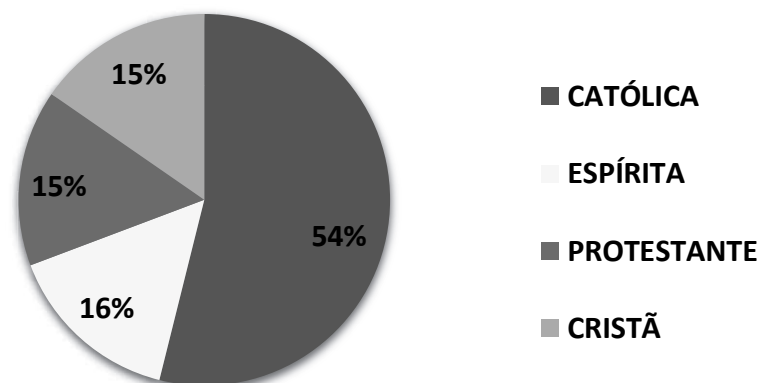


Gráfico 8 – Carga horária de aulas semanais dos docentes



No que se refere à orientação religiosa, 100% dos educadores declararam crenças de matriz cristã, porém, com divergentes correntes doutrinárias, conforme gráfico 9, onde 15% dos docentes não especificaram nenhuma doutrina e se declararam apenas como cristãos. A orientação religiosa possui, entre os docentes, uma velada influência sobre as concepções e receios de como a educação sexual pode ou deve ser trabalhada no contexto de sala de aula.

Gráfico 9 – Orientação religiosa dos docentes.



Quando perguntado na entrevista semiestruturada: **“Sua formação religiosa interfere, de alguma forma, na abordagem ou para a não abordagem do tema?”**, um total de 100% dos docentes inferiram dizer que sua formação ou orientação religiosa não interfere na abordagem da temática sobre sexualidade. No entanto, as falas dos docentes expressas a seguir demonstram ressalvas, pois se utilizam de elementos adversativos em suas afirmações, ao entrecruzarem suas convicções religiosas com a possibilidade de realização de um trabalho de orientação sexual. Isso pode ser indicativo de que a religião pode ser um elemento de restrição à abordagem dessa temática, uma vez que, apesar de julgarem que o direcionamento religioso não interfere, assim o dizem por não se considerarem muito praticantes ou conservadores, o que nos deixa a dúvida de que, caso o fossem, houvesse alguma interdição na aplicabilidade do tema sobre sexualidade. As ressalvas e/ou possíveis interdições estão destacadas em *itálico* nos trechos a seguir. Os docentes assim se expressaram:

“Não sou uma católica muito conservadora, eu procuro respeitar a diversidade (...) sei que tem muitos alunos que precisam desse suporte” (Virgínia, 54 anos, 37 de magistério).

“Num sei, acho que não. Mas eu não sou muito praticante, eu acho que não, num interferiu não”. (Nísia, 44 anos, 14 de magistério).

“Apesar de ter uma formação religiosa católica, onde a instituição fala muito em pecado, e o pecado tá muito relacionado a nossa conduta e o catolicismo eu acho que é uma religião bem preconceituosa com relação à orientação sexual que não seja heteronormativa. Mas, graças a Deus, eu me sinto uma pessoa de mente aberta e mais esclarecida com relação a assuntos que correspondem a gênero e a orientação sexual” (Judith, 42 anos, 12 de magistério).

“Não, não, acredito que não, no meu caso específico não, *embora* eu tenha a formação religiosa católica, mas no meu caso não acredito que não seja um empecilho” (William, 26 anos, 3 de magistério).

“*No passado, talvez sim.* Hoje, de forma alguma, isso seria impedimento” (Dandara, 34 anos, 7 anos de magistério).

“*Sou protestante, mas meu trabalho é uma coisa, minha religião é outra*” (Bertha, 36 anos, 15 de magistério).

Por outro lado, dois docentes sinalizaram que a religião seria, na verdade, uma aliada para se trabalhar a educação sexual. Vejamos:

“Não, não causa impedimento não. *Até porque dentro, no caso, do cristianismo, há esse espaço pra se falar.* Então não existe esse tabu, lógico que existe as posições, mas isso aí, a gente não vai jogar isso na sala de aula. A gente vai falar disso, numa parte, digamos assim mais científica da coisa, né?” (Charles, 46 anos, 10 de magistério).

“Eu acho que seria até bom, porque muita coisa da minha religião eles poderiam usar e eu acho que muita coisa... Se eu fosse falar, quer dizer, falar é uma coisa, né? *Pelo menos se um entendesse realmente o que eu penso enquanto religião e pudesse falar eu acho que algumas coisas seriam diferentes. Não impede, seria até bom, em todos os aspectos, no aspecto na questão da sexualidade de você se preservar sexualmente em alguns casos, né?* Porque eu acho que a sexualidade pra eles tá muito ligada à questão do amor próprio porque eles não têm esse amor. É uma carência. Porque eles acham que esse amor é suprido pelo ato sexual. (...) *Não é que o sexo é proibido pra religião, é que alguns aspectos que normalmente as pessoas fazem que não é certo, e não é certo porque a gente vê as consequências negativas que isso traz.*” (Simone, 38 anos, 15 de magistério).

Na fala do professor Charles, observamos a justificativa de um trabalho de educação sexual a partir de uma possível “permissão” dentro do cristianismo, como destacado no trecho abaixo. No entanto, o professor sinaliza a necessidade de uma abordagem científica, o que poderia estar excluindo do debate vivências, curiosidades ou expressões que estivessem fora do que o docente considera como ciência ou julga conveniente dentro desse “espaço religioso permitido”, já que se refere a uma religião específica, e não a todas as formas de crenças.

Já na resposta da professora Simone, ela indica possíveis contribuições da religião na formação de valores humanos dos estudantes, no entanto, os trechos destacados em sua fala também indicam um crescente risco de restrição e uma moral reguladora da sexualidade quando ela fala de ‘preservar-se sexualmente’, e ainda pode nos levar à propositura de que esteja

falando apenas das meninas. Outro ponto é que parece que essa moral sobre a sexualidade, a conduta de como vivê-la é dada pela religião, o que torna problemático, uma vez que partiriam do entendimento e/ou das convicções religiosas particulares da docente.

O que devemos considerar no contexto escolar é que a multiplicidade de configurações de estudantes dentro da escola, no que se refere a suas formações, convicções ou direcionamentos religiosos, não nos permite abordagens baseadas em doutrinas específicas ou interpretações particulares, uma vez que pode gerar condutas discriminatórias ou uma postura pouco reflexiva, na medida em que a educação sexual é confundida com convicções, experiências e condutas pessoais e/ou religiosas. De acordo com os PCN (1997, p.302), “a escola deve informar, problematizar e debater os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, buscando não a isenção total, o que é impossível, mas um maior distanciamento das opiniões e aspectos pessoais dos professores para empreender essa tarefa”.

Para a abordagem de quaisquer questões dentro do espaço escolar, nossas posturas individuais não devem ser priorizadas, pelo entendimento de que todas as formas de crença ou ideologias de vida devem ser valorizadas e consideradas dentro do espaço escolar, salvo exceção aquelas que coloquem o outro ou a si mesmo em situação de perigo ou inferiorização, estas devem ser repensadas, ressignificadas e combatidas. De acordo com Louro (2003, p. 90), “(...) à escola foi atribuída, em diferentes momentos, a reprodução do cristão, do cidadão responsável, dos homens e das mulheres virtuosos, das elites condutoras, do povo sadio e operoso”. Nesse contexto, o pertencimento a um credo religioso, as construções de identidade com base em modelos normativos e os valores morais e familiares construídos, individualmente, pelos docentes se entrecruzam e tolhem o trabalho de orientação sexual, uma vez que, segundo Louro (2000), embora a escola não tenha o poder de explicar ou determinar as identidades sociais de maneira definitiva, suas proposições, imposições ou proibições, fazem sentido ao possuírem “efeitos de verdade” e se constituem parte significativa das histórias pessoais.

Em contraponto, uma resposta interessante foi observada na fala da professora Leila, que apresenta como empecilho para a realização de um trabalho de orientação sexual não a sua formação religiosa, mas a dos próprios estudantes, indicando o quão frágil e delicado é esse terreno da sexualidade quando associado a crenças religiosas. A fala da professora foi:

“Eu tento não passar nenhuma ideologia religiosa pra eles (...) Agora eu noto que os meninos têm muita dificuldade, os que são muito religiosos, que têm são protestantes, eles são bem resistentes” **(Leila, 31 anos, 7 de magistério)**.

Uma outra questão que retrata essa barreira por parte dos estudantes e/ou famílias foi observada na fala de um dos docentes, quando perguntado se se sentiria seguro para a abordagem desta temática. Ele disse:

“Devido à rejeição a barreiras que a própria família tem em relação a esse tema, né? E, às vezes você afronta conceitos que são usados em famílias mais tradicionais que acaba prejudicando o desenvolver dessa temática. E dependendo da idade dos alunos e de onde esse aluno é, de uma classe mais abastada ou de uma classe mais carente e do próprio aluno. Na escola particular é mais por parte da família, na pública é mais por parte deles. **(Augusto 37 anos, 14 de magistério)**.”

Quando perguntado **“Você acha que o/a professor/a deve ter alguma postura para se trabalhar essa temática? Qual(is)?”**, 43% dos docentes reconheceram que a postura deve ser neutra, ou seja, não impor suas convicções e posicionamentos, a exemplo das falas a seguir:

“Acho que tem que ter, contanto que ela não assuma partidos, no sentido de dizer eu acho que é melhor isso ou aquilo, não! que seja uma pessoa que explique a situação e seja imparcial, senão vai atrapalhar! **(Dandara, 34 anos, 7 de magistério)**.”

Dos demais docentes, 21% mencionou que a educação sexual deve ser trabalhada de forma científica, o que corrobora as orientações curriculares como visto no trecho dos PCN (1997, p. 300) “a escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e ao explicitar e debater os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio eleger como seus”. Essa ideia exposta pelos docentes pode ser observada na fala a seguir.

“Sim, você tem que trabalhar o tema de forma científica. E não, trabalhando ele de forma, a gente costuma dizer, o achismo ou o seu ponto de vista, né? A gente tem que trabalhar em cima da ciência” **(Augusto, 37 anos, 14 de magistério)**.

Ressaltamos a fala da professora Leila que indica a compreensão de uma postura livre de concepções religiosas. Ela diz:

“Eu acho que o professor não pode, de jeito nenhum...o que mais prejudica é passar as ideologias religiosas. Esse é o grande problema, é você não passar

suas ideologias religiosas. Trabalhar de uma maneira imparcial”. **(Leila, 31 anos, 7 anos de magistério).**

Foi observado na fala da professora Nísia uma posição conservadora acerca da prática sexual, pois, ao explicar a postura que o educador deve adotar num trabalho de orientação sexual, a docente mencionou:

“(…) eles têm dificuldade de como usar o preservativo, de que eles começam a sexualidade muito cedo, e não sabem utilizar essas informações, eu acredito que sim. Por exemplo aqui no turno da noite, porque a gente vê muitos alunos aqui, a gente não sabe quem é casado, a gente vê muitas alunas aqui que dizem assim, professora eu sou casada, mas casada no papel mesmo de fato? Vive junto, mas quantos filhos tem, a gente sabe que tem muitos filhos, mas a questão assim de se preservar, de usar um preservativo, de ter esse controle da natalidade, até pra se preservar mais, né? **(Nísia, 44 anos, 14 de magistério).**

É comum, dentro de qualquer espaço social e de discussão, que nossas convicções e ideologias de vida estejam implícitas em nossas práticas, pois somos fruto de um entrelaçamento de vários discursos que operam na construção de nossas identidades ao longo das nossas vidas. Louro (2003, p. 100) complementa essa ideia ao dizer que

observando a imprensa, a televisão e o cinema, a propaganda e a moda, as igrejas, os regulamentos jurídicos e educacionais, percebemos que todos lançam mão, dentro de suas formas específicas de discurso, de diferentes códigos, símbolos e recursos, no processo de constituição dos sujeitos.

Desta forma, é preciso estarmos conscientes sobre a influência das nossas concepções ideológicas na vida dos estudantes, pois, ao considerá-los igualmente como sujeitos de direitos, devemos permitir que suas livres escolhas determinem o rumo de suas construções identitárias, bem como que suas diversas formas de ser e de viver sejam consideradas legítimas. Assim, regulamentando este pensamento e indicando uma possibilidade de lidar com a temática da sexualidade na escola, os PCN (1997, p. 299) apresentam em seu documento que

[...] a Orientação Sexual aqui proposta não pretende ser diretiva e está circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo, portanto, caráter de aconselhamento individual nem psicoterapêutico. Isso quer dizer que as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem invadir a intimidade e o comportamento de cada aluno ou professor.

De um modo geral, o corpo docente apresenta um perfil propício ao trabalho com educação sexual, pois mostra-se interessado e ciente de uma postura imparcial e mais formal. Além disso, 100% dos docentes julgaram de considerável importância o trabalho de educação

sexual para com os estudantes. Conquanto, a análise do perfil do corpo docente indica, dentre outras coisas, a necessidade de maior formação acerca das questões da sexualidade, observado nas respostas sobre as conceptualizações em torno das palavras sexualidade e gênero, como será discutido a seguir.

Alguns docentes não possuem a percepção de que há a necessidade de busca de conhecimento para lidar com o tema, associando-o mais uma vez à ideia de que estão dentro de uma dimensão informal cuja experiência de vida é suficiente para contemplá-lo. Dos cinco professores do sexo masculino, 4 responderam que se sentem capacitados para trabalhar com a temática mesmo sem ter participado de uma capacitação complementar. Identificamos este pensamento a partir das falas a seguir:

“Sim, me sentiria motivado e capacitado”. **(Tadeu, 28 anos, 6 anos de magistério).**

“Eu não vejo assim questão de capacidade, eu vejo assim mais a questão mais de a oportunidade. Tendo a oportunidade sim, sem nenhum problema (...)” **(Charles, 46 anos, 10 de magistério).**

“Eu acho que todo professor devia se sentir capacitado e estudar pra abordar dentro da sua disciplina a questão. Eu nunca fiz, mas eu acho que a capacidade, na idade da gente e formação, todo mundo tem.” **(Tomás, anos, 29 de sala de aula).**

“A vontade sim, seguro não. Devido à rejeição, a barreiras que a própria família tem em relação a esse tema, ne? (...)” **(Augusto, 37 anos, 14 de sala de aula).**

No entanto, a orientação dos PCN (1997, p. 303) é que

[...] os professores necessitam entrar em contato com suas próprias dificuldades diante do tema, com questões teóricas, leituras e discussões referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática, se possível contando com assessoria especializada. A formação deve ocorrer de forma continuada e sistemática, propiciando a reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual. É necessário que os professores possam reconhecer os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus. Tal postura cria condições mais favoráveis para o esclarecimento, a informação e o debate sem a imposição de valores específicos.

Apenas um docente do sexo masculino demonstrou essa necessidade de uma capacitação ou formação. Em contrapartida, 100% do corpo docente feminino sinalizou sentir-se motivado, porém, não capacitado o suficiente para tratar dos assuntos sobre sexualidade, havendo a necessidade de uma melhor formação para isto. Tentamos aqui deixar considerações sobre a influência do gênero na percepção da sexualidade enquanto área de conhecimento científica e formal *versus* senso comum ou empírico. Nos embasamos na hipótese de entendimento de que, para o sexo masculino, os conhecimentos sobre sexualidade são fruto de uma capacidade inata ou de um desenvolvimento autodidata, como foi percebido nas respostas dos professores desta amostragem. Ou seja, os docentes do sexo masculino sentiram-se mais encorajados a afirmar que suas experiências de vida ou suas capacidades decorrentes de vivências pessoais, portanto, particulares, já seriam suficientes como embasamento teórico para que abordassem essa temática.

A análise das respostas dos professores nos sugere pensar sobre os ideais de construção de masculinidade ou sobre um entendimento de gênero baseado apenas na ideia de existência de um “papel sexual”. Como explica Connel (1995), nos anos 70, o gênero dos homens era compreendido como o “papel do sexo masculino”, que significava, essencialmente, um conjunto de atitudes e expectativas que definiam a masculinidade apropriada, mas que, a despeito, apresentava vários pontos falhos por não permitir compreender questões relacionadas ao poder, à violência ou à desigualdade material:

[...] o gênero é, nos mais amplos termos, a forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico. No gênero, a prática social se dirige aos corpos. Através dessa lógica, as masculinidades são corporificadas, sem deixar de ser sociais. Nós vivenciamos as masculinidades (em parte) como certas tensões musculares, posturas, habilidades físicas, formas de nos movimentar, e assim por diante. (CONNELL, 1995, p.189)

Para corroborar essa ideia de masculinidade associada a um saber advindo da condição sexual masculina, Rebecca Solnit, autora de um artigo que se tornou livro, intitulado “*Os homens explicam tudo para mim*”²² e que retrata uma das formas de inferiorização da figura feminina, pelo mecanismo do “*mansplaining*” – termo em inglês para “homens explicando”, do qual a autora ganhou crédito, afirma que os homens são treinados a ter atitudes de

²² A história que norteia o artigo é sobre um homem que durante uma conversa em uma festa fazia interrupções na fala da autora do livro, explicando por que ela deveria ler seu próprio livro.

autoconfiança total sem nenhuma base na realidade. (SOLNIT, 2014). A ideia da autora nos leva a refletir sobre os lugares históricos atribuídos ao gênero masculino, que, baseados na ideia de existência de um “papel sexual”, embute nas construções identitárias dos homens, a necessidade de demonstrar “macheza” ou de um ideal de “honra”, muito ligados à existência de uma superioridade ou da necessidade de um comportamento perenemente ativo sobre o sexo ou sobre as questões da sexualidade.

Retomando às análises das entrevistas, deixaremos considerações aqui sobre as conceptualizações dos termos Sexualidade e Gênero, na visão dos docentes entrevistados. Quando pedido que os/as doentes definissem a palavra “**sexualidade**”, observamos alguns conceitos amplos, denotando um entendimento sobre sua dimensão social e afetiva que transpõe a dimensão biológica da sexualidade, como vistos nas expressões a seguir:

“A sexualidade pra mim não tá ligada a questão do órgão reprodutor, a sexualidade é como cada pessoa lida com seu corpo e como ela faz para obter prazer, para saciar desejos, para se relacionar com outra pessoa, seja do mesmo sexo ou não, e que possa envolver sentimento ou não, não obrigatoriamente ter que estar apaixonada ou amando para existir a sexualidade” (**Judith, 42 anos, 12 de magistério**).

“Sexualidade não é falar sobre sexo. Sexualidade são vários aspectos sociais, físicos, que envolvem o sexo, mas não é puramente o sexo” (**Leila, 31 anos, 7 de magistério**).

Em contrapartida, algumas respostas dos docentes nos remetem a uma visão um pouco essencialista e descartam a historicidade e uma construção cultural e social da sexualidade em suas várias dimensões, como expressa nas falas:

“A natureza do ser humano, não tem como você escapar dela não. Nem esconder, nem nada. Você nasce assim e pronto” (**Bherta 36 anos, 15 de magistério**).

“Fonte e substrato da própria vida. Acho que é um período que é a vida toda. Você tem que passar, você já aquilo ali também, não tem como você fugir daquilo ali” (**Tomaz, anos, 29 de magistério**).

Observamos, nas falas dos doentes Bherta e Tomaz, a ideia da natureza ou biologia como destino para as expressões da sexualidade. No entanto, Louro (2000) nos afirma que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, ela é social e política e que é algo “aprendido”, ou melhor, construído ao longo de toda a vida, de muitos modos e por diferentes sujeitos. Para

autora, a concepção de que a sexualidade é algo dado pela natureza se ancora na perspectiva de que vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma, o que seria impossível.

Dois dos docentes associaram as questões da sexualidade à figura feminina. Segundo Scholz (1996), as questões de sexualidade e família são ocupadas pelo ideal feminino que, por sua vez, refere-se à esfera privada, enquanto ao homem caberia a esfera pública. A autora explica que a referência da mulher sobre as questões da sexualidade remonta ao que a autora discursa sobre a associação da mulher às questões da natureza, o que complementa a fala dos docentes transcritos acima no que se refere a visões de ordem naturalista sobre o corpo feminino. Conforme Scholz (1996, p.23)

[...] a virulenta campanha contra o feminino manifestou-se (em complemento ao projeto científico de “controle da natureza”) como tendência a domesticar a mulher como “ente natural”, isto é, fazer com que a mulher, como representante da natureza (e a natureza como local de destino do mundo feminino) levasse uma vida serena, doméstica e controlada pelo patriarcado”.

A ideia expressa na citação anterior transfere apenas para a mulher algumas responsabilidades sobre a sexualidade, naturalizando no imaginário das pessoas a ideia de que à mulher cabe exercer essa função, de ser dotado de sexualidade, o que a torna mais vulnerável a interdições, vigilância e especulações. Os docentes reconhecem essa transferência das questões da sexualidade à figura feminina, como expressa nas falas:

“A sexualidade vai além da questão do sexo, da autoestima, a questão da mulher” **(Joana, 38 anos, 3 de magistério).**

“(...) hoje em dia, tá uma coisa muito vulgarizada, né? Eu acho que a sexualidade, além do mais, uma base da sexualidade tá o respeito e o conhecimento. Eu acho que tendo essas duas coisas, principalmente, hoje a imagem, por exemplo da mulher, no tocante a esse assunto, tá muito assim, digamos assim, vulgarizado (...). Eu acho que a base disso aí, quando você conhece e respeita...primeiramente o respeito vai na questão mais sentimental, da mulher, da imagem da mulher (...)” **(Charles, 46 anos, 10 de magistério).**

O conceito de sexualidade, como já discutido no capítulo 1 deste trabalho, segundo os PCN (1997, p.304),

[...] envolve pessoas e, conseqüentemente, sentimentos, que precisam ser percebidos e respeitados. Envolve também crenças e valores, ocorre em um determinado contexto sociocultural e histórico, que tem papel determinante nos comportamentos. Nada disso pode ser ignorado quando se debate a sexualidade com os jovens. O papel de problematizador e orientador do debate, que cabe ao educador, é essencial para que os adolescentes aprendam a refletir e tomar decisões coerentes com seus valores, no que diz respeito à sua própria sexualidade, ao outro e ao coletivo, conscientes de sua inserção em uma sociedade que incorpora a diversidade”.

Quando pedido que os/as docentes definissem a palavra “gênero”, 5 docentes mencionaram a palavra identidade, ou se referiram ao gênero como um dispositivo social, como exemplificado na fala a seguir:

“É a identidade que eu assumo, que não está também ligada ao órgão reprodutor, a parte biológica de nascimento. É a identidade que eu assumo que eu mais me sinto à vontade em transparecer, em ser, e ela pode estar ligada às características tanto físicas minhas, quanto de figura que eu queira exibir com roupas e adereços e tudo mais” **(Judith, 42 anos, 12 de magistério).**

Embora os docentes reconheçam o gênero como um aspecto da identidade, ainda existe uma dificuldade em sua conceptualização. Mesmo com a ampla discussão nas redes sociais, nos jornais e programas televisivos, uma possível causa para a falta de conhecimento pode estar relacionada à ausência dessas temáticas de maneira mais consistente nos currículos dos cursos de graduação ou até mesmo nos livros didáticos adotados em sala de aula que não estimulam ou despertam a procura por informação. Assim, as respostas dos/das docentes sinalizam a necessidade de uma leitura mais aprofundada sobre o tema para um melhor entendimento, pois a inconsistência teórica dos/das profissionais contribui para a carência da temática nas discussões escolares.

Três dos docentes indicaram uma concepção de gênero como um dispositivo morfológico, referindo-se a características de feminilidade e masculinidade, como expresso nas falas a seguir:

“Assim, dentro do que eu conheço, o gênero em si é o que diferencia um ser com certas características ou funções de outro. Tanto no aspecto da sexualidade em si, quanto num aspecto morfológico” **(Tadeu, 28 anos, 6 de magistério).**

“É a descrição, a diferenciação entre o masculino e feminino. **(Quitéria, 57 anos, 3 meses de sala de aula).**

Ainda sobre o conceito de gênero, três docentes demonstraram total desconhecimento sobre o tema, indicando uma dificuldade no seu entendimento, como constatado nas resposta a seguir:

“Gênero são as diversas especificidades que existem. Elas são LGBT...” **(Joana, 38 anos, 3 de magistério).**

“Eu acho tão estranho esse conceito de gênero, porque você pode ser uma coisa e pensar ser outra e depende muito da cabeça dos ser humano (...). Pra mim, ah, eu sou um homem, tá! Se quiser ser outra coisa também pode ser. Não interfere na minha vida, então! **(Bertha, 36 anos, 15 de magistério).**

Por fim, dois educadores, demonstraram uma confusão conceitual e colocaram, numa só categoria, os conceitos de orientação sexual, de gênero e determinismos sobre o sexo biológico. Podemos observar essa mistura de ideias na fala:

“Eu acho que o determina o gênero é o órgão sexual masculino e aí gente diz que é masculino. O pênis é o gênero masculino e a vagina ser o órgão feminino (...) Se eu tenho desejo por mulher, mas o meu órgão sexual é uma vagina, eu sou uma mulher independente do desejo sexual que eu tenho, da libido se é por um mulher ou se é por um homem, mas meu gênero é feminino, eu não vou deixar de ser feminino, não vou deixar de ser mulher por causa do gosto sexual que eu tenho. Eu acho que o gênero, na minha cabeça, só existe um ou você tem o órgão sexual masculino, ou você tem o órgão sexual feminino” **(Simone, 38 anos, 15 de docência).**

No intuito de esclarecer mais uma vez o conceito de gênero e evitar confusões conceituais àqueles que se propuserem a trabalhar com esta temática, deixaremos ainda algumas considerações. O conceito de gênero começou a ser utilizado pela teoria social na década de 1970, se popularizando na década de 1990, como forma de propor novas maneiras de pensar as noções de feminino e masculino, além das explicações biológicas, e inserindo-as num contexto social marcado por relações de poder. A conclusão foi que existem várias maneiras de se conceber o masculino e o feminino em diferentes culturas, momentos históricos, regiões, como também, no interior de uma mesma sociedade. Essa diversidade tornou-se, então, a pista para a compreensão de gênero como um produto de contingências sociais e não apenas da natureza. (LINS et al., 2016). Desta forma, seu entendimento é indispensável para a realização de qualquer trabalho sobre sexualidade, sobretudo, na escola.

2.4.2 O perfil do corpo discente que estuda no Ensino Médio do turno da noite e dos participantes da pesquisa

Os alunos e alunas que são atendidos pela E.E.E.F;M Tenente Lucena no turno da noite e que participaram da pesquisa totalizam 24 estudantes quando somadas as duas turmas de 3º ano (3ºC e 3ºD) do Ensino Médio na modalidade de ensino regular existentes nesse período. No entanto, a quantidade total de estudantes regularmente matriculados na 3ª série do Ensino

Médio neste turno é de 64 pessoas. A pequena quantidade de estudantes frequentando as aulas, como também participando desta pesquisa, explica-se devido ao elevado índice de evasão escolar que faz parte da realidade da escola todos os anos letivos, observados nos últimos 6 anos.

Vemos aqui a necessidade de uma análise mais detalhada sobre o perfil desses estudantes e da comunidade no entorno da escola. A escola Tenente Lucena está localizada em uma comunidade que fica na divisa entre o bairro de Mandacaru e dos Ipês e recebe um público, em sua maioria, carente e marcado pela violência constante que caracteriza o cotidiano de suas comunidades. Observamos que a maioria dos alunos e alunas, do ensino noturno, desenvolve atividades laborais durante o dia, por isso, optam por este turno, como também, constatamos que boa parcela da comunidade escolar possui distorção idade/série.

Pontuamos que a escola apresenta sérias dificuldades para atingir 100% das metas projetadas pelo IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica) e/ou conseguir bons índices de aprovações dos estudantes no ENEM (Exame Nacional para o Ensino Médio). É observado na dinâmica de sala de aula, para o componente curricular de Biologia (disciplina que a autora desta pesquisa leciona na escola), que os estudantes, muitas vezes, não conseguem sequer obter as médias estipuladas para suas aprovações bimestrais, nem desenvolver as habilidades exigidas pela disciplina. É constatado coletivamente, a partir dos planejamentos pedagógicos, que este não é um dado isolado da disciplina de Biologia, pois todas as demais disciplinas apontam a mesma problemática. Contudo, a equipe docente levanta a hipótese de que dois pontos vêm sendo decisivos para o insucesso dos discentes: 1) apesar de já estarem no Ensino Médio, muitas são as dificuldades no que se refere as competências básicas de leitura e escrita que deveriam ter alcançado em anos anteriores, alguns, inclusive, apresentando características de analfabetismo funcional e 2) percebemos nossos alunos/as um pouco apáticos e desestimulados dentro do espaço escolar. Uma minoria apenas possui uma participação efetiva e ativa nas atividades propostas.

Muitas vezes, um processo de ensino-aprendizagem desconectado da realidade, que não considera, nos discentes, suas formas de “ser” ou não se interessa por suas experiências de vida, necessidades e expectativas, pode estar fadado ao fracasso. Para Brasil (2013, p.21), “os jovens necessitam ser percebidos como sujeitos de direitos e de cultura e não apenas como “objetos” de nossas intenções educativas”.

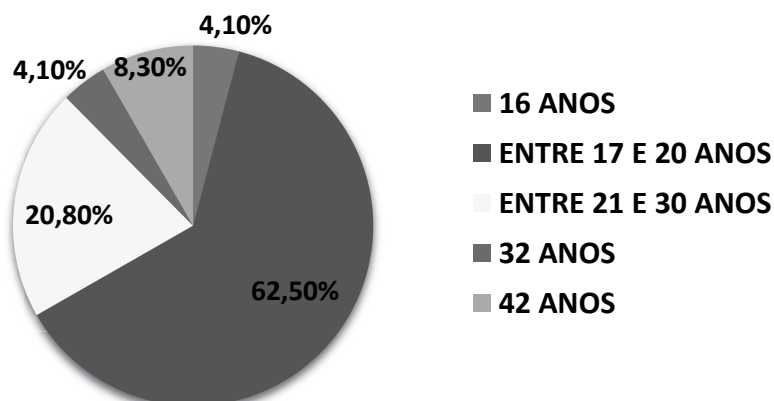
No tocante à disciplina de Biologia, embora seja uma área de conhecimento que se propõe a estudar aspectos da vida, percebemos que, quando os conteúdos são ministrados de forma muito cartesiana, ou seja, com excesso de sistematização e racionalidade, os estudantes não conseguem estabelecer uma relação significativa com aquela matéria e/ou conteúdo, e, provavelmente em razão disto, não adquirem uma compreensão mais ampla sobre a importância daquela informação/conhecimento dentro do seu contexto de vida.

A linguagem científica apresenta-se difícil ao nosso intelecto, pois suas descobertas, muitas vezes, contrariam o senso comum ou não são postas de forma a interligar esses saberes. Pensando mais especificamente sobre os conteúdos de Educação Sexual, a restrita abordagem que se encerra em aspectos mais biológicos, via de regra direcionada pelos livros didáticos, como já discutido anteriormente, não é suficiente para atrair a curiosidade e interesse dos estudantes, pois não abarcam todas as suas expectativas ou não atende a todas as curiosidades e dúvidas sobre suas vivências sexuais. Desta forma, entendemos que as expectativas dessa clientela são específicas a cada contexto e estão muito condicionadas ao modo como cada um percebe ou experencia sua vida.

As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição das diferentes modalidades de se vivenciar a juventude. (BRASIL, 2013, p.15).

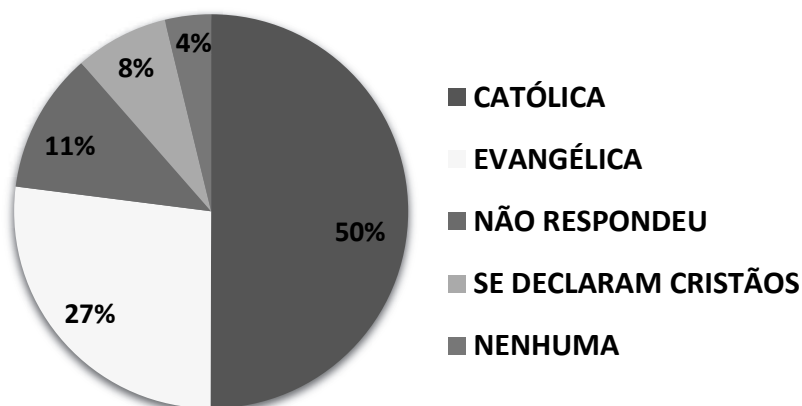
Buscar entender como os estudantes constroem o seu modo próprio de ser, ou seja, suas identidades é um passo indispensável para a construção de projetos e ações pedagógicas que busquem um alcance significativo para a formação humana desses discentes. Dos participantes que responderam ao questionário semiestruturado no dia da aplicação, as idades variaram entre 17 e 42 anos, como visto no gráfico 10. Com relação à identificação de raça ou etnia, 75% se considera parda e 25% preta.

Gráfico 10 – Idades dos discentes



No que se refere à orientação religiosa, a maioria apresenta formação em matriz cristã, como melhor observado no gráfico 11. A orientação religiosa foi um fator preponderante na análise dos resultados como será mais detalhado no capítulo 3 deste trabalho.

Gráfico 11 – Orientação religiosa dos discentes



ANÁLISE SÓCIO DEMOGRÁFICA E SOCIOECONÔMICA

Analisando os dados sociodemográficos dos genitores dos participantes desta pesquisa, observamos um considerável índice de analfabetismo, principalmente entre as mães dos discentes (37,5%) contra 29,2% dos pais. Não foi relatada formação em nível superior de

nenhum dos genitores do sexo masculino ou feminino dos estudantes, o que demonstra que não foi possível a priorização da escolaridade dentro dessas famílias.

Das ocupações profissionais das mães dos estudantes, observamos escolhas e/ou condições que reafirmam algumas configuração de gênero características das sociedades patriarcais, pois, das respostas dadas, 67% mencionou a profissão de “doméstica” ou “dona do lar”, que são ocupações que remetem à esfera privada e, aos olhos do patriarcado, uma atribuição feminina. Dentre as outras ocupações das mães, encontramos atividades como cuidadora de criança, diarista, cozinheira, enfermeira, revendedora, atendente de balcão, que da mesma forma, estão relacionadas ao trabalho de cuidado com a casa ou com pessoas ressaltando essa “habilidade” materna conferida à figura feminina.

Já dentre as ocupações profissionais dos pais dos estudantes, destacam-se aquelas que não exigem um alto grau de escolaridade, mas força física para serem exercidas. Dentre as profissões citadas, temos as de pedreiro, zelador, servente, auxiliar de limpeza, jardineiro, porteiro, pintor, entregador de gás, agricultor, autônomo, dentre outras como policial militar, professor e guarda municipal.

O que podemos inferir a partir da análise dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres nas configurações familiares, também constatado nos trabalho de Silva e Guimarães (2018) quando os estudantes de uma escola pública do município de João Pessoa existente no mesmo bairro da escola desta pesquisa foram indagados sobre suas configurações familiares para atribuições de papéis em seus lares, é a percepção de “uma ideia naturalizada de que as mulheres desempenham com maior facilidade atividades privadas, de cuidados com a casa e com o outro, enquanto aos homens cabe a exploração de atividades fora de casa, à vida pública”.

De acordo com Silva e Guimarães (2018, p. 3)

[...] a essa ideia de sexismo, associam-se conceitos de feminilidades e masculinidades que reduzem as construções de identidade a representações binárias, inscrevendo nas mulheres padrões de fragilidade e delicadeza, e nos homens, modelos de força e macheza, em que frequentemente está implícita a ideia de dominação e poder por parte destes.

As configurações familiares dos estudantes desta pesquisa tiveram uma considerável influência sobre as concepções de vida e de entendimentos deles acerca das questões da sexualidade e de gênero, e que muitas vezes influenciam a perpetuação e naturalização de práticas machistas, sexistas e misóginas nos seus relacionamentos interpessoais. Um dos pontos

cruciais para a análise desta configuração de gênero é observar como os papéis sociais estão distribuídos dentro de cada contexto social e que se traduzem em expectativas de vida para esses sujeitos.

Nader (2002, apud NADER e CAMINOTI 2014) ratifica a análise acima ao explicar que o papel social pode ser entendido também como o conjunto de direitos e deveres que determina o status, ou seja, a posição que o indivíduo ocupa na sociedade. O conceito de papel social é bastante amplo, podendo designar a expectativa de conduta do indivíduo ou mesmo o comportamento efetivamente realizado por ele.

No que se refere aos dados socioeconômicos de moradia e renda mensal, 50% moram em residência própria e 50% em imóvel alugado. A renda mensal nas famílias dos estudantes varia entre menos de um salário mínimo (18,7%) a 1 salário mínimo (29,2%), caracterizando uma parcela que oscila de extremamente pobre à vulnerável. A maioria apresenta renda entre 1 a 2 salários mínimos (41,7%) caracterizada como baixa classe média e apenas 3% com renda total de mais de 2 salários mínimos caracterizada como média classe média. A partir desses dados constatamos que a maioria dos estudantes pertencem a uma classe considerada baixa classe média²³. Por isso, os estudantes precisam realizar trabalhos remunerados para contribuir com a renda familiar, pois no total cerca de 55% ainda moram com pai, mãe ou avó materna.

Sobre a configuração familiar ainda é interessante observar que dos 55% que moram com familiares, 33,3% mencionou morar apenas com a mãe, o que coincide com a análise feita sobre a configuração familiar do corpo docente, quando constatado que a guarda dos/das filhos/as, em sua grande maioria, estão sob a responsabilidade da figura materna, quando em casos de separação, divórcio ou devido a um possível abandono paterno. Do restante dos estudantes apenas 16,7% mencionaram morar com o pai e mãe num mesmo núcleo familiar e 29,3% moram com esposo/a, namorado/a ou companheiro/a.

No que se refere ao acesso aos meios de comunicação entre os estudantes, 83,3% indicaram uso de celular e/ou telefone e apenas 20% consideram a televisão como meio de comunicação. Ainda 4,7% indicaram o uso do rádio como meio de comunicação utilizado pela família. Quando perguntado se os estudantes possuíam acesso à internet, 100% respondeu que

²³ Essa classificação com base na renda familiar pode ser melhor analisada no site <http://g1.globo.com/economia/seu-dinheiro/noticia/2013/08/veja-diferencas-entre-conceitos-que-definem-classes-sociais-no-brasil.html>

sim. Desses, 66,7% mencionou utilizar para navegação em redes sociais e apenas 33,3% pesquisas escolares.

A internet constitui uma ferramenta poderosa na socialização de conhecimento e como ambiente de aprendizagem, no entanto, também é usada para a formação de opiniões dentro de uma sociedade, para influenciar posicionamentos acerca dos modos de convivência e de relações sociais, sugerir modelos de relacionamento com nosso corpo, incluindo padrões de beleza, moda, estilos de vida, hábitos alimentares, entre outros. Podemos tomar como um exemplo atual, a grande quantidade de pessoas que se consideram “formadoras de opinião” conhecidas popularmente como “*digital influencer*”, que vendem conceitos, imagens, sugerem maneiras de se vestir e/ou performatizar o corpo através das redes sociais e que, conseqüentemente, acabam exercendo certa influência nas construções de feminilidades e masculinidades. Tudo isto pode ou não corroborar para o estabelecimento de identidades consideradas padrão ou normativas em detrimentos de outras que são, por ventura, esquecidas ou não aceitas pela sociedades.

No entanto, devemos considerar que o grande poder de veiculação de ideias e posicionamentos através da mídia pode oferecer um material rico de ser problematizado e usado justamente a favor dessas classes menos favorecidas, ou seja, como instrumentos de empoderamento e afirmação de diversas formas de identidades. O autor Douglas Kellner (2001) contribui com essa discussão ao dizer que a cultura da mídia fornece o material com que muitas pessoas constroem o seu senso de classe, de etnia e raça, de nacionalidade, de sexualidade, de “nós” e “eles”.

Nesse sentido, consideramos um fator positivo a utilização da internet como ferramenta educativa por parte dos estudantes, porém, salientamos a necessidade de certificação sobre a veracidade e seriedade das fontes pesquisadas pois, nas palavras de Kellner (2001), a cultura da mídia é um terreno disputado entre grupos sociais importantes e ideologias políticas rivais que lutam pelo domínio e nós vivenciamos essas lutas por meio de imagens, discursos, mitos e espetáculos veiculados por ela – a mídia.

Segundo Kellner (2001, p.11-12), “a cultura veiculada pela mídia induz os indivíduos a conformar-se à organização vigente, da sociedade, mas também lhes oferece recursos que podem fortalecê-los na oposição a essa mesma sociedade”. Desta forma, as redes sociais podem ajudar, como vem acontecendo, para um maior entendimento sobre as construções identitárias,

ampliando debates e proporcionando armas para o combate à iniquidade de gênero e a toda forma de preconceito entre pessoas.

No que se refere aos hábitos de lazer com a família, constatamos um certo distanciamento dos estudantes com seus familiares, pois 25% mencionaram não realizar nenhum programa de lazer com a família e ainda 12,5% não responderam a esta pergunta. Dos demais, 20,8% mencionaram frequentar a praia, 16,7% assistirem a programas televisivos, 12,5% não responderam e apenas 8,5% mencionaram ir ao cinema e a mesma porcentagem relatou ir à igreja. Um possível distanciamento dos estudantes com a família pode ser percebido na rotina escolar, quando constatamos a ausência de alguns desses pais, mães e/ou responsáveis nas reuniões e eventos em que é solicitada a presença da família, ausência esta mais acentuada no turno da noite.

Problematizamos aqui, a partir desse resultado, a importância da família na educação escolar dos/as filhos/as no sentido de oferecer apoio e incentivo para a continuidade dos estudos acadêmicos, que, ao contrário, tem sido decrescente na medida que os estudantes ingressam no Ensino Médio. Apesar de 62,5% dos estudantes indicarem ser incentivado aos estudos pela família, muitas vezes, algumas práticas culturais sobre concepções de vida são repetidas de uma geração a outra, a exemplo do não entendimento ou consideração da educação como um caminho viável para o sucesso profissional e pessoal desses sujeitos a longo prazo. A necessidade de trabalhar muito cedo para ajudar no sustento da família tem brigado grande parcela da população estudantil a se encaixar em empregos informais e/ou que não exigem muita qualificação ou instrução escolar, como constatado no perfil social dos pais e mães dos estudantes, onde nenhum possuía formação em nível superior.

A ideia de que a universidade é um sonho distante para o estudante de escola pública ainda é presente. Apesar de todas as políticas afirmativas e da maior acessibilidade às universidades nos últimos anos, o ingresso em universidades ainda é um longo caminho a ser percorrido para o aluno da escola pública que enfrenta problemas socioeconômicos que constituem empecilhos reais para sua persistência na formação acadêmica. Essa dificuldade é ainda percebida na educação básica, pois, como constatado no início deste capítulo, a quantidade de estudantes que abandoam a escola no Ensino médio é elevadíssima (constatou-se uma evasão de cerca de 72,7% dos estudantes só nas duas turmas que participaram desta pesquisa).

Traçando um paralelo entre o perfil socioeconômico e configurações familiares dos estudantes com a problematização feita no início deste tópico sobre o insucesso dos estudantes no que se refere às metas projetadas do IDEB ou aos baixos índices de aprovação do ENEM das escolas públicas, encontramos uma situação análoga no quadro demonstrado pela professora Claudia Fernandes²⁴, ao analisar o contexto e impactos no cotidiano escolar das avaliações em larga escala e políticas de *accountability*²⁵. Na ocasião, a autora problematizou o resultado alcançado pelos estudantes de uma escola estadual da zona rural do Amazonas que ocupou o último lugar no ENEM 2009, sendo capa da revista o Globo, em contraste aos estudantes de escolas privadas que, em geral, ocupam os primeiros lugares nos *rankings* dos medidores avaliativos nacionais: Segundo Fernandes (2015)

[...] os estudantes não permanecem em suas escolas, mas em suas posições socioeconômicas, perpetuadas pela educação escolar, sob a égide da “avaliação para a qualidade”. Fica fácil observar pelos resultados, que o problema da classificação das escolas é socioeconômico, antes de ser educacional e que muito menos, é um problema dos estudantes. Como comparar os incomparáveis? Avalia-se para se justificar as políticas, e como a avaliação não é neutra, nem destituída de ideologia e de poder ela justifica e legitima resultados e ações. (FERNANDES, 2015, p.100)

Adentramos na discussão sobre avaliação neste momento devido ao fato de que os sistemas educacionais se encontram muito condicionados a uma política de competitividade e meritocracia que não tem considerado as individualidades dos estudantes, muito menos seus contextos sociais específicos. Da mesma forma, nos faz refletir sobre o papel social da escola e sobre que “projeto de sociedade nós temos e queremos” (FERNANDES, 2015, p. 98). Os modelos atuais de educação têm imprimido nos estudantes uma cultura de “estudar para obter uma nota” que tem colocado em segundo plano a função social da educação – a de um processo transformador e humanizador.

²⁴ Claudia Fernandes é doutora em Ciência Humanas/Educação (PUC-RIO). Pós-doutora em Avaliação Educacional (UFF). Professora Associada e Pesquisadora da UFRJ-UIRIO. Coordenadora do grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo GEPAC/UNIRIO/CNPQ.

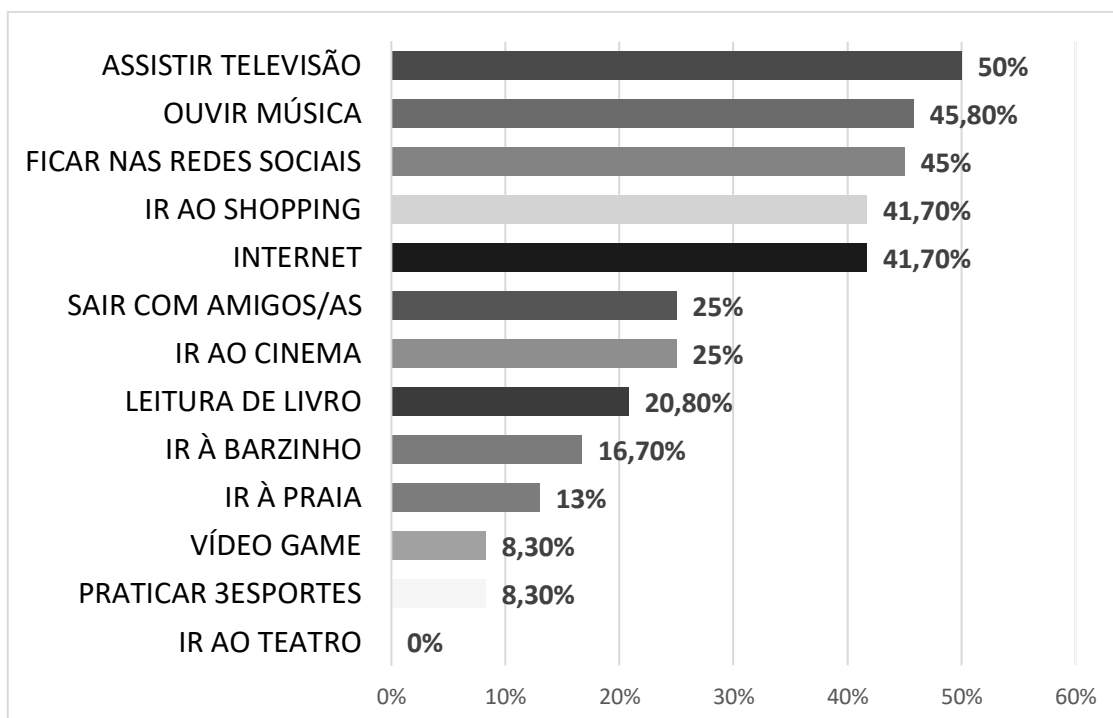
²⁵ Segundo Afonso (2012, p.472) “o significado do vocábulo *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos”. Para o autor a implementação de certas forma *accountability* transformou-se numa panaceia (ou mesmo num fetiche) pelo facto de a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização serem, supostamente, capazes de, por si sós, satisfazer as expectativas de grupos e setores sociais aparentemente desejosos de resolver os défices e problemas de qualidade da educação pública.

Um exemplo que podemos aqui citar diz respeito à reação dos estudantes no dia em que foi apresentada a presente proposta de trabalho sobre a abordagem da sexualidade, que, embora explicado que se tratava de uma pesquisa científica de participação não obrigatória, alguns estudantes perguntaram: - *Professora, esse trabalho vai valer nota?*

Assim, a cultura de avaliação hoje estabelecida sobre a necessidade de números como medidores da qualidade da educação tem subordinado o currículo escolar a uma práxis, muitas vezes, descontextualizada das vivências e necessidades pessoais dos estudantes. Ao contrário, conforme Candau (2015), a educação deve colaborar para processos de transformação estrutural da sociedade, favorecer novas mentalidades e construção de sujeitos de direitos, estabelecer relações com movimentos sociais e diferentes organizações das sociedades civis, afirmar o papel do Estado na democratização da educação em oposição às formas diretas e indiretas de conceber a educação como um produto a ser regulado pela lógica do mercado e, repensar os espaços e tempos através da reelaboração de currículos que garantam uma maior interação com a realidade e com os temas de interesse do corpo discente.

HÁBITOS CULTURAIS E DE LEITURA DOS DISCENTES

Com relação aos programas que os estudantes costumam realizar sozinhos, destacamos uma pequena parcela que apresenta a leitura como um hábito de lazer (8,3%). A forma mais frequente de entretenimento foi observada no hábito de assistir à TV, o que explica a grande influência desse tipo de mídia nas concepções dos estudantes, como será discutido no capítulo 3. As respostas dos estudantes podem ser melhor observadas no quadro 12.

Gráfico 12 – Hábitos de lazer dos discentes fora da escola²⁶

Dentre as práticas de lazer, a música teve um destaque, ficando em segundo lugar com 54,8% da preferência entre os jovens, indicando um produto propício a ser utilizado no planejamento das atividades deste trabalho. Dos tipos de música que costumavam ouvir, 33% mencionou o forró, “*por serem românticas e tratarem da realidade*”, segundo os estudantes. 15,7% mencionaram canções internacionais, por julgarem “*animadas*”, 12,5% mencionaram música gospel, por sentirem alívio ao ouvir e por julgarem os outros estilos musicais “*sem letra*”. Ainda, os estilos sertanejo, MPB e *funk* foram citadas por 8,3% dos estudantes, cada. O *rap* foi citado por 4,2% dos estudantes que mencionaram tratar de músicas que “retratam a realidade” e “dá visão de futuro”. Com isso, tivemos uma liberdade maior na escolha das músicas que compuseram a sequência pois os estudantes mostraram-se bem ecléticos nos estilos musicais que costumavam ouvir.

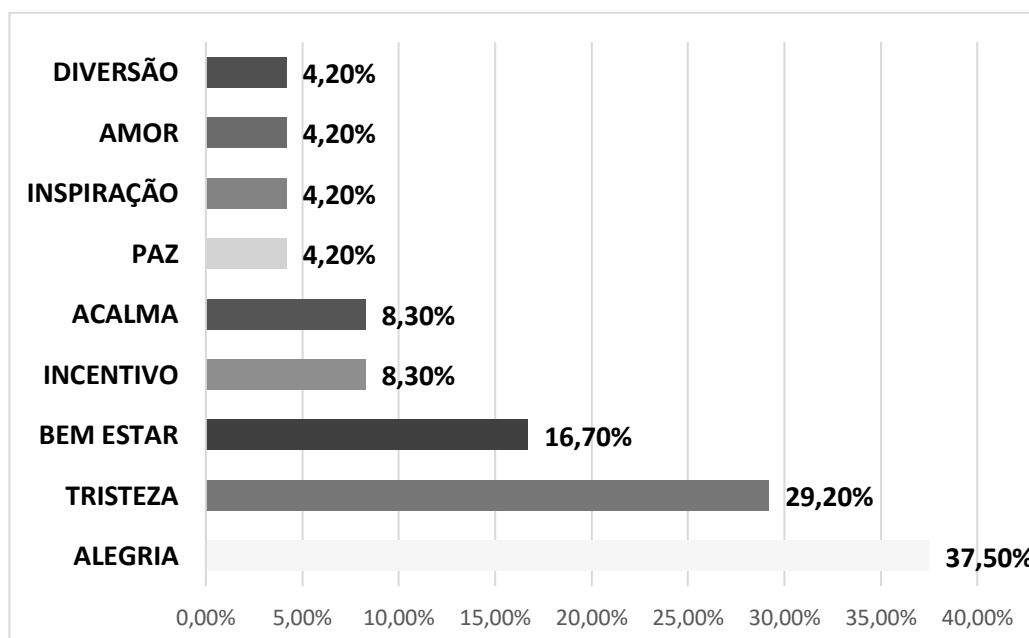
São interessantes os processos de identificação dos estudantes com relação a alguns estilos musicais, sobretudo, o *funk* e o *rap*, pois eles representam um movimento oriundo, prioritariamente, da periferia. Além de proporcionarem uma experiência com a música, esses estilos têm promovido um modo de sociabilidade dentro das comunidades, bem como

²⁶ Cada estudante pôde marcar mais de uma opção neste quesito.

representado formas de resistências para grupos marginalizados, uma vez que suas letras retratam problemas sociais, posicionamentos políticos, modos de convivência e práticas culturais que se traduzem em necessidades emergentes de visibilidade para essa parcela da população. Segundo Dayrell (2002, p. 117), “os estilos *rap* e *funk* assumem uma centralidade na vida desses jovens por intermédio das formas de sociabilidade que constroem, da música que criam, e dos eventos culturais que promovem”. Desse modo, essas canções fazem parte dos seus gostos musicais, pois, ao retratarem a realidade vivida por muitos/as, oferecem a possibilidade de uma reflexão e entendimento mais amplo sobre o mundo e sobre os processos pelos quais se configuram as relações sociais e a construção de suas identidades.

Quando perguntados se a música poderia ajudar a compreender aspectos da vida, 83,3% entenderam que sim e, dentre as justificativas, disseram: “*ajudam a se reerguer depois de um acontecimento ruim*”, “*relaxam*”, “*fluem bem*”, “*ver diferentes opiniões*”, “*fazem refletir*”, “*descrevem o cotidiano do momento*” e “*retratam a realidade*”. Das respostas mencionadas pelos estudantes sobre as sensações e/ou sentimentos que a música despertava, a maioria mencionou aspectos positivos, como descrito no gráfico 13:

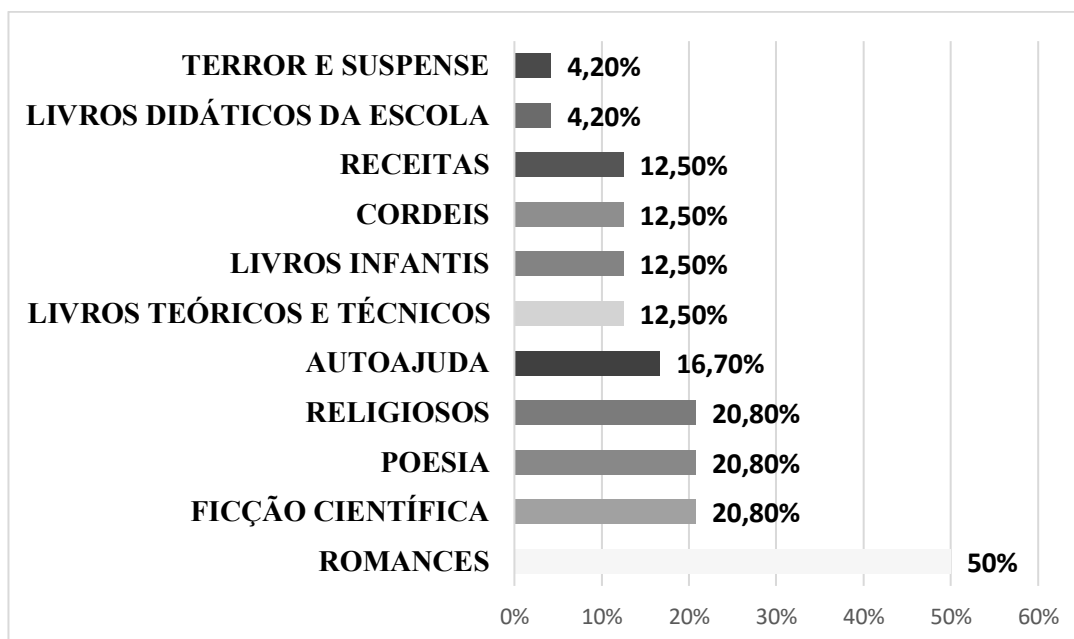
Gráfico 13 – Sensações ou sentimentos despertados pela música nos estudantes.



Ainda no que se refere às atividades de lazer dos estudantes, o teatro não se configurou como um hábito cultural, o que é contraditório, pois, durante os projetos realizados na escola em anos anteriores, o teatro sempre foi uma das atividades mais desejadas e executadas por eles, o que nos pode levar a uma reflexão sobre o motivo pelo qual esses estudantes não frequentam esses ambientes, ou porque atividades envolvendo arte teatral não façam parte dos seus hábitos culturais. Em geral, em se tratando tanto do cinema quanto do teatro, as atrações talvez estejam mais acessíveis a uma parcela da população que dispõe de recursos para pagar por esse tipo de lazer. O pouco incentivo à arte no Brasil talvez contribua para a falta de patrocínio aos artistas e companhias em disponibilizar esses serviços para a população de forma gratuita. Na cidade de João Pessoa, existem instituições e organizações que disponibilizam apresentações teatrais e exibição de filmes e curtas sem custos para a população, mas, quando consideramos uma parcela que tem dificuldades até mesmo para custear o transporte do seu bairro para um bairro mais distante da cidade, as chances de muitos estudantes que fazem parte desse contingente, em participar dessas atividades culturais se torna muito pequena. Além disso, a falta de hábitos dos pais e mães, o pouco incentivo por parte da escola, em não realizar com frequência passeios e atividades ao teatro ou cinema, podem ser fatores que contribuam para que estas atividades de lazer não se configurem hábitos culturais por parte dos estudantes da escola pública. Algumas outras respostas foram citadas como dormir (8,3%), ir à academia (4,3%) e cozinhar (4,2).

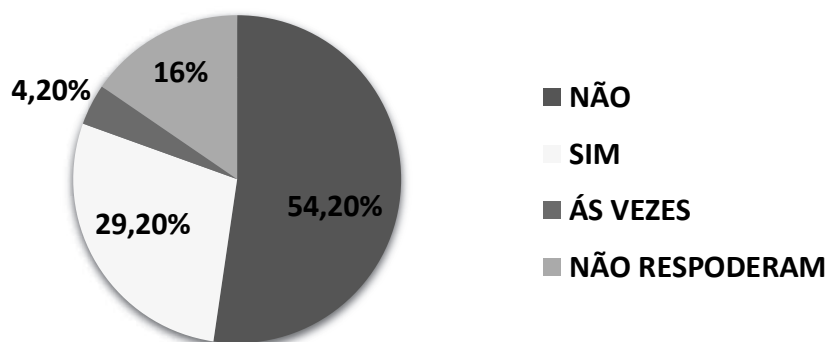
Quando perguntado: **“Das atividades acima, quais você gostaria de fazer e não consegue? Por quê?”**, cerca de 29% dos estudantes mencionaram a prática de esporte, pelo motivo de “falta de tempo e dinheiro”, 12% mencionou “cinema” e 8,3% mencionaram “ler”, alegando como impedimento para a leitura a falta de tempo e o barulho em casa. Analisando mais detalhadamente os hábitos de leitura dos estudantes, quando perguntado: **“Você gosta de ler?”**, obtivemos 75% dos estudantes que responderam sim contra 25% que mencionaram não gostar. Os tipos de leituras realizadas pelos estudantes estão expostos no gráfico 14.

Gráfico 14 – Tipos de leitura realizadas pelos estudantes



Analisando as respostas dos estudantes sobre seus hábitos de leitura, observamos que 50% mencionaram ler romances que, em geral, são narrativas longas, porém, apenas 20% leem poesia. A porcentagem de estudantes que mencionaram não gostar de poesia foi considerada alta (cerca de 54%) e dentre as justificativas para a não aceitação da poesia disseram: “*Acho chato*”, “*Às vezes não entendo*”, “*Acho que tem muita mentira*”, “*O cotidiano é diferente*”. Dos 29% de estudantes que mencionaram gostar de poesia citaram justificativas como “*Leitura interessante e divertida*”, “*Acho legal*”, “*Porque falam de amor e da beleza das pessoas*”. Ainda 4,2% responderam às vezes e justificaram que “tem poesia boa e poesia ruim. Essa quantificação pode ser melhor visualizada no gráfico 15.

Gráfico 15 – Respostas dos estudantes à pergunta: “Você gosta de ler poesias?”



Essa relação de pouco gosto dos estudantes com relação à poesia em sala de aula foi percebida e analisada na pesquisa de Silva (2006, p.74). O autor infere que “a escola não consegue desenvolver um espaço de vivência significativa a partir da convivência com textos poéticos”. Para ele, causas possíveis poderão ser encontradas na falta de entusiasmo do professor, que, se, por ventura, não esteja permeável à comunicação com o autor ou sensível ao texto poético, não sensibilizará o estudante para a fruição poética. Outro fator estaria relacionado às atividades que são trabalhadas com esse texto em sala de aula, a exemplo da descaracterização do texto poético para fins ortográficos e gramaticais e, além disso, sua abordagem resume-se aos textos presentes nos livros didáticos que apresentam um decréscimo de frequência à medida que se avança no Ensino Fundamental ou chegam ao aluno sob a forma de fragmentos. (Silva, 2006).

Este quadro pode ser exemplificado através da fala de um dos docentes de língua portuguesa que participaram da presente pesquisa que, ao ser questionado sobre o uso de textos literários em suas aulas, disse: “Sim, quando aparece no livro didático. Não lembro o tipo de texto e nem o tema” (**William, 23 anos, 3 de magistério**)

Das leituras realizadas pelos estudantes das quais têm lembrança por terem sido prazerosas, foram citadas algumas obras conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Títulos lidos pelos estudantes e tidos como prazerosos

Títulos	Autores
Harry Potter	Joanne Rowling, pseudônimo J. K. Rowling
A culpa é das estrelas	John Green
Turma da Mônica (gibis)	Maurício de Souza
Blade – os vilões também amam	Mari Silva
50 tons de cinza	Erika Leonard James
A menina que roubava livros	Markus Zusak
A escrava Isaura	Bernardo Guimarães
Bíblia	Segundo a crença cristã Deus é o autor da Bíblia por excelência, e o Espírito Santo, seu real intérprete, sendo um livro escrito por cerca de 40 homens.
A menina feita de espinhos	Fabiana Ribeiro

Fonte: Quadro produzido pela autora da pesquisa

Dos livros lidos pelos estudantes, um livro que envolve a temática do erotismo – “50 tons de cinza” e dois retratam relações amorosas em “A culpa é das estrelas” e “Blade – os

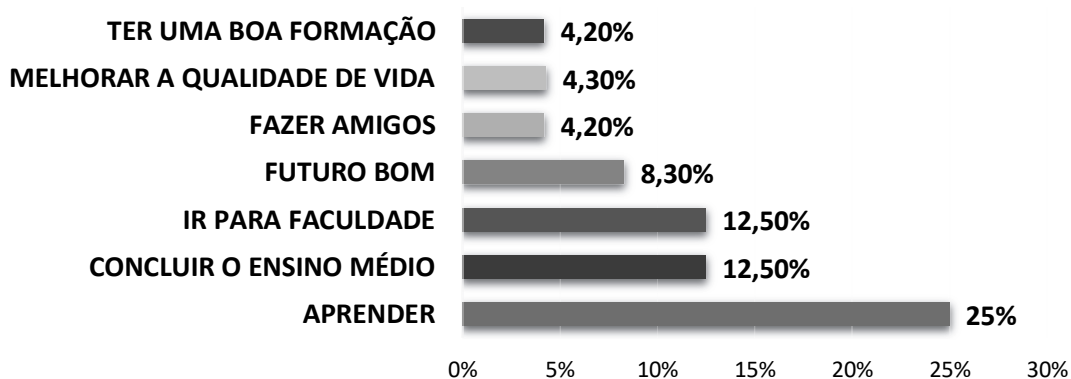
vilões também amam”, embora em perspectivas diferentes. Não foi relatado nenhuma leitura do gênero poesia.

EXPECTATIVAS DOS ALUNOS COM RELAÇÃO À ESCOLA

Foram analisadas também as impressões que os estudantes possuem acerca do ambiente escolar no qual estão inseridos. Dos que responderam ao questionário, 83,3% mencionaram gostar de frequentar a escola e, quando perguntado sobre o que mais gostavam na escola, 20,8% respondeu “aulas” e 16,7% respondeu “professores”, entre outras respostas como “aulas de matemática” (12,5%), “aprender” (8,3%) e “intervalo e amigos” (4,2%) cada.

No que se refere às expectativas dos estudantes para com a escola, ou seja, qual o objetivo que desejam alcançar junto à escola, as respostas indicaram anseios diferentes entre os estudantes. Observamos que existe uma porcentagem equivalente entre os estudantes que desejam apenas concluir o Ensino Médio e aqueles que desejam ingressar na faculdade. Do total de estudantes, 12,5% indicam um desejo de continuar uma formação acadêmica, como demonstrado no gráfico 16. Esta realidade é muito frequente no turno da noite.

Gráfico 16 – Objetivos dos estudantes em frequentar a escola



No que se refere à afinidade dos estudantes com as disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio, encontramos uma minoria de 4,2% dos estudantes que mencionaram ter afinidade com o componente da língua portuguesa. A disciplina de matemática foi a mais prestigiada pelos estudantes com 33,3% das respostas e, em segundo lugar, a disciplina de Biologia com 25% das respostas. A disciplina de História foi citada por

16,7% dos estudantes e a disciplina de Física por 12,5%. As disciplinas de Inglês e Geografia tiveram a mesma porcentagem de Português, com 4,2% cada e as demais disciplinas não foram mencionadas pelos estudantes.

Quando perguntado se os estudantes acham as aulas, em geral, atrativas, 75% respondeu que sim e justificaram com respostas como: *“Porque nós aprendemos”*, *“Professores sabem desconstrair”*, *“ São diferentes”*, *“Professores explicam muito bem”*, *“Interessantes”* e *“Ocorre interação”*. As respostas dos estudantes nos revelam um outro aspecto importante no processo ensino-aprendizagem, a relação de afetividade entre professores e estudantes, pois, quando perguntado em outro quesito se os estudantes sentiam-se acolhidos e seguros, 41,7% disseram sim e, mais uma vez, justificaram fazendo menção a suas relações com os professores ou com os próprios colegas, como *“Professores legais”* e *“por conta dos amigos”*. 20,8% mencionaram não se sentir seguro devido à falta de segurança nas proximidades da escola.

Para Freire (1999, p. 29) “não há educação sem amor. O amor implica luta contra egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto.” Deste modo, o direcionamento de educação pressupõe o estabelecimento de um vínculo, de uma dedicação ao trabalho exercido que não pode deixar de passar pela construção da afetividade que implica, dentre outras coisas, a necessidade de diálogo e de valorização de todo e qualquer processo que tenha a humanização.

Outro direcionamento dado pelos próprios discentes para o desenvolvimento da sequência deu-se através das respostas à questão: **“Que tipo de aula lhe agrada mais?”**. Eles disseram: *“Aula em que o professor fala mais”*, *“Mais atividade que teoria”*, *“Aulas práticas e discursivas”*, *“As que todos interagem”*, *“Aulas de vídeo”*. As respostas indicam a necessidade e aceitação de um trabalho de educação baseado no diálogo, interatividade e na discursividade, ao passo que o professor/a deve estar aberto às contribuições, perspectivas e interpretações pessoais que os alunos/as têm a oferecer. Devemos levar em consideração as vivências e o contexto social em que esses alunos/as estão inseridos, relacionando os conteúdos ao cotidiano, de modo a criar possibilidades de aplicabilidade no dia-a-dia.

Cabe ao professor/a adotar uma prática discursiva que constitua um elo na cadeia do processo ensino/aprendizagem, bem como cabe à escola propiciar meios para a concretização do diálogo necessário ao processo de comunicação por ser um dos espaços mais propícios aos processos de interação. Faz-se necessário que a voz do aluno/a tenha lugar em sala de aula, que

ele/ela se posicione. Além disso, nossas práticas educativas devem pretender dar conta de levar os/as alunos/as à abstração, ao mundo da cultura, para que eles/elas também, a partir da vida concreta, consigam elaborar suas próprias explicações, suas próprias teorias a respeito do mundo que os cerca nos mais variados aspectos culturais, sejam étnicos, de gênero, sociais, geográficos dentre outros, uma vez que é na escola são institucionalizados o certo e o errado, o não e o sim, a língua, o espelho, o tempo, a vida, o homem, a sociedade e a cultura. (OLIVEIRA, 2013).

É necessário que o professor/a, enquanto intelectual orgânico/a no processo de interação social e intérprete nos processos culturais, assuma seu papel de mediador/a e estabeleça os elos entre os saberes que explicam o mundo e o contexto no qual os alunos/as estão imersos, estabelecendo condições para que eles reflitam sobre a aplicabilidade dos conceitos e teorias ao seu cotidiano. Nessa perspectiva, os processos de negociação em sala de aula devem levar em consideração as diferentes identidades ali inscritas, bem como dar voz às diferentes experiências, numa busca constante de uma atividade concreta de ensino que favoreça a comunicação em sala de aula e promova uma educação humanística.

Nesse contexto, analisamos o conhecimento prévio dos estudantes acerca das conceptualizações dos termos “sexualidade” e “gênero”, bem como a aceitação do trabalho de educação sexual na escola e entendimentos sobre sua importância em suas formações escolares.

Quando perguntado aos estudantes **“Você acha que temáticas sobre educação sexual devem ser trabalhada em sala de aula? Por quê?”**, apenas 4,2% disseram que não, dos quais justificaram como *“É algo muito pessoal”*. No entanto, 83% responderam que sim, as temáticas devem ser trabalhadas em sala de aula e, dentre as justificativas dadas, observamos respostas sobre necessidades acerca de um conhecimento mais biológico do corpo, como *“para saber mais sobre o corpo”* e *“porque muitas engravidam e têm medo de falar sobre doenças”*, como também respostas que indicaram a necessidade de ressignificar atitudes preconceituosas, como em *“ajudar as pessoas sobre a escolha da sexualidade”* e *“tirar preconceitos”*. As respostas podem ser melhor observadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Respostas dos estudantes à pergunta: “Você acha que temáticas sobre educação sexual devem ser trabalhadas em sala de aula? Por quê?”

Respostas de cunho mais biológico	Respostas de cunho mais sociocultural
“Aprender sobre nossa vida sexual” “Para saber mais sobre o corpo” “Porque muitas engravidam e tem medo de falar sobre doenças” “Tirar dúvidas sobre o corpo”	“Abrir a mente dos adolescentes” “Porque é um tabu para muitos” “Tirar preconceitos” “É importante nos dias de hoje” “Ajudar as pessoas sobre a escolha da sexualidade”

Fonte: Quadro produzido pela autora da pesquisa

No que se refere aos conteúdos indicados pelos estudantes, enquanto temáticas de interesse, 25% não souberam responder que temáticas gostariam de vivenciar em sala de aula e 12,5% responderam apenas “todos”. Dentre as temáticas citadas, apenas 12% (1 estudante) responderam “*Respeito ao próximo*”, enquanto 88% citaram temáticas relacionadas ao corpo biológico como “*Relação sexual entre um homem e uma mulher*”, “*Prevenção*”, “*Período fértil*”, “*Mudanças no corpo*”, “*DST*”, “*Anticoncepcionais*” e “*Usar camisinha*”.

As respostas dos estudantes indicam o entendimento da disciplina e da Educação Sexual enquanto campo prioritariamente biológico. Quando falamos em sexualidade, a grande maioria dos estudantes restringem a sua dimensão ao sexo ou às questões da reprodução. Isso foi verificado nas respostas à pergunta: “**Na sua opinião o que é sexualidade?**”, em que 29% mencionaram não saber responder e, dentre os que responderam, 54,5% referiram-se a aspectos anatômicos e fisiológicos do corpo, como “*Conhecer seu próprio corpo*”, “*é saúde*”, “*é ato sexual, onde falamos sobre sexo*”, “*é determinado pela biologia, anatomia, fisiologia, psicologia e cultura*” e “*conjunto de coisas que remetem a satisfação da necessidade e desejo sexual*”.

Um dos estudantes mencionou a questão da afetividade presente na sexualidade ao dizer “*Quando duas pessoas estão se gostando*”, enquanto outro estudante mencionou aspectos sociais ao falar “*Algo que requer muita responsabilidade*”. Uma outra resposta nos apresenta uma atitude de empatia e respeito ao outro ao mencionar “*É aceitação*”. Ainda, duas respostas demonstraram uma compreensão um pouco mais ampla da sexualidade ao se referirem a aspectos de identidade sexual, como “*Qual preferência de sexo da pessoa*”, “*É o que a pessoa é*” e “*A questão de gênero*”.

Com relação à pergunta: “**Na sua opinião o que é gênero?**” foi constatado um percentual maior de estudantes que desconheciam ou não souberam conceituar, pois 50% respondeu “não sei”. Dos estudantes que responderam a esta pergunta, mesmo sem uma escrita mais organizada ou científica acerca da temática, mencionaram frases que remetem a um

conceito explícito nos parâmetros curriculares nacionais que indicam que “ gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos” (PCN, 1997, p. 321). A ideia implícita nos PCN remete ao caráter histórico e transitório do gênero, característicos de todos os processos de identitários. Tal ideia foi percebida nas frases: “*Quer dizer escolha*”, “*Feminino/masculino*”; “*Grupos criados que definem sua sexualidade*”, “*Forma que a pessoa se sente bem com ela mesma*”, “*Aquilo que identifica ou determina um homem e uma mulher*”, “*Mulher/homem*”, pois, ainda de acordo com os PCN (1997, p. 321) “(...) enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social”.

Sobre a pergunta “**Você acha que temáticas acerca da sexualidade contribui para um melhor convívio dentro da escola e fora dela? Explique.**”, 54,2% respondeu afirmativamente, enquanto apenas 4,3% negativamente. Uma porcentagem considerável (25%) respondeu que “*não sabiam*” e 4,2% respondeu “às vezes”. Dentre as explicações para as respostas afirmativas, destacam-se “*Leva-se para a vida toda*”; “*Questão do respeito*”, “*Porque incentiva a nos proteger*” e “*Sexualidade é algo que deve ser tratado em vários lugares*”.

As respostas indicam uma boa aceitação da temática da sexualidade na escola, uma vez que 92% mencionou se sentir confortável em participar de aulas de Educação Sexual. No entanto, ratificamos a importância de trabalhos como este na escola, pois apenas 33% mencionaram procurar um médico ou especialista para tirar suas dúvidas com relação a sua saúde e/ou educação sexual, e, ainda, 25% mencionaram utilizar o site de busca *Google* para sanar dúvidas, o que pode representar um risco, pois as informações veiculadas pela internet podem ter caráter inverídico ou não científico, o que contribuiria para a distorção de fatos e verdades sobre o corpo, identidade e sexualidade.

Do restante dos estudantes 16,7% mencionaram não se interessar em tirar suas dúvidas e 16,7% disseram conversar com familiares e/ou amigos, o que também não garante que os problemas, dúvidas ou anseios sejam totalmente ou satisfatoriamente resolvidos, uma vez que muitos são os discursos, interdições e/ou crenças acerca da compreensão da sexualidade que a colocam, como será explicitado no próximo capítulo, num território de disputas.

Para Foucault, a sexualidade funciona como um dispositivo, isto é,

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1979, p.224).

Apoiados na citação de Foucault, entendemos que foi de grande relevância a análise das configurações de gênero dos sujeitos desta pesquisa, pois nos auxiliou a compreender um pouco as narrativas e percepções que possuem de si e do outro, a partir desse lugar da sexualidade enquanto dispositivo através do qual se dirigem olhares de verdade e regulação cuja função é o controle dos corpos, dos seus modos de existência e de suas subjetividades. Este controle é exercido por meio de sistemas de organização e produção de forças, representados pelo Estado, Igreja, mídia, tecnologias, medicina que, ao longo dessas análises, se fizeram presentes através de atravessamentos nos discursos e nas representações desses sujeitos, ora pelo dito ora pelo não dito, quer seja por meio de um discurso de dominação quer seja por sujeição, em todos os casos, com intuito de estabelecer relações de poder. Assim, propomos através da legitimidade da nossa experiência pedagógica, um modelo de resistência às normas instituídas a este dispositivo que é a sexualidade, no entendimento que nenhuma prática é neutra ou destituída de valores.

CAPÍTULO 3

ANALISANDO AS NARRATIVAS A PARTIR DA

EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

3.1. A sexualidade enquanto território de disputa – analisando os discursos

“A sexualidade é todo lugar”
(Deborah Britzman)

A sexualidade representa um aspecto complexo do desenvolvimento humano ao mesmo tempo que possui um papel trivial em nossas vidas. Complexo porque compreende uma pluralidade de dimensões com desdobramentos tanto no corpo biológico quanto nos âmbitos psíquicos e sociais, e torna-se trivial porque se presentifica nas nossas vivências diárias, nos identificando como seres humanos sexuados, qualificando nossa relação com o mundo, articulando nossas identidades e nossos pertencimentos para com grupos e para com os contextos sociais e culturais nos quais estamos inseridos. É este último aspecto da sexualidade, o sociocultural, que vem despertando maiores interesses e ocupando lugares de maior relevância na sociedade, principalmente quando levamos em consideração o atual contexto político.

As implicações socioculturais inscritas na sexualidade a transferem para um território de disputas e conflitos. Outrossim, o ambiente escolar constitui um desses lugares de disputas, pois é palco de uma multiplicidade de concepções e ideologias que permeiam a identidade dos estudantes, de professores/as e funcionários/as no que se refere às questões da sexualidade e que, muitas vezes, definem o seu alcance enquanto campo pedagógico. Aliado aos fatores de ordem mais individual, a escola é uma instituição subordinada a todo um aparato político e econômico nos quais estão inseridas as políticas educacionais que regulam e orientam nossas práticas pedagógicas.

O contexto desta pesquisa, como já falado anteriormente, está situado entre uma iminente onda de autoritarismo e tentativas de cerceamentos no que se refere à liberdade de cátedra nas práticas educacionais vigentes, o que dificulta a garantia do pluralismo de ideias e concepções de ensino necessárias a uma educação integral e humanística. Dentro da pauta das restrições dirigidas à escola, está a abordagem da sexualidade, que tem concentrado discursos tendenciosos apoiados em concepções unívocas e tradicionalistas que contradizem, por exemplo, as orientações curriculares vigentes. Algumas ideologias sem base científica ou teórica, apoiadas em crenças religiosas e visões preconceituosas, têm ganhado força diante da opinião pública que, por sua vez, tem agido como massa reprodutora de pensamentos e

ideologias que tentam padronizar modos de vida e de ser, o que contribui para a permanência de modelos segregadores e insustentáveis.

No entanto, apoiados nos direcionamentos dos Parâmetros Curriculares e partindo da ideia de Deborah Britzman presente na epígrafe deste capítulo, entendemos que a escola se apresenta como um dos lugares propícios para a reflexão sobre a sexualidade. O direcionamento é de uma discussão que venha aclarar sua influência e elucidar aspectos essenciais para nosso desenvolvimento de modo a contribuir para a formação humana e social dos indivíduos. Assim, estaremos contribuindo para coibir qualquer tentativa de limitação e proibição no que se refere a uma educação sexual plural e democrática.

Dada a sua complexidade e importância, a educação sexual pressupõe um planejamento pedagógico cuidadoso e organizado, que respeite as especificidades de cada segmento escolar, a faixa etária dos estudantes e, principalmente, seus contextos de vida. Considerando isto, é possível uma abordagem significativa que consiga transpor as barreiras entre teoria e prática, entre escola e vida, tão almejados em qualquer processo de ensino aprendizagem e tão necessários para o desenvolvimento de um país que entenda a educação humanística como prioridade.

Neste contexto, partindo de uma tentativa de desenvolver uma metodologia clara e coesa como ponto chave para a eficácia de um trabalho de Orientação Sexual, apoiamos as discussões deste capítulo nas experiências vividas a partir da aplicação de uma sequência didática (Apêndice A), enquanto ferramenta pedagógica facilitadora de uma vivência mais ampla com a temática da sexualidade, com vistas a uma ressignificação humana e social.

A discussão apresentada a seguir está dividida em três blocos que propuseram atividades de leitura e interpretação de textos literários que conduziram reflexões e discussões sobre questões da sexualidade humana. Apresentamos uma proposta de aulas partindo da leitura literária para abordagens sobre as dimensões biológicas, sociais e culturais da sexualidade, que propiciaram socializações e compartilhamentos de diversas experiências individuais e coletivas ao longo das nossas vidas, bem como ajudaram para elucidar dúvidas e aclarar a grande influência da cultura e das configurações sociais sobre o nosso corpo sexuado.

Os três blocos apresentados a seguir, obedecem a uma progressão lógica que vai desde a descoberta da sexualidade em nosso corpo físico até suas implicações práticas na vida social, sua influência nos arranjos culturais e sua relevância para os discursos políticos e religiosos.

De maneira geral, o primeiro bloco teve como temática norteadora a descoberta do corpo sexuado, o segundo abordou a sexualidade feminina e as configurações de gênero e o terceiro bloco contemplou as identidades não normativas, seu contexto de invisibilidade social e luta por emancipação.

Os objetivos específicos almejados nesse processo de desenvolvimento da sequência didática, no que se refere à tentativa de humanização através da literatura, de modo geral, foram:

- 1) Desconstruir tabus e resistências que envolvem a abordagem da sexualidade em sala de aula;
- 2) Desestabilizar (pre)conceitos heteronormativos acerca do corpo e sexualidade, de modo a valorizar a pluralidade de expressões sexuais existentes;
- 3) Discutir sobre algumas relações de gênero que inferiorizam e/ou desacreditam algumas identidades, a exemplo da feminina e das LGBTQ⁺;
- 4) Incentivar a leitura como instrumento de ampliação dos horizontes de expectativas dos estudantes, contribuindo para a formação humanística deles;
- 5) Usar a música e outras produções artísticas como recursos didáticos atrativos para despertar um olhar crítico e sensível sobre o mundo e sobre o outro e
- 6) Promover um sarau literário na escola com a socialização dos textos e canções trabalhados em sala de aula, com intuito de contribuir para um ambiente escolar plural e inclusivo.

3.2 Primeiro bloco: A descoberta do corpo sexuado.

Esse bloco foi dividido em 3 encontros, cada um composto de 4 aulas de 45 minutos, totalizando 12 aulas ou 9 horas. Os objetivos deste bloco foram motivar os estudantes sobre a importância da Educação Sexual na escola, desconstruindo medos e/ou tabus e propiciar momentos de leitura através do gênero “poemas”, no intuito de uma aproximação com a poesia; dialogar sobre algumas expressões da sexualidade, refletindo sobre possíveis interdições sociais acerca desta descoberta; analisar alguns comportamentos no que se refere a construção da masculinidade e feminilidade, identificando possíveis sexismos; refletir sobre as cobranças sociais acerca do sexo, bem como as relações afetivas entre iguais e introduzir a leitura de textos mais longos.

3.2.1 Desconstruindo mitos e tabus sobre o corpo e sexualidade

O primeiro encontro, realizado em 3 aulas de 45 minutos, teve com elementos textuais poemas e minicontos eróticos (Anexo A), cujos títulos podem ser melhor observados no Quadro 3. Além dos textos, utilizamos a canção “*Mania de você*”, da cantora Rita Lee (Anexo B).

Quadro 3 – Poemas eróticos utilizados no primeiro encontro com os estudantes

Poemas	Autor/Autora
1) “ <i>Uma vez visto</i> ”	Adélia Prado
2) “ <i>Teu Corpo</i> ”	Alice Ruiz
3) “ <i>Pelos pelos</i> ”	Alice Ruiz
4) “ <i>Mano, vamos fazer</i> ”	Anônimo
5) “ <i>Masô</i> ”	Aymmar Rodrigues
6) “ <i>Realista</i> ”	Caio Fernando Abreu
7) “ <i>Procuro em teu corpo</i> ”	Diva Cunha
8) “ <i>Mulher nua</i> ”	Gilka Machado
9) “ <i>Beija-me</i> ”	Gilka Machado
10) “ <i>De amor</i> ”	Judith Butler
11) “ <i>Ela é femme tão fatale</i> ”	Paula Tailtelbaum
12) “ <i>A boa dieta</i> ”	Von Lacau

Fonte: Quadro produzido pela autora da pesquisa

Num primeiro momento, como elemento motivador, foi reproduzido um clipe da canção “*Mania de você*” da cantora Rita Lee, a partir do qual iniciamos uma conversa informal sobre algumas dimensões da sexualidade metaforizadas na canção. Os estudantes mencionaram suas impressões sobre aspectos que lhes chamaram mais atenção ou que lhes inquietaram a partir da letra da canção. Os elementos mais citados foram: “*beijo*”, “*deitar e rolar*”, “*suor*”, “*sexo*”, “*romantismo*” “*o fogo*”, “*excitação*”, “*fantasia*”, “*nudez*”, “*sensualidade da mulher*”. A partir das falas dos estudantes, conduzimos discussões acerca de alguns mecanismos fisiológicos do corpo com relação ao ato sexual, inscritos nas expressões citadas por eles, correlacionando-os com aspectos mais subjetivos e culturais sobre o comportamento sexual. Discutimos algumas concepções, mencionadas pelos estudantes, como sendo valores construídos a partir de um critério de gênero numa concepção sexista, a exemplo da associação da sensualidade e erotismo apenas à figura feminina e de sua automática percepção como algo vulgar e promíscuo. Sinalizamos a necessidade de ressignificações que busquem a equidade para os gêneros e não coloquem a mulher como sendo alvo de objetificações.

Num segundo momento iniciamos a brincadeira intitulada “*Mito ou Verdade?*”²⁷. Com as carteiras dispostas em círculo, foi colocada uma caixa no centro da sala contendo 12 afirmações²⁸, dentre elas mitos e verdades que permeiam o senso comum das pessoas sobre questões ligadas ao sexo, saúde, sexualidade e gênero. Paralelamente, disposta sobre a mesa, foi colocada uma cesta de chocolates enumerados de 1 a 12. Estes números correspondiam aos poemas eróticos, conforme Quadro 3, que foram alocados dentro de bexigas igualmente numeradas e fixadas na lousa, cujas temáticas recaem sobre aspectos físicos/fisiológicos como o toque, o beijo, o sexo, as sensações, também sobre aspectos mais subjetivos, como os sentimentos, sensações e corporeidade, ou seja, a percepção do corpo como instrumento relacional com o mundo e com o outro. Todos os poemas foram lidos no final da brincadeira, conforme explicação em nota de rodapé.

As atividades propiciaram um diálogo da temática com o universo dos estudantes a partir de considerações que faziam parte do imaginário, vivências, conhecimentos prévios deles ou que representavam possíveis dúvidas, anseios ou tabus deles mesmos, ao passo que a leitura dos poemas proporcionou um contato dos estudantes com o universo mais subjetivo e lírico característicos da poesia.

No que se refere às discussões sobre os mitos e verdades, alguns estudantes apresentaram dúvidas primárias, tanto sobre questões biológicas do corpo, a exemplo de da falta de conhecimento sobre o significado da sigla DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis), suas

²⁷ A brincadeira consiste numa roda de participantes que giram uma garrafa ou outro objeto comprido e com duas extremidades diferentes entre si, de forma que ao fim do giro o objeto aponte para dois participantes da roda. As duas pessoas devem, respectivamente, retirar da caixa e ler uma das afirmações e responder se constitui um mito ou uma verdade. Caso a resposta esteja correta, o estudante pega um dos chocolate contendo um número de 1 a 12. No final da brincadeira, os estudantes que receberam os chocolate numerados, ficaram sob a responsabilidade de estourar uma bexiga correspondente ao número preso ao chocolate e ler o poema contido na bexiga para iniciarmos breves interpretações e debates.

²⁸ Sugestões de afirmações: 1) Na primeira transa, a menina não corre o risco de engravidar, mito ou verdade? 2) A mulher pode contrair uma doença sexualmente transmissível do seu parceiro, e vice-versa, mesmo se ele ejacular fora da vagina, mito ou verdade? 3) Alguns alimentos como amendoim, ovo de codorna e ostra, são afrodisíacos, mito ou verdade? 4) Nem todas as mulheres sangram ou sentem dor na primeira transa, mito ou verdade? 5) A AIDS é uma doença típica dos homossexuais, mito ou verdade? 6) Você pode pegar DST se o/a parceiro/a for virgem ou se fizer apenas sexo oral, mito ou verdade? 7) Muita masturbação pode provocar espinhas, principalmente nos meninos, mito ou verdade? 8) Mulher gosta menos de sexo do que os homens, mito ou verdade? 9) Lavar a vagina ou urinar depois do sexo ajuda a não engravidar, mito ou verdade? 10) Se o homem tem prazer no ânus, ele tem tendências homossexuais, mito ou verdade? 11) O corpo da mulher muda após a primeira relação sexual, por exemplo, os quadris alargam ou a vagina fica mais flácida, mito ou verdade? 12) Se a mulher só sente prazer através da masturbação ou sexo oral, ela tem tendência a ser lésbica, mito ou verdade?

formas de contágio e/ou ações preventivas de saúde, como também dúvidas com relação a preconceitos baseados no gênero ou orientação sexual, como o fato de julgarem verídico a ideia das mulheres gostarem menos de sexo do que os homens, ou ainda associarem a AIDS à homossexualidade. Observamos também algumas interdições dirigidas ao sexo masculino no que se refere à construção de sua masculinidade, a exemplo de indicarem a prática do sexo anal como sendo exclusivamente homossexual, demonstrando uma regulação à liberdade sexual masculina, pois condiciona a identidade do homem a uma construção fixa e única de masculinidade. Esse resultado expressa uma concepção biologizante dos estudantes, pois associa o comportamento sexual para a reprodução como o único possível para as expressões da sexualidade, onde o prazer não pode ser visto como única possibilidade num relacionamento, ao mesmo tempo em que afirma o quanto a sexualidade é, sobretudo, uma construção social e cultural, uma vez que

[...] as precondições biológicas não produzem, por si mesmas, os comportamentos sexuais, a identidade de gênero ou a orientação sexual. Elas formam um conjunto de potencialidades que só adquirem sentido e eficácia por meio da socialização e do aprendizado das regras culturais (BRASIL, 2009, p. 121).

Desta forma, entendemos que o nosso comportamento sexual é atravessado por todas as formas de pertencimentos culturais e relações sociais. A partir das respostas obtidas, fica nítida a influência de ideias e conhecimentos ligados a uma cultura heteronormativa e machista para as questões que envolvem as construções de identidade sexual. Segundo Louro (2000, p.12), “as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sexuais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais”. Nesse sentido, as identidades não podem ser tidas como fixas e imutáveis, muito menos ser requeridas como modelos únicos, pois as necessidades e os desejos transitam muito mais sobre um terreno individual do que coletivo: “A construção do desejo não é um processo completamente consciente e, por isso, não podemos dizer que seja um terreno operado por escolhas livres, individuais e racionais”. (LINS et al., 2016, p. 73).

Com relação ao trabalho com os poemas, foi realizada uma leitura compartilhada que, conforme Colomer, “significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e a avalia”. A aceitação dessa atividade, por parte estudantes, superou expectativas, uma vez que fora constatado no questionário diagnóstico que 54,2% deles não liam poesia, dentre outros motivos,

por terem dificuldade de entendimento, acharem uma linguagem muito subjetiva ou julgarem a poesia como algo desconectado da realidade ou mentiroso.

Não obstante, a atividade de leitura dos poemas eróticos provocou um momento de profundo prazer e motivação, traduzido na intensa participação dos estudantes, no reconhecimento, nas situações representadas poeticamente, de seus cotidianos e experiências pessoais. Todo o processo de leituras que foram compartilhadas durante as interpretações dos textos funcionou como um “efeito *Doppler*”²⁹, pois um aluno complementava a interpretação do outro, acrescentando algo ou mudando a percepção do colega, mas, em ambos os casos, somando novos aspectos e detalhes identificados no texto. Como explica Colomer (2007) essas atividades de leitura dirigida e compartilhada permitem aos leitores que elucidem

[...] ante os seus olhos, o modo de ler que devem interiorizar: como se antecipa o que se pode esperar na narrativa que leem coletivamente; analisar o que seria cumprir as regras do gênero nessa obra, o que seria desobedecê-las e qual pode ser o propósito do autor para fazê-la dessa maneira; comprovar as hipóteses realizadas; notar os fios ainda soltos ou as incongruências que derivam de uma falta de compreensão pontual; buscar os detalhes do texto que validam uma interpretação e invalidam outra; etc. (COLOMER, 2007, p.65)

Além disso, a leitura despertou curiosidades sobre a construção do eu lírico nos poemas, seus lugares de fala e identidades, o que permitiu aos estudantes transitarem em seus imaginários sobre as múltiplas construções das identidades sexuais durante as interpretações e discussões. Para Pinheiro (2018, p. 16) “textos que discutam preconceitos sociais, étnicos e questões de gênero suscitam debates calorosos e podem contribuir para a formação humana dos leitores”.

Os estudantes trouxeram interpretações coerentes às propostas dos poemas, gerando reflexões pertinentes sobre alguns aspectos de suas realidades ou contexto social, vistas, reconhecidas como próximas ou distantes de suas identidades, como a traição, obrigações matrimoniais, o ciúme, objetificação da mulher, o papel social do sexo, homossexualidade, prostituição, presentes nos versos e que estiveram ao alcance de suas percepções.

O poema “*Realista*”, de Caio Fernando Abreu suscitou interpretações interessantes com desdobramentos em aspectos sociais e culturais sobre as nossas orientações sexuais. o poema diz em seus versos :

²⁹ É um fenômeno físico ondulatório que ocorre quando existe aproximação ou afastamento relativo entre uma fonte de ondas e um observador.

*“De manhã
quando abri o quarto dele meio dormindo
encontrei um negro nu sobre a cama
Falei muito prazer e sorri
Depois esquentei o café, comi uma maçã verde
(a mais ácida que encontrei)
Enfiei os óculos escuros e saí para o sol.
Na rua ninguém percebe o segredo ácido que carrego
insustentável
atrás do negro dos óculos”)*

O aluno A questionou sobre o gênero do eu-lírico e falou: *“É uma mulher, professora?”*. A aluna P logo respondeu: *“ele é gay e está se escondendo da sociedade que não o aceita”*. A aluna Q complementou dizendo que isso acontece muito, pois muitas pessoas se escondem da família ou dos amigos por medo de não serem aceitos. Ainda, a aluna I percebeu a associação que o autor faz sobre a acidez da maçã ao sentimento de ter que esconder sua relação homossexual dos *“olhos da sociedade”*.

Outro poema que despertou interpretações interessantes foi *“Masô”* de Aymmar Rodrigues, que diz:

*É um número 42
de pele alva e unhas perfeitas
É um número 42
para ser lambido e louvado
Rastejo, babo os dedos longos
(Se pisar em mim, eu me apaixono)*

A primeira interpretação partiu da aluna U, que fez a leitura do poema. Ela perguntou: *“Professora, esse número 42 é o 44, né?”*, referindo-se a orientação lésbica da personagem do poema. No entanto, o aluno A falou: *“Ela gosta de apanhar”*, enfatizando o que está escrito no último verso do poema. O aluno F, também do sexo masculino teve a mesma interpretação, de que esta mulher descrita no poema gostava de ser arranhada. Essas falas masculinas nos remetem ao fato naturalizado de que o ato sexual deve ser violento, assim como sugerem, por exemplo, os filmes de pornografia destinados ao público masculino. Neste momento, foi discutida essa associação frequente do sexo à violência que alguns homens fazem sobre as preferências sexuais femininas. A aluna I teve uma outra interpretação que nos remete à uma visão falocêntrica sobre o fato. Ela disse: *“Isso é um pênis professora”*. Neste momento, todos os estudantes riram e a aluna P discordou dizendo: *“Eu acho que é uma mulher grande, alta de*

unhas compridas”. Neste momento, a maioria dos estudantes concordaram, mas a aluna M falou: “*Professora, esse número 42 pode estar relacionado ao fato da pessoa ser gordinha, e vestir 42*” Foi um momento propício para falarmos sobre estereótipos e sobre construções binárias, pois o fato da/do personagem ter unhas grandes não indica, necessariamente, que seja uma mulher, ou o fato de ter um número 42, que seja um homem, pois há mulheres que possuem esse tamanho de calçado, inclusive uma das alunas que estavam presentes calçava 43.

As discussões, de um modo geral, provocaram curiosidade e interesse sobre a Educação Sexual, o que reforçou a importância da sua abordagem na escola e suas contribuições para as nossas vivências e relacionamentos interpessoais. A leitura da poesia, seguida de breves interpretações e reflexões, contribuiu para ampliar os horizontes de expectativas dos estudantes acerca da dimensão da sexualidade, sugerindo quebra de tabus e ressignificando interdições que impedem que a sexualidade seja vivenciada de forma plena, prazerosa e saudável. Paralelamente, este encontro apresentou a poesia como uma possibilidade de leitura prazerosa e interessante, capaz de gerar entusiasmo e emoções diversas para cada um/uma, o que possivelmente contribuirá para uma procura maior pela leitura literária por parte dos estudantes

Posteriormente, no intuito de superar possíveis estranhamentos ou resistências acerca da proposta pedagógica iniciada, como também coibir reações contrárias à importância de sua realização na escola, reforçadas sobretudo pelos direcionamentos políticos atuais, foi exibido o vídeo³⁰ (1 min 35s) da participação da psicóloga e sexóloga Sílvia Muller no Programa Altas Horas de Serginho Groisman. A fala da sexóloga remete a um direcionamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997, p. 316), endossando que “esses conteúdos devem possibilitar a abordagem dos diferentes assuntos que variam de acordo com a faixa etária, cultura regional e fatos contemporâneos veiculados pela mídia ou vividos por uma determinada comunidade”. Desta forma, pudemos esclarecer algumas dúvidas que pairam sobre a aplicabilidade deste trabalho na escola, pois um dos argumentos contrários à sua realização é um possível incentivo de crianças e adolescentes à iniciação sexual, pressupondo-se uma falta de planejamento e organização dos conteúdos que são abordados e levados à discussão em cada segmento, que em nada corresponde à realidade.

³⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=jWRyjJONQWM>

Encerramos as discussões ampliando os conceitos sobre sexualidade e gênero através do vídeo³¹ “*Sexo, orientação sexual e identidade de gênero: qual a diferença?*” (3min e 06s), disponibilizado pelo canal “Comum”, que apresenta de maneira objetiva algumas dimensões da sexualidade como diferenças entre sexo biológico, gênero e orientação sexual, uma vez que estas foram uma dúvida recorrente nas respostas dadas ao questionário diagnóstico aplicado, no que se refere às conceptualizações de gênero e sexualidade.

3.2.2 *Descoberta e uso do corpo sexuado*

O segundo encontro foi realizado em 4 aulas de 45 minutos cada. Os elementos textuais que direcionaram as discussões foram: o conto “*O Primeiro Beijo*”, de Clarice Lispector (Anexo C), a tela *Dânae* de Gustav Klimt (Anexo D), o poema “*Danaé*”, de Maria Lúcia Dal Farra (Anexo E) e “*Ejaculação Precoce*”, de Paulo Azevedo Chaves (Anexo F). O intuito foi refletir, para além dos aspectos biológicos presentes na iniciação sexual, sobre algumas cobranças sociais e culturais no que se refere ao início da vida sexual, problematizando juízos de valores desiguais atribuídos a homens e mulheres na sociedade.

No primeiro momento foi exibida uma cena³² de um episódio da série animada “*Simpsons*”, que ilustra uma compilação de alguns dos beijos mais famosos do cinema. Logo após foi entregue um pedaço de papel colorido a cada aluno/a e pedido que, sem a obrigatoriedade de identificação, escrevessem com uma palavra ou frase, algo relacionado ao seu primeiro beijo ou a um beijo especial do qual se recordassem, como sensações, sentimentos, estranhamentos ou qualquer memória trazida. Caso essa experiência ainda não tenha sido vivida, aconselhamos que o estudante escreva o que espera desse momento. Durante esse momento foi reproduzido o clipe da música³³ “*Beijo Bom*” da cantora Paula Fernandes, uma vez que o estilo sertanejo/forró romântico foi um dos preferidos dos estudantes de acordo com o questionário aplicado. A música teve o intuito de proporcionar um momento de relaxamento e inspiração para a participação dos estudantes na escrita, como também marcar o tempo da atividade.

³¹ <https://www.youtube.com/watch?v=cTsbN5n9N9w>

³² https://www.youtube.com/watch?v=pB5gMmic_fm

³³ <https://www.youtube.com/watch?v=CtNNhXUYUZA>

Ao término da reprodução da música, os papéis foram recolhidos e redistribuídos aleatoriamente entre os estudantes, de modo que cada um lesse o que o outro escreveu. Das respostas dadas pelos estudantes, 56% demonstraram a experiência do primeiro beijo como positivas, 17% descreveram a experiência do beijo como negativa e 27% não esboçaram julgamentos, apenas descreveram a situação. As respostas dadas pelos estudantes podem ser lidas no Quadro 4.

Quadro 4 – Respostas dadas pelos estudantes sobre a atividade referente à descrição do primeiro beijo.

RESPOSTAS POSITIVAS	<i>“Foi atrás da minha casa, foi uma experiência boa, eu acho!”</i>
	<i>“Foi maravilhoso, me senti nas nuvens”</i>
	<i>“Em uma brincadeira de salada mista, com uma pessoa bem especial”</i>
	<i>“Foi ótimo, maravilhoso!”</i>
	<i>“Eu disse que não gostei, mas foi mágico, porque foi com alguém que eu gostava e que gostava de mim. Quando é com alguém que a gente gosta, não importa o jeito e nem o local, a gente se entrega naquele momento mágico”</i>
	<i>“(…) foi muito engraçado. Foi com uma pessoa que eu gostava. A gente estava no parque de diversão e foi ótimo”</i>
	<i>“Foi uma festa, foi muito bom”</i>
	<i>“Bom”</i>
	<i>“Foi com 8 anos, foi muito engraçado. O menino bateu dente a dente e mim babou todinha. Eu tava me sentindo em uma praia kkk”</i>
	<i>“Foi através de uma brincadeira”</i>
RESPOSTAS NEGATIVAS	<i>“Horível e emocionante, pois eu não sabia beijar”</i>
	<i>“Foi em uma praça e foi bem estranho e tinha vários amigos olhando e gritando”</i>
	<i>“Foi estranho”</i>
	<i>“O meu primeiro beijo foi meio frustrante, molhado! Não foi bom!”</i>
	<i>“O meu primeiro beijo não foi muito bom, porque como era o primeiro, eu não sabia beijar”</i>
RESPOSTAS NEUTRAS	<i>“Foi um beijo normal e bem rápido”</i>
	<i>“primeiro beijo foi debaixo de um pé de árvore e as formigas me mordendo”</i>
	<i>“Foi um beijo normal e bem rápido”</i>

Fonte: Quadro produzido pela autora da pesquisa

Foi iniciada uma conversa informal sobre o significado do beijo nos relacionamentos interpessoais, o que permitiu aos estudantes um resgate de um dos momentos que marcam a descoberta do erotismo – o primeiro beijo. De um modo geral, a descrição sobre o primeiro beijo oscilou entre ser um momento mágico e, ao mesmo tempo, de estranhamentos devido à

falta de experiência. Os depoimentos sinalizaram uma descoberta prazerosa permeada de romantismo, curiosidade e emoção.

Esta atividade foi utilizada como motivação para a leitura do conto “*Primeiro beijo*”, de Clarice Lispector. Trata-se da narrativa de um adolescente que beija uma estátua e ao se dar conta disto, sente-se mais homem, devido a ereção que acontece durante o beijo. O conto versa de forma poética sobre a descoberta da sexualidade e a iniciação sexual através do beijo, o que permitiu, além de uma discussão sobre a descoberta da libido (perda da inocência) através do despertar para as questões do erotismo, um diálogo sobre as representações de masculinidade. Acreditamos que, por ser o primeiro texto mais longo da sequência didática proposta, alguns estudantes sentiram dificuldade de compreender toda a história do conto, sendo necessária uma explicação para elucidar dúvidas sobre alguns pontos da história.

Sobre as discussões na fase de interpretação, os estudantes apresentaram uma visão pouco essencialista, reconhecendo a descoberta da sexualidade como sendo algo mais aprendido do que inato ou biológico. Os estudantes entendem a existência de um desejo, enquanto necessidade ou algo mais instintivo (o que a Biologia explica como mediação hormonal), porém reconheceram que alguns comportamentos nessa descoberta partem de curiosidades e/ou imaginações ou repetições de comportamentos observados no meio social desde a infância, na família, na mídia ou em seus grupos sociais. Conforme Weeks (2000, p. 38), “embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade é mais do que simplesmente o corpo”. Para o autor, a sexualidade, além do nosso corpo físico, tem a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações.

Após releituras de alguns trechos do conto “*O Primeiro beijo*”, os estudantes perceberam a metáfora entre as sensações de sede do protagonista e as sensações provocadas numa experiência sexual, e, embora tenham citado a palavra “ereção” para a elucidação do desfecho do texto, relataram que esta palavra lhes causava estranhamento por não ser utilizada com frequência ou naturalidade em seu cotidiano. Aproveitamos para discutir algumas questões acerca da linguagem adotada para a abordagem da sexualidade, uma vez que observamos algumas barreiras no uso de uma linguagem mais científica acerca da anatomia e fisiologia do

corpo nas questões sobre o aparelho sexual³⁴, indicando possivelmente uma ausência dessas discussões, não só na escola, mas nas vivências pessoais em outros ambientes. A ausência do diálogo sobre o corpo e questões sexuais, com o passar do tempo, pode transformar-se em tabus que geram distanciamentos, medos e interdições, pois, como lembra Weeks (2000, p. 70), “a sexualidade é tanto um produto da linguagem e da cultura, quanto da natureza” (WEEKS, 2000, p. 70)

Um outro ponto que merece destaque refere-se às interpretações sobre a construção de masculinidade no conto. Na narrativa, fica subtendido que a masculinidade está ligada a questões de funcionamento biológico do sistema sexual, no caso a ereção. O fato de a autora mencionar que o protagonista se tornou homem depois da ereção, dividiu opiniões entre os estudantes sobre o que é ser homem. Alguns concordaram com a ideia de que a iniciação sexual poderia definir esta identidade, mas gradativamente foram atribuindo outras questões relacionadas ao convívio social, como a consciência de uma responsabilidade para com o outro, a iniciação do exercício do trabalho e posturas mais solidárias e maduras nos relacionamentos interpessoais. Na ocasião, as discussões também se encaminharam para as pressões sociais sofridas pelos homens, ao associar a masculinidade a uma virilidade obrigatória e incessante, em que precisam estar sempre dispostos ao sexo.

As discussões sobre as construções de gênero a partir do conto foram bastante positivas e permitiram uma reflexão sobre as influências históricas e culturais acerca da construção das nossas identidades, entendendo a não obrigatoriedade de seguir padrões normativos que em nada contribui para uma boa relação com o corpo e, conseqüentemente, para um bom convívio social. Sobre tais questões, Louro (2000) apresenta a ideia de que

[...] todos os machos e fêmeas biológicos devem ser submetidos a um processo de socialização sexual no qual noções culturalmente específicas de masculinidade e feminilidade são modeladas ao longo da vida (...). É através desse processo de socialização sexual que os indivíduos aprendem os desejos, sentimentos, papéis e práticas sexuais típicas de seus grupos de idade ou de status dentro da sociedade, bem como, as alternativas sexuais que suas culturas lhes possibilitam. (LOURO, 2000, p. 135)

Num segundo momento, com o intuito de ampliar as discussões sobre a descoberta da sexualidade, considerando que a masturbação constitui uma possibilidade para experiências

³⁴ A autora Guacira Lopes sugere o uso do termo “aparelho sexual”, pois possibilita uma ampliação de sentidos e a concepção da sexualidade numa dimensão prazerosa, de gratificação sentimental e física, onde a procriação deve ser uma consequência e um direito de escolha.

mais concretas com relação à iniciação sexual e redescoberta do corpo, foi projetada a tela *Dânae* de Gustav Klimt, que retrata a masturbação feminina. O quadro pode ser visualizado na figura. Após uma rápida interpretação da imagem, foi lido por um dos estudantes o poema de mesmo nome, escrito pela autora Maria Lucia Dal Farra.

Figura 2 – Tela *Dânae* do pintor simbolista austríaco Gustav Klimt



Fonte: <https://santhatela.com.br/gustav-klimt/klimt-danae-1907/>

A partir do diálogo da tela com o poema, obtivemos interpretações sobre as expressões que compõem a pintura e suas relações com o prazer feminino também descritos nos versos do poema. Para alguns estudantes, a masturbação feminina foi entendida enquanto ato a ser realizado e/ou descoberto com o/a parceiro/o, enquanto, para outros, foi percebida como uma possibilidade de descoberta individual do seu corpo e erotismo.

Algumas interdições sobre a masturbação para mulheres foram exemplificadas através de situações vivenciadas pelas próprias estudantes, como a não aceitação dos maridos e/ou parceiros do ato da masturbação quando realizadas por elas, pois a entendiam como vergonhoso, promíscuo e associado à prostituição e ao pecado. Foi relatado por uma das alunas sua experiência pessoal sobre a educação diferenciada que recebeu com relação aos irmãos do sexo masculino, sobre a proibição de visualizar vídeos e/ou filmes com conteúdo sexual e/ou pornográficos, permitido apenas aos meninos.

Neste momento foi sugerida uma reflexão no que se refere a atitudes de dominação e controle sobre o corpo feminino, especialmente por parte dos companheiros e/ou dos pais.

Desde a infância, percebemos algumas regulações sociais associadas à existência de um modelo correto e adequado para a menina sentar-se, portar-se, vestir-se e até mesmo proibições sobre o tocar-se enquanto ato de autoconhecimento:

De todas as possíveis formas de atuação, cada sociedade elege algumas que constituem seu modelo e que vão se formando e transmitindo ao longo de sua história, ficando rigidamente estabelecidas como normas ou modelos de conduta. Esses padrões ou modelos não são os mesmos para todos os indivíduos, existem uns para o sexo feminino e outro para o sexo masculino, claramente diferenciados. (MORENO, 1999, p.29)

Destarte, os estudantes demonstraram entender a prática da masturbação enquanto comportamento natural, saudável e positivo, reconhecendo o corpo enquanto espaço de conhecimento, descoberta do prazer, satisfação pessoal e mecanismo potencializador da autoestima.

Após essa primeira discussão sobre a masturbação feminina, foi exibido a primeira cena (do minuto 2:07 a 6:14) do episódio 1 da série *Sex Education*, disponível na Netflix. Na cena, o personagem principal acorda de manhã, retira da mesinha de cabeceira um frasco de lubrificante, uma revista de nudez e um pacote de lenços, dispondo-os sobre a cama, indicando a pretensão de masturbar-se, quando é bruscamente interrompido pelo namorado da sua mãe que abre a porta do quarto por engano. A cena dialoga com o poema lido anteriormente, dando ênfase, agora, à masturbação masculina, ampliando a percepção sobre a diferença comportamental e sua relação com os significados atribuídos a homens e mulheres pela sociedade, suas regulações e implicações.

As opiniões se dividiram atravessados por um marcador de gênero. De um lado, mulheres que julgaram negativo o consumo da nudez feminina em revistas e/ou vídeos, e, do outro, homens que julgaram esta ser uma prática condicionada à fase da adolescência e, portanto, natural. Com relação à nudez masculina em revistas, as mulheres mencionaram achar sem graça e serem destinadas ao público *gay*. Após algumas falas, logo veio à tona o motivo da não utilização de material pornográfico para mulheres. Algumas alunas relataram o receio de haver um preconceito e repreensão dos parceiros, caso utilizassem este recurso em suas experiências sexuais, mencionando não se tratar de uma atitude de “*mulher direita*”. Assim, percebe-se uma nítida assimetria no que se refere à liberdade sexual em meninos e meninas, homens e mulheres permeando os relacionamentos e as práticas sexuais.

Encerrando este encontro, como motivação anterior à leitura do poema “*Ejaculação Precoce*”, de Paulo Azevedo Chaves, foi realizado o jogo da forca³⁵, com intuito de brincar um pouco com o título do poema. Assim, a palavra que os estudantes tentaram descobrir foi *ejaculação*. O jogo permitiu um diálogo sobre alguns aspectos da fisiologia humana relacionados ao comportamento sexual humano, como a ejaculação e a masturbação, despertando interesse e dúvidas sobre estes processos em homens e em mulheres.

Logo em seguida foi lido o poema que apresenta um diálogo sobre a experiência de um/uma profissional do sexo que se depara com um cliente que ejacula logo no início do programa, enquanto praticavam sexo oral. Ela é fortemente repreendida pelo/pela companheiro/a de trabalho por ter deixado tal coisa acontecer e correr o risco de não receber o seu pagamento. A leitura do poema provocou risadas e um momento de descontração, devido à presença de alguns termos populares no texto, tais como “*mona burra*”, “*pinto mole*” e “*bofe*”.

A leitura assumiu duas vias, a de expandir conhecimentos biológicos e termos científicos ligados ao sistema sexual e, para além disso, a de conduzir reflexões de cunho mais social e cultural sobre a prostituição. Os versos permitiram aos estudantes transitarem sobre a identidade do eu lírico no poema, gerando curiosidades sobre sua orientação sexual e configuração de gênero. Foi pertinente, a partir das dúvidas e necessidade dos estudantes em conhecer a voz que experencia esse lugar de prostituição no enredo do poema, debater sobre minorias invisibilizadas que, por não conseguirem espaço social, acabam assumindo profissões marginalizadas, como a prostituição. Através do debate e encontro desse leitor com outras realidades, propiciamos a construção de novos sentidos para com a realidade descrita no texto no que se refere à multiplicidade de identidades sexuais, nesse caso, estabelecendo paralelos entre a identidade dessas pessoas, sua posição na hierarquia social e a necessidade de sua valorização e visibilização, uma vez que

[...] combater as hierarquias de gênero não significa apagar todas as diferenças. Igualdade entre as pessoas não é anular as nuances e as diferenças

³⁵ O jogo da forca é um jogo em que o jogador tem que acertar qual é a palavra proposta, tendo como dica o número de letras e o tema ligado à palavra. A cada letra errada, é desenhada uma parte do corpo do enforcado. O jogo termina ou com o acerto da palavra ou com o término do preenchimento das partes corpóreas do enforcado. Para começar o jogo se desenha uma base e um risco correspondente ao lugar de cada letra. O jogador que tenta adivinhar a palavra deve ir dizendo as letras que podem existir na palavra. Cada letra que ele acerta é escrita no espaço correspondente. Caso a letra não exista nessa palavra, desenha-se uma parte do corpo (iniciando pela cabeça, tronco, braços...) O jogador (que está tentando adivinhar a palavra) pode escolher entre falar uma letra ou fazer uma tentativa perigosa de tentar adivinhar a palavra falando a palavra que pensa que é.

existentes entre elas, mas garantir que tais variações não sejam usadas para se estabelecer relações de poder, hierarquia, violências e injustiças. (LINS et al., 20016, p. 24).

O poema *Ejaculação Precoce* permitiu uma aproximação dos estudantes com a poesia por meio de uma linguagem popular na qual se descreve uma situação presente em seus cotidianos e/ou imaginações. Além disso, as discussões se encaminharam para uma análise sobre uma prática cultural ainda vista atualmente e presente no contexto dos estudantes – a iniciação sexual em prostíbulos, especialmente para meninos. Alguns estudantes associaram o incentivo à prostituição envolvendo menores ao fato de alguns pais sentirem necessidade de uma afirmação da masculinidade do filho e, muitas vezes, forçarem uma experiência dos filhos com prostitutas, por temerem a possibilidade de uma identidade homossexual. A esse respeito Louro (2003, p.134) explica que “processa-se uma naturalização – tanto da família como da heterossexualidade – que significa, por sua vez, representar como não natural, como anormal ou desviante todos os outros arranjos familiares e todas as outras formas de exercer a sexualidade. Por outro lado, no que diz respeito às mulheres, a cobrança sobre a construção da identidade sexual, conforme constatado entre as estudantes, ocorre em sentido oposto, ou seja, de interdição e resguardo sobre as questões do sexo e de seus corpos.

3.2.3 *Virgindade e primeiras experiências sexuais*

O terceiro encontro, realizado em 4 aulas de 45 minutos, teve como elementos textuais o conto “*Primeiras Vezes*”, de Natália Borges Polesso (Anexo G), a crônica “*Antes à tarde do que nunca*”, de Paulo Prata (Anexo H), e a canção “*Amor e Sexo*”, de Rita Lee (Anexo I), que dialogaram com os encontros anteriores adentrando em discussões sobre virgindade, identidades sexuais não normativas e possíveis interdições marcadas pelo gênero, de modo a ampliar as discussões sobre o corpo e sexualidade .

Num primeiro momento, como motivação para a leitura do conto, foi exibida a reportagem³⁶ (14 min e 09s) sobre Catarina Migliorini – a brasileira que leiloou sua virgindade. A finalidade foi perceber que discursos e tabus permeiam as concepções dos estudantes sobre

³⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=g9s-GH1vGgE>

a função social do sexo, partindo de uma vivência real e não convencional, protagonizada por uma mulher.

A intenção do vídeo não foi incentivar atitudes como a de Catarina ou mesmo tentar convergir ideias para um modelo ideal de iniciação sexual, mas fazer os estudantes refletirem sobre a multiplicidade de construções identitárias existentes, a diversidade de percepções sobre o corpo, o sexo e sexualidade e, conseqüentemente, fomentar uma constatação de que as diferenças, sejam quais forem, devem ser valorizadas e não hierarquizadas ou classificadas.

Nas discussões subsequentes, observamos entre os estudantes algumas falas permeadas de preceitos morais, e, em alguns casos, de cunho religioso, que não podem ser considerados unívocos, uma vez que contribuem para padronizar as vivências e os modos de ser dos indivíduos. As primeiras impressões dos estudantes sobre a atitude de leiloar a virgindade da protagonista do vídeo variaram desde sentimentos repulsivos, como dito pela estudante I, ao falar a palavra “*nojo*” no final do vídeo, ou do julgamento da aluna N que disse não passar de puro exibicionismo a atitude de Catarina, até entendimentos mais amplos como a existência de uma motivação financeira ou um desejo de projeção na mídia.

Vale salientar que as vozes femininas entre os estudantes foram as mais repressoras no julgamento da atitude de Catarina Migliorini, obviamente por serem maioria na sala, mas também por consequência de todas as interdições contidas nos vários discursos, seja o médico, o religioso ou o familiar, e que influenciam na formação de uma opinião pública mais tradicional e repressora com relação à liberdade sexual feminina. Ainda é recorrente o pensamento de que o sexo, quando não praticado convencionalmente dentro de uma relação estável, é algo perigoso e corruptor, especialmente para as mulheres.

Por isso, um trabalho de educação sexual deve permitir a discussão sobre os vários juízos de valor atribuídos ao sexo, problematizando concepções unilaterais sobre sua função e importância para uma vida saudável e prazerosa. Segundo Foucault (2017, p.27),

[...] deve-se falar do sexo, e falar publicamente, de uma maneira que não seja ordenada em função da demarcação entre o lícito e o ilícito, mesmo se o locutor preservar para si a distinção (...); cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se (...).

Alguns estudantes do sexo masculino julgaram a atitude de leiloar a virgindade, como original e legítima, justificando que as mulheres também podem fazer do corpo o que julgarem

necessário, assim como é comum no universo masculino. Porém, devemos lembrar que, para alguns homens, a atitude das mulheres em vender o corpo para fins sexuais é uma prática presente há muitos séculos na cultura brasileira e outras culturas, e também, amplamente aceita no universo masculino. É possível que, por serem as ofertas de serviços sexuais femininos, na maioria das vezes, destinadas aos homens, exista uma percepção menos repressora no que se refere ao leilão da virgindade protagonizado por uma mulher no vídeo exibido, pois, apesar de a jovem mencionar na reportagem que aceitaria lances tanto de homens quanto de mulheres, a maioria das ofertas foram do público masculino.

Dando prosseguimento aos debates, as alunas Q e T mencionaram proibições advindas dos pais e/ou namorados no que diz respeito ao controle da vida sexual delas e de/em seus relacionamentos interpessoais, justificadas pelas figuras masculinas, segundo as alunas, como um cuidado e preservação de um estado de pureza e docilidade dirigidas a elas. A aluna Q mencionou ser proibida de sair de casa por seu pai na adolescência, enquanto a aluna T disse que seu marido não a deixava sair desacompanhada por medo de que algo a acontecesse. Esse pensamento dos homens nos remete a uma concepção essencialista de que à mulher cabe o domínio do privado e de controle. De acordo com as ideias de Scholz (1996), ocorreu um processo científico de “controle da natureza” como tendência em domesticar a mulher como “ente natural”, ou seja, fazer com que a mulher como representante da natureza levasse uma vida serena, doméstica e controlada pelo patriarcado.

Voltando às discussões sobre o vídeo, foi sugerida uma reflexão sobre a diferença de valor dada entre o corpo feminino e masculino quando tratados como objetos vendáveis, como no caso dos leilões de virgindade e/ou prostituição. Embora não percebido/comentado pelos estudantes, o valor inferior oferecido como lance ao jovem do sexo masculino em comparação ao oferecido às meninas, mencionado durante a reportagem, nos leva à conclusão de que, aos olhos da sociedade, a mulher representa um “produto” mais vendável e de maior interesse nesse tipo de negociação.

Corroborando a ideia de classificação do corpo feminino como um objeto de maior valor, e, por isso, de um corpo mais sujeito ao controle e à objetificação, os estudantes julgaram vergonhoso o fato de mulheres procurarem por sexo e justificaram o fato do homem tornar-se um “produto” menos vendável pela pouca procura feminina e pelas questões já discutidas anteriormente sobre o *status* de pureza relacionado ao corpo feminino. As posições assumidas no que se refere ao valor atribuído ao masculino e ao feminino, seja no âmbito do senso comum

ou legitimada pela linguagem científica ou por diferentes matrizes religiosas, nos contextos mais conservadores, são justificadas pela biologia e fundamentalmente pelo sexo anatômico (LOURO, 2012).

Após as discussões realizadas acima, iniciamos a leitura do conto “*Primeiras vezes*” de Natália Borges Polesso. O conto relata duas experiências sexuais da personagem principal, uma com um homem e a outra com uma mulher. Sem deixar muito claro ou dar ênfase sobre a orientação sexual da personagem, a autora concentra a narrativa em problematizar a iniciação sexual e/ou sua cobrança por parte da sociedade.

Ela descreve as sensações, emoções e frustrações da personagem, fazendo um paralelo entre suas expectativas e a realidade vivida em ambas as experiências.

O texto conduz a uma reflexão sobre a construção das nossas identidades, inclusive sobre a nossa orientação sexual e constitui um terreno muito fértil para reflexões sobre as oposições e/ou entrelaçamentos entre as concepções biológicas e as construções culturais nas explicações do comportamento humano, visto que, “através de processos culturais, definimos o que é - ou não - natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas”. (LOURO, 2000, p.11)

No momento da leitura do conto foi reproduzida a canção “*What’s up*”³⁷ (Anexo J) da banda 4 *Non Blondes*, mencionada nas imaginações da personagem principal do conto ao relatar como teria sido sua primeira vez. A canção teve o intuito inicial de criar uma atmosfera agradável e envolvente durante a leitura e fomentar ideias sobre as discussões realizadas a partir do conto. De acordo com Colomer (2007), é preciso criar espaços de leitura compartilhada nas classes, enquanto lugares privilegiados para apreciar com os demais e construir sentidos para o texto. Segundo a autora, esse tipo de procedimento incentiva o sentimento de pertencer a uma “comunidade interpretativa”, que constitui um mecanismo básico para aprender a desfrutar de formas literárias consideradas mais elaboradas, pelas instâncias de legitimação crítica.

Na medida que prosseguirmos com a leitura, a canção foi pausada a partir do trecho: “*Ele não tinha rádio. No rádio não tocava 4 Non Blondes (...)*” presente na quarta página do conto (correspondente à página 17 do livro *Amora*). Após a leitura deste parágrafo, a canção foi reiniciada e novamente pausada no trecho adiante: “*O Voyage não tinha rádio, por isso, não tocava 4 Non blondes*” presente na sexta página do conto (correspondente à página 19 do livro

³⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=6NXnxTNIWkc>.

Amora). Esse recurso despertou no leitor a sensação de quebra do romantismo idealizado no imaginário popular para a “primeira vez” e proposto pela autora no enredo do conto, e viabilizou a discussão sobre as expectativas e/ou frustrações que envolvem a iniciação sexual.

Após a leitura, o primeiro ponto discutido foi o fato de a protagonista ter mentido sobre sua virgindade, escondendo sobre nunca ter tido uma experiência sexual. As colocações dos estudantes convergiram para a ideia de que a idade da personagem (17 anos) já estaria muito avançada para ainda ser virgem, o que pareceu contraditório, dado o perfil conservador da maioria dos estudantes, visto até este momento. Aliado a este fato, alguns estudantes julgaram ser incômodos os comentários de amigos/as, parentes e terceiros sobre suas vidas sexuais, traduzidos em cobranças sobre a necessidade da iniciação sexual.

Os estudantes mencionaram que em suas comunidades e no ambiente escolar já haviam sofrido pressões no que se refere à construção de uma identidade heteronormativa, sendo “chamados” de *gays* e lésbicas pelo fato de não serem vistos com namoradas/os, o que aponta que a prioridade exigida pela sociedade não seria apenas a perda da virgindade, mas a afirmação de uma identidade heterossexual. Esse quadro expõe dois problemas graves. Primeiramente, o fato de a homossexualidade ser considerada um mal e, por isso, ser usada como motivo de chacota e ofensa e, em segundo lugar, o fato de haver uma cobrança excessiva sobre o início da atividade sexual a qualquer custo, sem considerar as especificidades, vontades e necessidades de cada um/uma. Louro (2000, p. 27) complementa o contexto dizendo que

[...] as coisas se complicam ainda mais para aqueles e aquelas que se percebem com interesses ou desejos distintos da norma heterossexual. A esses restam poucas alternativas o silêncio, a dissimulação ou a segregação. A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia.

Quando perguntado sobre a orientação sexual da personagem, alguns estudantes julgaram como equivalentes as duas experiências sexuais da personagem – a heterossexual e a homossexual, entendendo-as como uma curiosidade ou fator que pode ser despertado ao longo das vidas e que teria como causa muito mais a reprodução de modelos comportamentais que presenciaram, do que a possível existência de uma orientação para a bissexualidade. No entanto, alguns estudantes tentaram propor uma origem para o comportamento lesbiano da personagem. A aluna P disse que poderia ter sido fruto de uma decepção amorosa anterior com homens e a

aluna N levantou a hipótese de que a personagem sentisse a necessidade de um relacionamento mais carinhoso e afetivo que não havia sido satisfeito com homens.

Esse resultado sugere uma tentativa de negação para a existência das identidades homossexual e/ou bissexual, uma vez que os estudantes sentiram a necessidade de buscar uma “causa” ou “origem” para essas orientações sexuais como se não fossem legítimas ou naturais. Esse entendimento nos remete à ideia concebida até o final do século de que a homossexualidade seria uma patologia, tanto que o termo utilizado até então pelos médicos era “homossexualismo”, palavra que teria uma conotação de doença ou algo a ser tratado ou curado.

Num terceiro momento, foi reproduzida a canção “*Amor e Sexo*”, da cantora Rita Lee, que teve duas finalidades, a de propiciar um momento de relaxamento e a de reflexão sobre as ideias que permeiam o imaginário dos estudantes sobre o amor e sobre o sexo. Alguns estudantes mencionaram a impossibilidade do sexo sem o amor, já outros mencionaram poder haver uma perfeita divisão entre os dois aspectos da sexualidade, classificando o sexo no âmbito de uma necessidade fisiológica e o amor no âmbito da subjetividade e da carência emocional. O intuito sobre a análise da letra foi o de conversar sobre as múltiplas possibilidades para as relações interpessoais, sugerindo que o importante para a iniciação sexual é a nossa relação individual com o corpo e o entendimento de que todas as formas de relacionamento precisam ter como princípio o respeito a si e ao outro, o que as torna legítimas e saudáveis.

Num quarto momento foi feita a leitura da crônica “*Antes à tarde do que nunca*”³⁸, de Paulo Prata. O texto proporcionou uma leitura agradável através de uma mensagem positiva e de quebra de tabus sobre o sexo. A crônica discorre de forma natural e bem humorada sobre uma experiência de iniciação sexual. O narrador demonstra uma certa aflição por não conseguir perder a virgindade e utiliza metáforas para descrever sua primeira relação sexual que foram bem compreendidas e aceitas pelos estudantes. A leitura, realizada pela aluna J, gerou um momento de descontração e comentários de reconhecimentos com as cenas descritas.

Esse clima de intimidade com o texto provou mais uma vez para os estudantes que a literatura não é algo que está desconectado de suas realidades, como também que a ela pode proporcionar momentos de profundo prazer e fruição e, ao mesmo tempo, nos fazer refletir e ampliar nossas visões de mundo, através de uma experiência de leitura. O autor Silva (2006)

³⁸ A frase é de uma socialite carioca, que foi pega pelo marido, na cama, com outro cara. À tarde, obviamente...

afirma que a literatura desprende o leitor das dificuldades e imposições da vida real, de modo a renovar-lhes a percepção e mundo e permitir que a este seja dada não só a oportunidade de ouvir, mas de falar de assuntos vistos sob o ponto de vista da subjetividade.

Para finalizar este primeiro bloco de questionamentos sobre a descoberta da sexualidade e o uso do corpo sexuado, foi realizada a brincadeira da “cápsula do tempo”. Foi levada uma cápsula³⁹ onde foram guardadas respostas que os estudantes escreveram para a seguinte pergunta: “Se você pudesse voltar no tempo, no quesito sexualidade, que conselho você daria a si mesmo na infância ou antes da sua primeira vez?”. Foi entregue um cartão colorido (verde para os meninos e laranja para as meninas) e pedido que, sem a obrigatoriedade de se identificarem, escrevessem suas respostas e depositassem dentro da cápsula. Foi usado um critério de cor para a distribuição dos cartões com intuito de diferenciar as respostas masculinas e femininas na posterior coleta de dados. As respostas foram socializadas no último encontro desta sequência.

O objetivo dessa atividade foi fazer os estudantes refletirem sobre suas identidades, bem como sobre possíveis pressões sociais que sofreram durante a infância e/ou adolescência na construção da sua sexualidade. A pretensão foi que os estudantes percebessem a transitoriedade das construções identitárias, bem como naturalizações socialmente construídas e que, muitas vezes, se traduzem em modelos a serem seguidos com relação ao nosso corpo e sexualidade e que, geralmente, se diferenciam entre homens e mulheres.

3.3 Segundo bloco: A identidade feminina como campo de descobertas, interdições e conflitos de gênero.

Esse bloco foi dividido em três encontros, cada um composto de 4 aulas de 45 minutos, totalizando 12 aulas. Os objetivos deste bloco de atividades foram dar visibilidade às expressões da sexualidade feminina, enquanto instrumentos de empoderamento e liberdade sexual; discutir sobre configurações culturais machistas, motivando a quebra do silenciamento da mulher frente a relacionamentos abusivos e/ou repressores; desestabilizar argumentos baseados em essencialismos que naturalizam práticas culturais machistas e legitimam a violência; refletir

³⁹ Sugestão: A cápsula foi confeccionada a partir de uma embalagem cilíndrica usada nos salgadinhos *Pringles*, fáceis de encontrar em supermercados. A embalagem recebeu uma cobertura com papel adesivo e foi utilizada para a dinâmica.

sobre as pressões sociais que cercam o matrimônio e legitimam relações de dominação masculina e/ou inferiorização feminina; refletir sobre a violência estrutural que se instalou na sociedade, sobretudo no que atinge as mulheres e despertar o sentimento de responsabilização social frente a situações de violência ao outro, especialmente às mulheres.

3.3.1 Sexualidade feminina: Repressão x Empoderamento

No primeiro encontro deste bloco, correspondente ao quarto encontro geral, foram utilizados como elementos textuais o poema “*Sexta-feira à noite* (Anexo K) e o poema “*Tato*” (Anexo L), ambos da autora Marina Colasanti, e a canção “*Lalá*”, da cantora Karol Conká (Anexo M).

Inicialmente foi realizada a dinâmica “Dê um passo à frente!”. Os estudantes foram levados para o pátio da escola e se dispuseram numa única linha um do lado do outro e iniciamos a dinâmica. Iniciamos as perguntas⁴⁰ e a cada resposta “sim”, os estudantes davam um passo à frente. A partir da dinâmica, foi constatado que todos os estudantes que chegaram à frente, dando passos a cada resposta afirmativa, pertenciam ao gênero masculino. A diferença com relação às mulheres que foram ficando para trás foi cerca de 5 passos. Mesmo entre mulheres, percebemos uma diferença com base num marcador geracional, em que as alunas mais jovens (abaixo de 25 anos) conseguiram se deslocar mais um pouco para frente e as alunas de maior idade (entre 26 a 45 anos) foram ficando ainda mais para trás a cada pergunta.

⁴⁰ 1) Na adolescência, meus pais ou responsáveis me deixavam sair sozinho(a) para festas, shows, praças, cinema, sem proibições ou condições de horário. 2) Nunca me senti ofendido/a ou recebi um comentário desagradável, por alguém na rua, sobre minha aparência ou roupa que estava usando. 3) Meu pai/mãe, namorado/a ou marido/esposa sempre me deixou livre, sem reclamações ou proibições, para que eu tivesse relacionamentos de amizade com outras pessoas. 4) Nunca discuti com ninguém por causa do tipo de roupa que estava usando ou algum comportamento que tive. 5) Nunca senti medo de ser estuprado/estuprada ao passar por algum local escuro ou esquisito. 6) Nunca fui maltratada/maltratado por alguém que manteve uma relação amorosa ou afetiva. 7) Sempre fui incentivado/a a ter experiências sexuais desde a adolescência por meus pais e amigos/as. 8) Sempre me senti seguro a manter relações sexuais com alguém que conheci a pouco tempo, ou seja, nunca me arrependi de uma transa, afinal todas contribuem para que eu afirme a minha sexualidade. 9) Nunca me aconteceu de ter que trocar de roupa depois de estar arrumado/a, por achar que a roupa não estava adequada para o local onde eu iria. 10) Nunca fingi sentir prazer ou gostar de namorar alguém, pois sempre tive facilidade em acabar com um relacionamento quando não me sentia bem. 11) Já tomei iniciativa para começar um relacionamento afetivo com alguém. 12) Nunca levei cantada de alguém no trabalho, no ônibus ou ao passar na rua. 13) Já dei cantada em alguém por quem me interessei.

Através de uma observação direta e conversa informal ao término da brincadeira, as estudantes, especialmente as mulheres casadas ou em relacionamentos afetivos com homens (estudantes I, J, P, Q, T e U), comentaram sofrer mais interdições sobre a roupa que usam, as relações de amizade que possuem e sobre a proibição dos pais em saírem sozinhas durante a adolescência. No entanto, na pergunta sobre nunca ter tido medo do estupro ou nunca ter sofrido assédio nas ruas, 100% das mulheres permaneceram nos lugares, apenas os homens avançaram. Uma outra questão que chama a atenção é o fato de nenhuma mulher ter a iniciativa de começar um relacionamento, enquanto todos homens avançaram quando perguntado se já haviam tomado esse tipo de iniciativa. Nas perguntas sobre serem incentivadas a ter experiências sexuais na adolescência, nunca terem fingido prazer e não ter se arrependido de uma transa com uma pessoa que acabara de conhecer por sempre se sentiu seguro/a com relação ao sexo, apenas 3 mulheres deram um passo à frente, além de todos os homens.

Ao final da dinâmica, os estudantes pareceram surpresos com o resultado, alguns comentaram que nunca haviam parado para pensar nessas assimetrias cotidianas e reconheceram que as mulheres estão mais vulneráveis a proibições, regulações e/ou situações de violência do que os homens, apenas pelo fato de serem mulheres:

[...] o homem representa a um tempo o positivo e o neutro, a ponto de dizermos "os homens" para designar os seres humanos, tendo-se assimilado ao sentido singular do vocábulo vir o sentido geral da palavra homo. A mulher aparece como o negativo, de modo que toda determinação lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade. Agastou-me, por vezes, no curso de conversações abstratas, ouvir os homens dizerem-se: "Você pensa assim porque é uma mulher". (BEAUVIOR, 1970, p. 9),

Após a dinâmica, os estudantes se dirigiram até a sala de informática e foi exibida num data show a charge conforme figura 2.

Figura 3 – Charge que representa os diferentes valores dados a meninos e meninas a respeito do sexo.



Fonte: <http://www.tiagosousa.net/2011/05/homens-e-mulheres-igual-ou-diferente.html>

A primeira fala sobre a imagem, proferida pela aluna I, foi se tratar de um exemplo de machismo. A aluna U mencionou ser “*falta de respeito*”, já aluna R mencionou “se um homens tem direito, a mulher também tem que ter”. A estudante Q, mais uma vez, atribuiu a origem dessa diferença de tratamento entre mulheres e homens aos ensinamentos recebidos dos pais, em que teriam mais cuidado com as meninas do que com os meninos, o que, posteriormente, transforma-se em repressão feminina.

Foi mencionado pela aluna P que, quando se tratava de homens se relacionando com várias mulheres, este recebia o título de “*garanhão*”, no entanto, quando se trata de mulheres com vários parceiros, esta recebia o título pejorativo de “*galinha*”. Na ocasião, a aluna R justificou a atitude dos homens em ter múltiplas parceiras, alegando que isso contribui para se sentirem mais machos ou serem assim enaltecidos pelos companheiros e pela sociedade.

Algumas alunas que já são mães mencionaram não repassar esse tipo de educação aos filhos, estabelecendo limites iguais para meninas e meninos, enfatizando que os ensinamentos seriam os mesmos. Foi interessante perceber que a fala das estudantes/mães, especialmente das alunas P, I e Q, não sinalizaram para o encorajamento das meninas acerca da multiplicidade de parceiras/os, mas para o não encorajamento dos meninos em assumirem uma postura livre no que se refere à quantidade de parceiras/os, o que nos sugere uma interdição com relação ao próprio sexo, que é considerado ainda um tabu e um critério de definição de caráter.

Os estudantes do sexo masculino não quiseram expor nenhuma opinião, à princípio, mas quando perguntado qual a origem dessa assimetria entre homens e mulheres, o aluno A mencionou o fato do personagem, nas palavras do aluno, “*ter um pinto*”, o que nos remete à questões da biologia/anatomia do corpo (sexo biológico) enquanto fator determinante para a diferenças de valor nas relações sociais. Para Beauvoir (1970, p. 204), “o adulto olha o sexo como um símbolo de transcendência e força; dele se envaidece como músculo estriado, mas também como graça mágica”. Para a autora, o falo assume tão grande valor porque simboliza uma soberania que transcende a outros campos, ao ser, ao pensamento, à ação, polarizando o homem para cima e definindo um mundo de valores e direitos para ele. (BEAUVOIR, 1970).

É perceptível na fala dos estudantes, que suas construções de masculinidade e feminilidade estão muito atrelados a características físicas ligadas à determinação biológica do sexo (pênis, vagina, seios), o que, por vezes, dificulta o entendimento da sexualidade enquanto

dispositivo cultural, muitas vezes usado para acentuar as hierarquias e minorar identidades como a feminina, pois,

[...] os estereótipos são uma maneira de “biologizar” as características de um grupo, isto é, considerá-las como fruto exclusivo da biologia, da anatomia. O processo de naturalização ou biologização das diferenças étnico-raciais, de gênero ou de orientação sexual, que marcou os séculos XIX e XX, vinculou-se à restrição da cidadania a negros, mulheres e homossexuais. (BRASIL, 2009, p. 26).

Aprofundando as discussões sobre as questões biológicas que atravessam a mensagem contida na charge, os estudantes mencionaram que um outro fator seria decisivo para as explicações de tantas interdições sobre o corpo feminino – a possibilidade de gravidez, o que nos levou a um outro ponto de discussão, a responsabilidade atribuída apenas à mulher na criação dos filhos. No entanto, após alguns segundos de reflexão, os estudantes concluíram que, mesmo não havendo a possibilidade de gravidez, as mulheres continuariam sendo alvo de chacotas e depreciações, caso apresentassem uma conduta sexual parecida com algumas condutas masculinas de ter uma multiplicidade de parceiras, corroborando mais uma vez para o entendimento de como a divisão entre os gêneros influencia as relações sociais. Ainda no que se refere aos atravessamentos de gênero, quando questionado sobre a construção da masculinidade, os estudantes do sexo masculino chegaram a um consenso de que há uma pressão muito grande da sociedade sobre manter uma vida sexualmente ativa e com muitas parceiras ao longo da vida.

Entretanto, quando foi sugerido que essa conduta de “pegador” poderia estar associado a uma pessoa de orientação homossexual, os alunos levantaram muitas questões e opiniões. A aluna N associou o fato de os homossexuais serem pessoas mais discretas com relação às suas experiências sexuais, mas foi interrompida pela aluna P que, em tom de seriedade, atribuiu essa discrição ao ‘verdadeiro homossexual’, sendo enfática ao dizer que “*existem homossexuais que são mais homens do que outros porque tem uns que são muito escandalosos e desrespeitosos*”.

As discussões se tornaram uma seara para explicarmos um erro frequentemente cometido quando associamos a homossexualidade à formação do caráter ou traços de personalidade ou quando colocamos em uma só categoria o sexo biológico, orientação sexual e o gênero. As elucidações contribuíram para que os estudantes ampliassem seus entendimentos no que se refere à construção da masculinidade enquanto categoria ou aspecto distinto da orientação sexual, ou seja, se homossexual ou heterossexual. Ou seja, o fato de sermos homens

ou mulheres, melhor dizendo, nossas construções de gênero não estão associadas ao tipo de pessoa que escolhemos para nos relacionarmos. Da mesma forma, foi entendido e acordado por todos os participantes que não é o fato de ser ou não ser homossexual que faz um homem ter atitudes fora da conduta ou norma moral estabelecida para um relacionamento ou dentro de uma sociedade, mas sua educação humana e social.

Outro ponto abordado a partir da charge foi a importância do feminismo, especialmente no que se refere à liberdade sexual feminina, para aclarar as ideias até aqui discutidas, sobre direitos das mulheres, repressão e opressão feminina. Quando perguntado aos estudantes quais as suas opiniões no que se refere ao movimento feminista, ninguém presente soube responder, havendo ainda uma confusão conceitual da aluna I com relação as palavras feminismo e feminicídio.

Os estudantes solicitaram explicações e aproveitamos para fazer elucidações sobre a temática. Após uma breve explanação dos reais objetivos do feminismo⁴¹, menção de algumas de suas conquistas históricas e configurações atuais do movimento, foi aberto o espaço para perguntas e colocações. Neste momento a aluna P mencionou não se sentir representada pelo feminismo visto nas reportagens, em que mulheres mostravam os seios ou não raspavam os pelos do corpo, entre outros argumentos bastante superficiais projetados pela mídia de forma negativa e descontextualizada e que não definem ou caracterizam o movimento feminista.

Desta forma, encerramos as discussões sobre a charge esclarecendo algumas falácias e mitos criados pela mídia para enfraquecer o movimento feminista, bem como as razões por trás de algumas atitudes mais radicais presentes em alguns protestos e seus significados históricos, sociais e políticos. Conforme nos esclarece Butler (2000), a política feminista, assim como a *queer*,⁴² pode ser mobilizadora de práticas que enfatizem a desidentificação com normas regulatórias que materializam as diferenças sexuais. Essas desidentificações coletivas podem promover ressignificações culturais, ou, nas palavras da autora, facilitar uma recontextualização sobre o peso dado aos corpos.

⁴¹ O feminismo constitui uma ampla gama de movimentos sociais e ideológicos baseados em afirmar os direitos das mulheres, ativismo coletivo para as questões jurídicas, econômicas e de igualdade social entre os sexos; e a crença de que as mulheres devem ter direitos e oportunidades iguais aos dos homens. (Conceito extraído do coleção O livro do feminismo).

⁴² A teoria *queer* postula sobre uma variedade de ideias acadêmicas que questionam, entre outras coisas, se as identidades são fixas, se gênero ou sexualidade são binários e se algum comportamento é realmente normal. (Conceito extraído do coleção O livro do feminismo)

Num segundo momento, foi lido pela estudante J o poema “*Sexta-feira à noite*”. O poema retrata o ato sexual numa relação matrimonial entre um homem e uma mulher, mostrando as diferentes expectativas/posturas que esses personagens possuem acerca do relacionamento e do sexo. De um lado, o homem associa o comportamento sexual à forma mecânica e tediosa com que ele realiza suas tarefas rotineiras. Do outro lado, a mulher que se submete a este ato sexual grotesco, mas, dentro de uma enunciação poética, sonha com o “príncipe encantado”, que, no poema, representa um símbolo do amor idealizado e do romantismo.

À princípio, a leitura provocou sensações de impacto e surpresa nos estudantes, explícitos em palavras agressivas proferidas por eles com relação ao personagem masculino, caracterizando-o como “*canalha*” e “*safado*” dividindo opiniões entre os estudantes do sexo masculino e feminino. As estudantes associaram a relação descrita no poema com a realidade vivida por algumas mulheres, mencionando que o comportamento masculino descrito era reproduzido na maioria dos relacionamentos. Por outro lado, os estudantes do sexo masculino não concordaram com essa configuração e mencionaram se sentir agredidos, despertando estranhamentos e revolta, uma vez que tomaram para si as críticas implícitas nas entrelinhas do poema sobre o comportamento do personagem masculino. Esse resultado corrobora a ideia de Colomer (2007), que entende a literatura como “(...) um dos instrumentos humanos que melhor ensina “a se perceber” que há mais do que o que se diz explicitamente. Qualquer texto tem vazios e zonas de sombra, mas no texto literário a elipse e a confusão foram organizadas”.

Já para as alunas, a sensação despertada foi de humor e interesse, uma vez que se reconheceram em alguns versos que tratavam o sexo como uma obrigação para algumas mulheres. A aluna Q mencionou existir uma cobrança para o homem em “*ter que fazer todo dia*”, o que, da mesma forma, recai sobre uma obrigação para ambos no que se refere às suas construções de masculinidade e feminilidade, reconhecendo uma dupla insatisfação no relacionamento, como exposto nos versos do poema.

Durante as discussões, a aluna I trouxe para o debate, a partir da leitura do poema, o fato de algumas mulheres casadas fingirem felicidade em seus relacionamentos por vergonha de expor sua insatisfação sexual, ou seja, dialogar sobre a maneira como gosta de ser tocada pelo companheiro/a. Quando perguntado sobre o motivo desse silêncio ou repressão, mais uma vez, os estudantes B, N e Q associaram este comportamento à criação recebida dos pais e mães, à

determinação de que mulheres não podem ou não devem se divorciar e ainda à impossibilidade de viver sozinhas por razões financeiras.

Encerrando as discussões, no que se refere às causas da permanência de pessoas numa configuração de casamento insatisfatória, como a presente no enredo do poema, os estudantes atribuíram ao “*medo da solidão*”, *medo da sociedade*, e *alguém apontar: olha, uma mulher separada*”, “*medo do marido se envolver com outra*”, “*os filhos*” e, com relação à permanência dos homens nesse tipo de relacionamento, atribuíram ao “*costume e rotina*”, como também à comodidade, expressa na fala: “*chegar em casa e ter tudo prontinho*”, como disse a aluna I. De um modo geral, os estudantes foram enfáticos e unânimes ao afirmarem que o ser humano se acostuma com a infelicidade.

As considerações sobre todas as discussões até aqui levantadas, na visão dos estudantes, giraram em torno da ideia de que em todo relacionamento devem existir o diálogo e a necessidade de burlar a rotina através de programas de lazer com o/a companheiro/a, mas não conseguiram encontrar uma resposta para o fato do casamento mudar alguns hábitos e sentimentos mais calorosos que haviam antes no período do namoro. Julgaram que a dificuldade de experienciar uma vida sexual livre pode estar relacionada a proibições históricas com relação ao sexo e suas possibilidades, pois até pouco tempo atrás algumas práticas eram consideradas proibidas e colocavam o sexo num lugar de obrigação e não de prazer.

Michel Foucault (2017) explica esse contexto de regulações sobre a sexualidade, ao inferir que, em determinado tempo histórico, a sexualidade passa a ser cuidadosamente encerrada dentro de casa, confiscada pela família conjugal e absorvida na seriedade da função de reproduzir-se e, em torno do sexo, se cala. O casal legítimo seria aquele procriador que dita a lei, faz reinar a norma, detém a verdade e guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. Todas as interdições em torno do sexo seriam próprias de um período de repressão que, segundo o autor, funcionaria como uma condenação ao seu desaparecimento, como uma injunção ao seu silêncio, afirmação de inexistência e, conseqüentemente, de que não há nada para ver nem para saber.

No terceiro momento foi apresentado um vídeo que contou o mito de Ariadne⁴³, uma vez que foi lido em seguida o poema “*Tato*”, de Marina Colasanti. O poema traz uma

⁴³ O mito conta a história de Ariadne, princesa da ilha de Creta e meio irmã do Minotauro (ser mitológico nascido metade homem, metade touro, que morava num labirinto e devorava prisioneiros atenienses pagos em sacrifício ao seu pai, Minos, o rei de Creta). Certo dia, um bravo herói ateniense chega a Creta para se oferecer em sacrifício ao Minotauro com o intuito de matá-lo e libertar a sua cidade do castigo. Ariadne, se apaixona por Teseu e oferece

intertextualidade com a história mitológica, ao fazer analogia entre o protagonismo de Ariadne ao conduzir o fio de ouro que salvou seu amado Teseu do labirinto do Minotauro, com o protagonismo delegado à mulher na hora da condução do ato sexual em busca do seu próprio prazer. O poema faz uma analogia entre o labirinto e a vulva de uma mulher, o Minotauro e o ponto máximo de prazer feminino (popularmente conhecido como ponto G) e entre o fio de ouro e o comando da mulher na atividade sexual.

O vídeo correspondeu ao momento de motivação para a leitura do texto e despertou bastante curiosidade e interesse dos estudantes pelas narrativas mitológicas, a partir das quais solicitaram, após a exibição do vídeo, uma explicação mais aprofundada sobre os personagens que compunham a narrativa. Segundo Cosson (2014, p.24), ao discorrer sobre seu modelo de sequência básica, a motivação consiste em “preparar o leitor para entrar no texto”, e orienta que, “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem relações estreitas com o texto”. (COSSON, 2014, p.25).

Feito isso, foram realizadas duas leituras, a primeira pela professora e a segunda pela estudante G. À princípio, alguns estudantes mencionaram não compreender o poema e se sentiram um pouco confusos com a mensagem expressa nos versos. No entanto, logo após o primeiro questionamento sobre qual seria a relação do fio de Ariadne com o poema, foi constatado que as dúvidas recorrentes sobre a incompreensão do texto referiam-se ao desconhecimento do significado da palavra “vulva” que a autora utiliza nos versos:

*“Às vezes
sem Ariadne e sem fio
a mão de um homem
se perde
entre as pregas
da vulva
como se perderia
num labirinto”.* (COLASANTI, 1983)

Neste momento foi necessária uma explicação sobre alguns conceitos básicos sobre a anatomia do corpo da mulher, momento que aproveitamos para dirigir críticas aos conteúdos

um novelo de fio de ouro que o ajuda a encontrar a saída do labirinto. Porém, logo após o herói conseguir matar o minotauro e voltar a salvo do labirinto, com ajuda do fio de ouro, Teseu decide voltar para Atenas levando Ariadne, que é abandonada pelo amado na ilha de Naxos.

dos livros de Biologia que, via de regra, não deixam clara essa diferenciação entre vagina (canal musculoso interno cuja função é reprodutiva) e vulva (parte mais externa onde se encontra o clítoris que é responsável pela maior parte do prazer feminino). A abordagem restrita dessas questões tanto pelos livros didáticos, quanto por alguns/algumas professores/as contribuem para a compreensão do sistema sexual feminino apenas como aparato reprodutivo, pois é raro conter livros que falem do orgasmo feminino de forma objetiva e especificada. Por outro lado, as representações e explicações sobre genitália sexual masculina são frequentemente abordados nos livros didáticos e deixam claro o momento do orgasmo masculino, ou seja, seu ponto máximo de prazer.

Algumas falhas de abordagem com relação a um maior detalhamento e elucidações sobre o aparelho sexual feminino pode contribuir para que as mulheres não conheçam satisfatoriamente seu corpo e sintam dificuldades de entender o sexo como um momento positivo e prazeroso, uma vez que foi percebida nas falas de algumas estudantes uma certa carga de desconforto com a procura mais constante dos homens pelo sexo. De acordo com as ideias de Weeks (2000, p. 57), “o modelo hierárquico, mas de sexo único, certamente interpretava o corpo feminino como uma versão inferior e invertida do masculino, mas enfatizava, não obstante, a importância do papel feminino no prazer sexual, especialmente no processo de reprodução”.

Passado este momento explicativo, os estudantes se sentiram mais seguros para participar das interpretações, pois mencionaram que, levando em consideração todo o contexto, a interpretação do poema se tornou mais fácil após o conhecimento do vocábulo.

A aluna X mencionou que o poema girava em torno da busca pelo orgasmo da mulher, porém nem todos conseguiram associar os versos a esta interpretação. Na ocasião foi levantada pela aluna T a discussão sobre a possibilidade de algumas mulheres nunca terem tido a experiência de um orgasmo e, dentre as justificativas faladas, a aluna I citou a vergonha de tocar o próprio corpo ou de conversar com o parceiro sobre seus pontos eróticos. Neste momento a aluna Q contra argumentou exemplificando que alguns maridos não gostam que as companheiras exponham suas vontades sob o julgo de que se sentiriam constrangidos em estar sendo orientados por uma mulher, ou ainda por esta atitude de protagonismo feminino despertar

a desconfiança do homem sobre ela o estar traindo, pois sugerir novas experiências significa dizer que esta mulher está aprendendo fora de casa.

A partir das considerações dos estudantes, observamos que o pensamento machista ainda está muito enraizado no contexto de vida deles, tanto por parte dos homens quanto de algumas mulheres, que ainda veem o corpo feminino como um tabu ou algo excessivamente sexualizado, o que, na perspectiva tradicional religiosa, refere-se aos “pecados da carne”. A ideia de o pecado original ter sido interpretado, por muitos cristãos, como uma culpa de Eva, coloca a mulher como objeto pecaminoso e, talvez por isso, tantas interdições no que se refere ao corpo e às expressões de sexualidades feminina.

Encerrando as discussões, propusemos que os estudantes fizessem uma comparação entre os dois poemas lidos, “*Sexta-feira à noite*” e “*Tato*”. As observações dos estudantes foram bem interessantes, uma vez que conseguiram perceber uma mudança na perspectiva dos papéis sociais dirigidos à figura feminina. A aluna G falou que as mulheres necessitam buscar sua liberdade sexual, como sugerido no poema “*Tato*”, como sendo isto um fator decisivo e prioritário para um relacionamento saudável e satisfatório para ambos, evitando uma configuração matrimonial como a inscrita no poema “*Sexta-feira à noite*”. As discussões se encerraram com a conclusão, realizada pela professora, de que as relações matrimoniais não precisam continuar funcionando como uma predestinação à mulher, mas sim como uma escolha consciente e livre, da qual pode desfazer-se se assim desejarem, caso lhe coloquem numa situação de risco, opressão ou vulnerabilidade.

Corroborando todo o contexto de incentivo à liberdade sexual da mulher através de atitudes de protagonismo e empoderamento foi exibido o clipe da canção “*Lalá*”, de Karol Conká⁴⁴. Ao ser mencionado o nome da cantora, a estudante P demonstrou certo receio com a artista, perguntando “*É funk professora?*” com um pouco de desprezo. Porém, após a apresentação do clipe da música, acompanhado da letra que foi xerocada e entregue, os estudantes ficaram positivamente surpresos com a letra e o ritmo da canção. O estudante A que mencionou no questionário diagnóstico curtir o estilo do rap e do funk, teceu muitos elogios à cantora, mencionando gostar das rimas e do conteúdo da música, inclusive sinalizando a vontade de buscar informações sobre o corpo e o erotismo feminino em outras canções da cantora. Algumas estudantes do sexo feminino emitiram frases espontâneas logo após a

⁴⁴ https://www.youtube.com/watch?v=t_veXiDyQvU

exibição tais como “foi lindo”, “gostei”, “muito interessante”, “arrasou, professora”, “fechou com chave de ouro”, inclusive, a aluna P, que havia reagido negativamente ao anúncio da canção, reconheceu a letra com algumas vivências e experiências pessoais dela e de conhecidos/as. As orientações finais encaminharam-se para a necessidade da constante busca por conhecimento e por novas experiências que contribuam para relacionamentos interpessoais mais saudáveis e harmônicos, quaisquer que sejam suas configurações.

3.3.2 Silenciamento feminino: Da Violência simbólica à física

No segundo encontro deste bloco, correspondente ao quinto encontro geral e realizado em 4 aulas de 45 minutos cada, foram utilizados como elementos textuais o poema “*Enredo para um tema*”, de Adélia Prado (Anexo N), o miniconto “*Porém igualmente*”, de Marina Colasanti (Anexo O), e a canção “*Triste, louca ou má*”, do grupo El Hombre (Anexo P).

Num primeiro momento, foi exibido o anúncio da geladeira *Eletrolux* produzido nos anos 90 cujo *slogan* era “Nós também casamos por interesse”⁴⁵. O comercial apresenta várias cenas de mulheres ostentando compras e luxos às custas dos maridos e as retratavam como pessoas passivas e acomodadas.

A primeira reação dos estudantes foi de risos durante a cena e, logo após perguntado sobre as opiniões com relação às configurações matrimoniais sugeridas pelo anúncio, os estudantes responderam tratar-se de uma relação de interesse generalizando que “mulher é interesseira” e atribuindo aos personagens masculinos dos anúncios uma situação de vitimismo e compadecimento porque, segundo os estudantes, esses homens estariam sendo usurpados por aquelas mulheres. Não foi mencionado incômodo nenhum, por parte dos estudantes, sobre a configuração exposta, no entanto, uma das alunas mencionou que “casamento é igual a geladeira, todo ano tem que trocar”, o que causou risos, porém, nenhuma contestação. Ainda sobre as impressões deste anúncio, todos concordaram tratar-se de uma relação já falida, uma vez que seria baseada num egoísmo por parte das mulheres, uma vez que fica claro a relação de interesse financeiro em seus casamentos. O aluno E apresentou uma interpretação mais ampla sobre a crítica do comercial e disse que o lugar atribuído à mulher teria sido o de “produto vendável”, assim como a geladeira. Embora tenham respondido que o comercial não lhes

⁴⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=VMPytabiWCM>

causava incômodo, a maioria dos estudantes disse que não compraria produtos vindos de uma propaganda tão machista e apenas cerca de cinco estudantes não viam problema algum e comprariam sim o produto, apesar da propaganda.

Neste momento a aluna J falou que, hoje em dia, não fariam uma propaganda como esta, e discutimos um pouco sobre a transformação dos discursos ao longo da história, permitindo uma análise sobre as mudanças nas relações sociais e dos papéis de gênero. Paralelamente, a aluna P mencionou lembrar de um comercial das sandálias Havaianas em que uma senhora aparece elogiando o ator Cauã Raymond e sendo advertida pela neta que diz: - Mas vó, ele é casado! E a avó responde não estar falando de casamento, e sim de sexo. A aluna menciona ficar horrorizada e preocupada com as crianças ouvirem tal absurdo.

Logo em seguida foi passado o segundo anúncio da cerveja skol⁴⁶ cujo *Slogan* é “A cerveja Skol não muda nunca e é sempre gostosa”. O comercial gira em torno de uma cerimônia de casamento interrompida pelo noivo que, ao ser questionado pelo padre sobre sua promessa de fidelidade, ele hesita e coloca como condição a promessa da futura esposa em permanecer gostosa o resto da vida. Na fala, o noivo a compara com a cerveja, que não mudava nunca. Na cena, o ator (noivo) ainda faz menção à mãe da noiva demonstrando preocupação que a filha se tornasse um “bucha”, como a sogra. Os estudantes novamente mencionaram o fato de a mulher ser comparada a um produto, neste caso, a cerveja, reconhecendo o papel de objetificação atribuído à noiva no contexto do comercial. Classificaram o comercial como uma “*falta de respeito*” e entenderam que a mulher estaria sendo, segundo a aluna R, “*rebaixada*”. (Estas falas foram corroboradas por todos e todas).

Embora os dois comerciais tenham perspectivas diferentes, a discussão foi mediada no sentido de analisar, a partir dos anúncios, o papel social atribuído ao matrimônio, bem como as várias configurações e necessidades do ser humano frente a esta instituição, tentando identificar contextos de violência simbólica dentro dos relacionamentos, caracterizados pelas situações de constrangimentos tanto dirigidas a homens quanto a mulheres.

Quando pedido que comparassem os comerciais e indicassem qual a relação existente nas relações matrimoniais expostas nos anúncios, a estudante M mencionou que ambos tratavam o casamento como um negócio. Nesse momento foi pedido que os estudantes comparassem as configurações expostas nos anúncios com os dias atuais. Os mesmos indicaram

⁴⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=-BjISH2ZdP0>

haver, nos dias atuais, ainda as mesmas configurações de sujeição das mulheres pelos homens. Esta fala é corroborada pelo pensamento de Moreno (1999) ao sugerir que muitas coisas são mudadas ao longo da história, a exemplo das ideologias, as filosofias, as religiões, os sistemas políticos e econômicos, as castas ou camadas em que se hierarquiza a sociedade, a relação social homem-mulher permanece invariável ou muda muito pouco, como se neste assunto, e somente neste, os cromossomos determinassem o lugar que cada indivíduo deve ocupar em uma sociedade. Apesar dos avanços na tentativa de equidade dos gêneros, ainda são perceptíveis configurações de relacionamentos que buscam minorar as mulheres.

Alguns demonstraram achar ainda mais negativas as novas configurações de relacionamento, nas quais não existe a formalidade do casamento. A aluna V comentou que o casamento havia se tornado uma futilidade nos dias atuais, referindo-se à pouca importância dada a este contrato social. Na concepção dela, o grande número de divórcios entre casais deve-se a um pensamento de que o casamento tornou-se algo considerado dispensável.

Na ocasião, a aluna Z apontou a influência das redes sociais como uma das causas da desvalorização do matrimônio, exemplificada, por ela, pelo crescente número de separações. A aluna disse que as redes sociais seriam as responsáveis pelas possíveis traições, ou por despertar desejos e estilos de vida que não se encaixam na configuração de casamento que elas idealizam ou entendem como saudável, que seria o relacionamento monogâmico em que haja companheirismo e respeito mútuo. Ainda outros mencionaram, como causa para o grande número de separações, a falta de amor nos relacionamentos. No entanto, a aluna T comentou que o problema não residiria na existência das redes sociais ou falta de amor, mas no fato de que, hoje, boa parte das mulheres não suporta a violência doméstica, decidindo-se mais facilmente pelo divórcio, ao contrário do que ocorria com mulheres das gerações anteriores, mais propensas a se submeterem a todo tipo de violência em prol da conservação do casamento.

As discussões acima transformaram este momento numa seara para elucidações sobre algumas opiniões naturalizadas ao longo dos tempos. Primeiramente, foi sugerida uma reflexão sobre as próprias falas dos estudantes acerca de suas opiniões com relação aos dois anúncios. Estas se dirigiam apenas à figura feminina, ora para julgá-las ora para se compadecer de sua exposição. Trouxemos para a discussão o fato de os estudantes não mencionarem ou julgarem a atitude de interesse do homem ao corpo belo da mulher exposto no segundo anúncio, como também terem visto apenas a relação de interesse das mulheres em decorrência da condição

social de seus maridos, exposto no primeiro anúncio. Ou seja, os discursos sempre se direcionam ou recaem mais sobre a identidade ou a condição feminina do que sobre a análise da identidade masculina, o que nos leva à suposição de que a mulher sempre está mais exposta a julgamentos e interdições, ao passo que a figura masculina assume uma postura neutra.

Para finalizar a discussão, foi feito um último questionamento sobre o motivo de as marcas anunciadas nos comerciais, a *Electrolux* e a *Skol*, se utilizarem desse tipo de *marketing*. O aluno E respondeu que a intenção seria a de satisfazer os ideais construídos a partir de um determinado contexto histórico vivido em determinadas épocas, na fala do estudante “*vamos fazer o que o povo já conhece*”.

Num segundo momento, foi lido o poema “*Enredo para um tema*”, de Adélia Prado. O poema retrata uma relação matrimonial arranjada pela família e apresenta característica de uma época passada, sinalizadas no poema pelo tratamento dirigido ao noivo ao usar o pronome de tratamento Dom, como também pela palavra “dote”⁴⁷ que refere-se a uma recompensa paga pelos pretendentes ao arranjo matrimonial à família da noiva ou do noivo. Essa prática durou até o final do século XIX e representava símbolo de prestígio social e econômico, bem como uma garantia para a noiva e para sua família. O poema retrata o silenciamento da mulher, no que se refere à autonomia com relação aos seus desejos e liberdade de escolha, o noivo era escolhido em função do valor do dote e não por preferências da noiva. Aliado a isto, o casamento era visto como um destino para a mulher, uma vez que ela era obrigada a casar-se com pessoas escolhidas pela família com critério de arrendamento de riquezas e, muitas vezes, continuação de uma linhagem.

A leitura foi realizada duas vezes, a primeira pela professora e a segunda pelo estudante D. Os estudantes, imediatamente após a leitura, identificaram o papel de silenciamento delegado à mulher e atribuíram algumas características depreciativas para a personagem feminina do poema, caracterizando-a de submissa e infeliz. As discussões logo se encaminharam para uma comparação com as configurações de casamento retratadas nos anúncios que iniciaram este encontro. Eles fizeram comparações ao silenciamento de algumas mulheres nas configurações de relacionamentos atuais, marcadas pelas regulações nos modos de vestir-se, usar o cabelo ou até mesmo em críticas a uma personalidade mais extrovertida por

⁴⁷ O dote é a transferência de propriedades dos pais da noiva como presentes, dinheiro ou outros bens. Pode ocorrer do noivo para a família da noiva, neste caso, é mais conhecido como “preço de noiva” ou “serviço de noiva”, em que é pago um valor ao pai ou família da noiva.

parte das mulheres. Neste momento, o aluno F justificou as interdições ao dizer que “às vezes as mulheres gostam de aparecer, de se exhibir”. Este comentário gerou um momento de euforia e inquietações que propiciaram uma calorosa discussão.

De um lado, as alunas defendiam que não havia problema algum no fato de a mulher chamar a atenção das pessoas pela sua beleza ou pelo seu jeito de se expressar. A aluna R falou “mulher foi feita para se exhibir mesmo”. Em contra partida, o estudante F, de forma mais exaltada, contra-argumentava dizendo que “mulher casada tem que se dar o respeito, tem mulher que gosta muito de aparecer”. Uma das alunas mencionou que o fato de a mulher estar bonita e/ou se sentir bonita não significa que ela esteja querendo chamar atenção, pois, mesmo com roupas grandes ou largas, as mulheres poderiam se destacar ou se apresentarem de forma sensual e feminina. O estudante B disse achar que o problema não residia na roupa e sim no seu jeito de agir ou falar, mas mesmo assim ainda atribuía uma posição de culpa ao comportamento feminino.

Em contrapartida, a aluna T mencionou que a mulher poderia até andar nua que este não seria um fator determinante para medir seu caráter ou constituir desrespeito ao marido. Outra fala interessante partiu da aluna Q que exclamou em tom de revolta: “Há mulheres que colocam um vestido, vivem na igreja, mas estão lá traindo os maridos”. Percebe-se que, além do medo de uma traição, está a regulação do corpo feminino, como se este fosse um convite à própria violação. Foi necessário esclarecer que pensamentos como este são os mesmos que contribuem para uma cultura de estupro, tão presente na sociedade atual, que coloca a mulher em constante estado de vulnerabilidade e violência.

A discussão a partir do poema permitiu uma mediação sobre a sexualização do corpo feminino, pois para Figueira (2012) pensar o corpo é percebê-lo como um constructo social situado no tempo onde se vive, entendendo que sua construção é constantemente atravessada por diferentes marcadores sociais, como, por exemplo, raça, gênero, geração, classe social e sexualidade. Na ocasião, pontuamos que desde a nossa infância, o corpo feminino está mais sujeito a objetificações, a exemplo das interdições na própria escola, durante as aulas de educação física, em que meninos podem andar livremente sem camisa e as meninas, mesmo usando um top ou uma blusa mais apertada, são veementemente advertidas. Tentamos esclarecer que as pequenas atitudes cultivadas dentro dos ambientes educativos como escola e família contribuem para uma cultura machista e para acentuar hierarquias entre homens e

mulheres, pois, como afirma Scott (1995, p. 77), “a objetificação sexual é o processo primário de sujeição das mulheres”.

As mulheres foram enfáticas em dizer que a fala do estudante tratavam de puro machismo, porém, o estudante F ainda sustentou sua ideia ao afirmar que algumas mulheres, com suas atitudes, costumam sim “*dar cabimento aos homens*”. Nesse momento, foi realizada uma explanação no sentido de esclarecer que as identidades femininas não se resumem a um só tipo de comportamento. Cada mulher sente-se bem sendo de um jeito específico, ou tímidas ou extrovertidas, ousadas ou mais reservadas e que, em nenhum dos casos, seus comportamentos poderiam ser usados como critério de medição de caráter ou mesmo para imaginar situações de assédio. A estudante Q complementou dizendo que é por causa de pensamentos como o do colega que violências como o estupro ou assédio no trabalho aconteciam diariamente.

A aluna P testemunhou já ter colocado um short para sair e se sentir violada por conta dos olhares maldosos. A aluna J comentou que para os homens também ocorre algo parecido, pois o fato de andarem sem camisa indicaria, na visão dela, que ele sempre estaria disposto ao sexo, no entanto, concordando que isto acontecia numa proporção bem menor do que com as mulheres. As discussões se encaminharam para a busca de uma possível causa para essas interdições e logo emergiu o discurso religioso para justificar as regulações, segundo o aluno D, “*o corpo da mulher seria considerado algo sarado e puro, na visão religiosa, né professora?*”

Num terceiro momento foi lido o miniconto, “*Porém igualmente*”, da autora Marina Colasanti, que versa sobre uma relação abusiva em que o marido apresenta um hábito de agredir fisicamente a esposa, D. Eulália. O texto deixa implícito que as pessoas em seu convívio tinham conhecimento sobre as agressões sofridas pela personagem D. Eulália, mas nunca tomaram iniciativa para intervir, até que, no desfecho, a personagem feminina é assassinada pelo marido.

Após a leitura, que foi feita pela professora e, em seguida, pelo aluno A, alguns estudantes emitiram algumas expressões logo após as leituras, como “*que tristeza*”, “*nossa, que pesado*”, “*muito triste, professora*”, demonstrando estarem um pouco desconfortáveis com o desfecho do miniconto, o que foi positivo, uma vez que mostrou o impacto que um texto literário pode ter sobre nossas emoções e sentimentos e como, nas palavras de Candido (2004), a literatura é uma forma de expressão por manifestar emoções e as visões de mundo dos indivíduos e dos grupos.

Como atividade posterior à leitura do miniconto, foi preenchida uma ficha para uma descrição imaginária, a ser realizada pelos estudantes, dos personagens do miniconto com intuito de discutir os estereótipos que cercam o imaginário dos estudantes no que se refere às construções de feminilidade e masculinidade. Os estudantes receberam a ficha, conforme Apêndice D, e, em 8 grupos de 4 pessoas, realizaram a atividade de descrição da personagem feminina e da masculina, que estão descritas nos Quadros 5 e 6, respectivamente. Após a atividade escrita, realizaram uma socialização oral. Cada grupo contribuiu para as discussões coletivas.

Quadro 5 – Análise da descrição feita pelos estudantes sobre a personagem feminina do miniconto, “Porém igualmente”.

PERFIL ANALISADO	PERSONAGEM FEMININA (D. EULÁLIA)
IDADE	Abaixo de 30 anos (12,5%) Entre 30 e 40 anos (75%) Acima de 40 anos (12,5%)
PROFISSÃO	Dona de casa (100%)
TRAÇOS DE PERSONALIDADE	“Calma”, “cuidava da família”, “obediente”, “calmíssima”, “cuidava dos filhos”, “tímida”, “submissa”, “amorosa”, “olhar triste”, “calada”, “reservada”, “recatada”
PRINCIPAL VIRTUDE	“uma santa”, “alegre”, “cuidar do lar”, “doce”, “cuidadosa”, “trabalhadora”, “responsável”, “sofredora”, “alegre”, “sofrimento”, “boa esposa”, simpática”
PRINCIPAL DEFEITO	“silenciar”, “se inibir de falar”, “ficar calada”, “não tinha voz no casamento”, “submissão”, “ela aguentava sozinha por causa dos filhos e suas condições”, “esconder sua dor”
HISTÓRIA DE VIDA	- “Órfã de pai e mãe” - “Era uma inocente que acreditou no príncipe encantado” - “Pessoa de bom caráter que conheceu alguém que parecia ser bom e ao passar do tempo não era bem isso” - “Veio de uma família pobre e sofredora” - “Era de uma família simples, porém, estruturada” - “Casou e sua vida piorou, pelo fato de seu marido não lhe respeitar” - “Vida de sofrimento, medo do marido” - “Veio de uma família humilde e se casou vendo uma oportunidade de uma vida melhor e um casamento feliz, mas tudo mudou (...)”
POR QUE SE MANTINHAM NO CASAMENTO?	- “Sem condições financeiras” - “Sociedade, pelos filhos e financeiro” - “Pelos filhos e pela sociedade” - “Acho que não tinha para onde ir ou não se separava por causa dos filhos” - “Por medo, por não ter apoio” - “Porque não tinha estrutura, os filhos e acreditava na mudança deles” - “Sociedade e filhos” - “Por amor e medo do que iriam pensar”

Quadro 6 – Análise da descrição feita pelos estudantes do personagem masculino do miniconto Porém igualmente.

PERFIL ANALISADO	PERSONAGEM FEMININA (D. EULÁLIA)
IDADE	Entre 30 e 40 anos (25%) Entre 40 e 50 anos (75%)
PROFISSÃO	- “Fazendeiro” (37,5%) - “Metalúrgico”/”Torneiro mecânico” (25%) - “Pedreiro” (25%) - “Engenheiro” (12,5%)
TRAÇOS DE PERSONALIDADE	“temperamento forte”, “olhar maligno”, “forte”, “arrogante”, “violento”, “alcoólatra”, “vício em jogo”, “vício em bebidas”, “agressivo”, “muito ignorante”, “tratava mal os filhos”, “explosivo”, “covarde”
PRINCIPAL VIRTUDE	“beber”, “trabalhador”, bêbado e mal educado, porém trabalhador”, “trabalhador”, “ele não era uma pessoa boa, ignorante, porem trabalhador”
PRINCIPAL DEFEITO	“ bater em sua própria mulher, mãe dos seus filhos”, “violento”, “assassino”, “Maltratava a mulher e era alcoólatra, ciumento”, “bruto”, “alcoólatra”, “covarde”, “bêbado”,
HISTÓRIA DE VIDA	- “ Um homem amargurado, sem amor a ninguém” - “ Veio de família rica, se apaixonou e casou, mas se entregou ao álcool e passou a agredir a sua esposa e a assassinou” - “ Ser o maioral” - “Ele trabalhava muito e ganhava pouco” - “ Ele era violentado quando criança pelo pai” - “Ele é brasileiro, da família de Bolsonaro que queria alguém inocente o bastante para submeter” - “Ele era dotado e foi criado por uma família muito rude” - “ ele é rico, família que tem condições (filhinho de papai), além de ser um criminoso”.
POR QUE SE MANTINHAM NO CASAMENTO?	- “Acho que ele não se casou por amor, só queria uma empregada para os afazeres de casa e para satisfazer seus desejos sexuais” - “Por ter uma mulher perfeita” - “ Por ser prepotente” - “Manter as aparências ‘o bonzinho da sociedade’” - “ Porque queria uma pessoa pra fazer tudo, ter casa limpa e não ficar só” - “ Por achar ela gostosa” - “Aparências e comodismo” - por ter uma mulher direita em casa”

A partir da análise das descrições realizadas pelos estudantes, observamos que o estereótipo feminino criado, no que se refere à mulher que é vítima de violência doméstica é, em geral, caracterizado pela mulher frágil, dócil e submissa, apontada por 100% dos grupos como dona de casa.

A naturalização do feminino como pertencente a uma suposta fragilidade do corpo da mulher e a naturalização da masculinidade como estando inscrita no corpo forte do homem fazem parte das tecnologias de gênero (LAURETIS, 1987), que normatizam condutas de mulheres e de homens. A rigor, todavia, os corpos são gendrados⁴⁸, recebem um *imprint* do gênero. (SAFIOTTI, 2004, P.77)

De acordo com os dados extraídos do Sistema Integrado de Atendimento à Mulher – SIAM e Sistema de Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos – SONDHA, o total de denúncias de violência contra a mulher, realizadas entre janeiro de 2018 a junho de 2019, totalizam 179.173. Destas, 98.264 são denúncias de violência doméstica e familiar. Analisando melhor o contexto da violência doméstica, percebemos que muitas mulheres encontram-se em alguma situação de dependência ou vínculo com seus agressores, o que dificulta a denúncia, pois, segundo matéria na Revista Em discussão – Senado Federal, ainda há falhas nos instrumentos de proteção e acolhimento às vítimas. Nesse sentido, a Lei Maria da Penha⁴⁹ ganha uma importância ainda maior, ao prever, além do tratamento criminal, as demandas cíveis, o que direciona os juizados a tratarem tanto da prisão do agressor quanto do divórcio, da guarda de filhos e da pensão alimentícia.

Os dados trazem um contraponto à descrição da personalidade feminina realizada pelos estudantes, pois eles atribuíram a permanência em uma relação abusiva, ao fato de ela ser dona de casa (resultado constatado em 100% das atividades) e, conseqüentemente, encontrar-se em situação de dependência financeira, o que a impossibilitaria da criação dos filhos sem a presença do esposo.

Esse resultado conduziu à discussão para um outro aspecto, o papel do homem na educação dos filhos e a dificuldade de uma relação saudável após uma separação. Os estudantes disseram que, em geral, o homem, quando se separa da esposa ou companheira, exime-se da responsabilidade dos filhos, citando vários exemplos entre eles e/ou de mulheres próximas conhecidas que, depois de processos de separação e/ou divórcio, seguiam sozinhas com a responsabilidade do sustento e educação dos filhos.

⁴⁸ Segundo Safiotti (2004, p.77) “O vocábulo gendrado, oriundo de gender (palavra inglesa para gênero), tem sido utilizado por feministas, na falta de um adjetivo correspondente ao substantivo gênero. Trata-se de um neologismo, incorporado do inglês (gendered) e ainda não dicionarizado. Pode-se falar em corpo gendrado para designar não o corpo sexuado, mas o corpo formatado segundo as normas do ser mulher ou do ser homem”.

⁴⁹ A Lei Federal Maria da Penha foi decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 7 de agosto de 2006, entrando em vigor no dia 22 de setembro de 2006. Desde a sua publicação, a lei é considerada pela Organização das Nações Unidas como uma das três melhores legislações do mundo no enfrentamento à violência contra as mulheres.

Com relação à construção do personagem masculino, observamos, a partir das respostas e discussões, que os estudantes apresentaram duas visões muito estereotipadas na nossa cultura: 1) o homem que, por possuir posses e dinheiro (37,5% mencionaram ser um fazendeiro), torna-se a figura controladora e prepotente e, por consequência, não apresenta nenhum esforço em agradar sua esposa, tratando-a como uma propriedade ou como uma subordinada e 2) o homem que, por dificuldades financeiras e uma vida difícil no trabalho, acaba tornando-se uma pessoa amarga e violenta, descontando na mulher todas as suas frustrações. Ao mesmo tempo, quando aprofundamos a discussão sobre uma possível história de vida desse personagem, os estudantes, numa tentativa de entender suas atitudes, sugeriram que ele poderia ter sido vítima de maus tratos ou abuso na infância, especialmente por causa de uma estrutura familiar, o que indica um entendimento de que o contexto social é fator decisivo na construção de nossas identidades.

No final desta atividade foi perguntado pela professora/pesquisadora se os estudantes teriam gostado da atividade de construção dos personagens do miniconto e eles disseram ter sido prazeroso, mas que muitas coisas não partiram de suas imaginações, mas de pessoas que conheciam ou conheceram em seus cotidianos e que estabeleciam a mesma relação de violência doméstica como a descrita nos versos. Ressaltamos aqui a importância da escolha de um texto literário que complemente a realidade sociocultural dos leitores e os despertem o sentimento de pertencimento ou não com o texto, a partir de reconhecimentos e/ou estranhamentos com suas vivências e experiência pessoais.

Para Guimarães (2014), o ensino da literatura dá-se sobretudo como experiência, uma vez que o percurso de abordagem da literatura não se fecha num planejamento prévio, mas é sensível às reações estudantis, encontrando-se em constante movimento. Assim, prioriza-se situar a literatura no universo do aluno menos como um conteúdo escolar do que como um espaço de contínuas trocas de sentido e de extensão de sua própria vida.

Aproveitamos para dialogar sobre uma das importantes funções da leitura literária, a de podermos exercitar nossas capacidades criativas, transitando sobre as construções de identidades dos personagens e, ao mesmo tempo, ampliando nossas percepções sobre a realidade vivida. Acordamos que a literatura nos permite projetar nossas sensações e/ou sensações com relação ao outro que contribuem para atitudes de empatia e solidariedade, tão necessários à convivência em sociedade.

Este momento da aula foi extremamente produtivo e prazeroso de ser realizado e causou um enorme envolvimento e atenção em todos os participantes, inclusive, momentos de descontração e criticidade. Conforme Colomer (2007) é conveniente propor atividades que mobilizem a capacidade de raciocinar, que permitam aprender enquanto se realizam os exercícios que ajudem na compreensão da obra, uma vez que, exercícios em grupo, ajudam a interpretar de forma mais complexa, já que obriga a argumentar, a retomar o texto, a comparar, a contestar, etc. Um aspecto interessante de ser mencionado foi o fato de um dos grupos associarem posicionamentos políticos à construção de uma identidade violenta do personagem masculino, constatando a grande influência da política e das configurações sociais e culturais da população, decorrentes de discursos de ódio, misóginos e racistas que temos presenciado por parte de alguns representantes políticos.

Numa tentativa de refletir sobre as várias configurações que levam uma mulher a submeter-se a um relacionamento abusivo, os estudantes foram motivados a buscar causas e tentar compreender o lugar de fala dessa mulheres, incentivando a necessidade de intervirmos e denunciarmos os agressores. Dentre as falas, os estudantes chegaram a um consenso de que vários fatores influenciam no silêncio das vítimas, entre eles *“a falta de apoio familiar”*, *“o medo”*, *“esperança de mudar o comportamento do companheiro”*, *“amor próprio ou ainda o sentimento de amor pelo agressor”*, ou por uma *“dependência financeira”*. No entanto, deixamos claro que não só as mulheres com dependência financeira sofrem com relacionamentos abusivos, mas as mulheres que são independentes também.

A maioria da turma mencionou conhecer alguma mulher que já passou ou presenciou uma violência doméstica. A aluna J sentiu-se à vontade para dar seu testemunho por já ter sido vítima de violência física do seu ex namorado e na ocasião, chegou a dar entrada em hospitais por fraturas no nariz. A aluna R mencionou ter uma amiga que já havia dado entrada num hospital cerca de 10 vezes e, no momento, insinuou que a vítima aceitava a situação porque era *“safada”*. Foi preciso neste momento um diálogo no sentido de fazê-los entender que cada vítima se encontra numa situação específica e particular de vulnerabilidade e, certamente, possui razões que tornam mais difícil a denúncia. Por isso, antes do julgamento, devemos assumir uma postura de responsabilização social em acolher essa vítima e denunciar o agressor, mesmo não sendo a primeira vez ou mesmo a vítima tendo aceitado voltar para o agressor.

Além disso, o fato de nos omitirmos contribui para que atitudes de violência sejam uma constante em nosso cotidiano.

Algumas mulheres não desenvolvem de imediato essa compreensão de que algumas atitudes autoritárias e/ou que inferiorizem, ameacem a liberdade ou integridade da mulher em algum sentido, não devem ser toleradas de modo algum, pois, em suma, também caracterizam violência. Safiotti (1999, p.84) explica que

[...] sobretudo, em se tratando de violência de gênero, e mais especificamente intrafamiliar e doméstica, são muito tênues os limites entre quebra de integridade e obrigação de suportar o destino de gênero traçado para as mulheres: sujeição aos homens, sejam pais ou maridos. Desta maneira, cada mulher colocará o limite em um ponto distinto do *continuum* entre agressão e direito dos homens sobre as mulheres. Mais do que isto, a mera existência desta tenuidade representa violência. Com efeito, paira sobre a cabeça de todas as mulheres a ameaça de agressões masculinas, funcionando isto como mecanismo de sujeição aos homens, inscrito nas relações de gênero.

Um outro ponto que merece destaque foi o testemunho da aluna P dizendo que ao realizar uma denúncia anônima à polícia, o policial avisou que não entraria na comunidade e que, por se tratar de uma briga de casal, os dois que resolvessem sozinhos. Observamos que a questão do combate à violência permeia vários fatores que vão desde restrições econômicas das vítimas a iniciativas políticas, quando constatamos, por exemplo, a ausência ou a ineficiência de programas de segurança e de pessoas qualificadas e preparadas que protejam e assegurem o bem estar físico e psicológico dessas mulheres. Apesar de todos os avanços alcançados a partir da lei Maria da Penha e a criação de delegacias especializadas nas questões da mulher, o sistema público de segurança ainda é muito falho e subordinado a fatores de ordem social e comportamental, como a violência dentro das comunidades e a omissão de pessoas que deveriam estar garantindo sua segurança.

É preciso refletirmos sobre todos os fatores que se entrecruzam na negligência do Estado para a garantia da segurança pública das mulheres, especialmente, no que se refere à real consciência de que a necessidade de intervenção é um fator crucial para tirarmos a população feminina do crescente situação de vulnerabilidade em que se encontra e eliminar o dito popular de que “em briga de marido e mulher não se mete a colher” e que contribui de forma indireta para a chamada cultura da violência.

Retomada a discussão sobre os anúncios, fizemos um paralelo com o poema e miniconto lidos, trazendo uma reflexão acerca da naturalização que a cultura inscreve sobre as representações de masculinidade e feminilidade que acabam por encorajar atitudes de violência contra a mulher que perpassam pelo nível simbólico e transformam-se gradativamente em violência física. A cultura da violência e do machismo muitas vezes é naturalizada através de propagandas, charges, memes entre outros dispositivos culturais midiáticos de rápida difusão que acabam por banalizar a gravidade do que se é propagado, pois desacreditam identidades, reproduzem discursos misóginos e incentivam sentimentos de superioridade das identidades hegemônicas, em geral, dos homens cisgêneros, brancos e heterossexuais.

Num terceiro momento, a partir do vídeo⁵⁰ (8min e 33s) da blogueira Jout Jout Prazer, foram provocadas reflexões sobre algumas configurações sociais naturalizadas por discursos machistas e misóginos e que indicam e caracterizam relações abusivas. A partir da exibição do vídeo, algumas estudantes se reconheceram em algumas situações exemplificadas pela blogueira, como na proibição de roupas, ou no fato de se sentirem inferiores devido a algumas alunas começaram a estudar e/ou fazer atividades sozinhas ou no situação dos companheiros recusarem-se a sair acompanhados por elas, preferindo a saída com os amigos. Neste último caso, a aluna Q testemunhou que, certo dia, ao ver o esposo se arrumar para sair com os amigos, ela comunicou a ele que também sairia com as amigas, e, segundo a estudante, ele desistiu de sair e ainda não permitiu que ela também saísse. O que foi mais curioso no exemplo dado pela aluna é que ambos ficaram em casa, pois seu companheiro se recusou a sair com ela. Sobre um outro exemplo, a aluna P mencionou que, quando decidiu voltar a estudar, o seu marido se mostrou contra, de modo que a estudante deixou claro estar na escola a contragosto do marido, mas acredita que, desta forma, contrariando as imposições do marido, iria modificando seu jeito de pensar e suas tentativas de dominação sobre ela, e encerrou sua fala dizendo que “*casamento não pode significar anulação individual*”.

Encerrando o encontro foi reproduzida a canção “Triste, Louca ou má” que traz a proposta de uma ressignificação cultural sobre o papel da mulher na sociedade, sugerindo a necessidade e a possibilidade para a mulher transpor um lugar de “alvo de caça” que lhe é frequentemente atribuído, como expresso em um dos versos da canção, e tornarem-se livres pela busca dos seus desejos, coibindo, assim, ideias cristalizadas de que a mulher nasce com

⁵⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=I-3ocjJTPHg>.

um destino fixo ou único. Os estudantes sentiram-se atraídos pelo clipe da música e, ao término, esboçaram reações positivas através aplausos e expressões e/ou palavras exclamativas tais como “*Foi Lindo*” “*Uhu*”, “*É isso aí, professora*”, “*ninguém é de ninguém*”, “*Não somos obrigadas a nada*”.

3.3.3 *Feminicídio*

O terceiro encontro deste bloco, correspondente ao sexto encontro geral e realizado em 4 aulas de 45 minutos, utilizou como elementos textuais o conto “*Crime*”, de Marcelino Freire (Anexo Q), e a canção *Maria da Vila Matilde*, de Elza Soares (Anexo R).

No primeiro momento, retomamos as discussões dos dois últimos encontros sobre violência doméstica e contra a mulher e iniciamos a aula esclarecendo algumas dúvidas detectadas com relação ao significado das palavras feminismo⁵¹ e feminicídio⁵². Foi comum, entre os estudantes, a confusão desses termos, o que leva à formação de opiniões equivocadas por não discernirem as diferenças conceituais entre essas palavras.

Após esse momento inicial, foi exibida a entrevista da empresária Elaine Caparróz⁵³ (11min 22s) concedida ao programa da rede *Record* – Domingo Espetacular sobre a tentativa de feminicídio sofrida por ela. O episódio ganhou muita repercussão na mídia, especialmente pela vítima ter conhecido o agressor Vinícius Batista Serra nas redes sociais. A agressão que se configurou como uma tentativa de feminicídio aconteceu neste ano de 2019 na cidade do Rio de Janeiro, no primeiro encontro da empresária com o agressor após meses de conversas pelo aplicativo do *WhatsApp*.

Os estudantes assistiram atentamente ao vídeo e descreveram algumas sensações ao ouvir o depoimento da empresária. Algumas alunas disseram sentir “*desespero*” e “*medo de passar pela mesma situação*”. Os alunos do sexo masculino não emitiram, à princípio, nenhuma opinião sobre a sensação de assistir ao vídeo, apenas o aluno A comentou:”- *Ela deixou o cara*

⁵¹ Movimento que emergiu ainda em 1837, quando o francês Charles Fourier usou pela primeira vez o termo *fémínisme*, palavra adotada na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos ao longo das décadas seguintes para descrever um movimento que tinha como objetivo conquistar igualdade social, econômica e legal entre os sexos, e terminar com o sexismo e a opressão às mulheres pelos homens. (Extraído da coleção *O livro do Feminismo*, p. 14).

⁵² O termo foi cunhado em 1801, mas politizado pelas feministas na década de 1970 e refere-se ao assassinato de meninas e mulheres cometido por homens motivados pela questão de gênero. (extraído da coleção *O livro do feminismo*, p. 316).

⁵³ <https://www.youtube.com/watch?v=pWcA4VC-94w>

entrar na casa dela só por causa de uma conversa de WhatsApp né, professora?”, indicando uma possível causa para o ato de violência. O aluno F corroborou a opinião do colega ao dizer que a vítima havia dado confiança demais ao agressor. Neste momento, a aluna U contra-argumentou dizendo não pensar da mesma forma, pois, algumas vezes, as agressões partem de pessoas que a vítima já conhece há muitos anos.

Quando perguntado o que teria motivado o crime contra a empresária, nenhum estudante respondeu a esta pergunta de modo assertivo, mencionando apenas que ela teria sido atraída pela aparência física, pelo fato de o agressor ser mais jovem que ela e apresentar um perfil no *Instagram* com fotos saudáveis e com familiares. A aluna J mencionou que havia lido em noticiários na época do fato, mostrando pessoas julgando a empresária por ser uma mulher madura e ter se sentido envaidecida pelo rapaz mais jovem, o que caracteriza um profundo preconceito e que não é observado em homens mais velhos que namoram mulheres mais novas.

A aluna T mencionou que, possivelmente, o motivo do crime poderia ter sido uma vingança do agressor, por causa das vezes em que ele convidou a empresária para sair e ela recusou, como mostrado na reportagem, citando o fato de o homem não saber lidar com rejeição, segundo a aluna. No entanto, a aluna J disse que o fato dele ter se encorajado a cometer a tentativa de homicídio residia no motivo dela ser mulher, pois, segundo a estudante, se fosse um homem, talvez ele não teria tido a coragem de cometer a violência.

Quando perguntado sobre a existência de alguma atitude feminina que encorajaria um homem a cometer tal violência, a aluna R disse que bastava ele sentir-se contrariado. A aluna L complementou dizendo que, às vezes, só pelo fato de a mulher alterar o tom de voz, isso é motivo para que certos homens revidassem de forma violenta. No entanto, todos concordaram não existir conduta feminina que justificasse o ato, muito embora, no início das discussões tenham tentado encontrar justificativas na atitude da empresária agredida em se relacionar com alguém desconhecido, argumento este visto nas manchetes dos jornais e sites de notícias na época do ocorrido.

Dialogando sobre possíveis fatores que encorajam homens a ter uma atitude violenta, a aluna I mencionou que a traição seria um dos motivos mais recorrentes para a violência doméstica, embora não configurasse uma justificativa plausível. Os estudantes mencionaram ainda que, presenciando uma situação como esta, tomariam a atitude de ligar para a polícia ou intervir na situação de alguma forma, inclusive, o aluno B mencionou já ter passado por situação

parecida com um familiar, envolvendo-se numa luta corporal com o agressor. As falas dos estudantes ressignificam a ideia ultrapassada de que em briga de marido e mulher não se mete a colher.

Este momento permitiu uma reflexão sobre a inclinação da maioria das pessoas, inclusive das próprias mulheres, em transferir a culpa da violência para a vítima. Este ponto permitiu duas elucidações, a primeira sobre a relação entre comportamento agressivo e construção de masculinidade, que, neste caso, não estariam ligados a predisposições genéticas ou necessidades biológicas de adaptação ou sobrevivência ao meio, como observado em outras espécies animais.

Segundo Lorenz (1966 apud RUSE, 1983, p.65), “só existe um ser que possui armas que não fazem parte de seu corpo, cujo modo de funcionamento, por conseguinte, é desconhecido dos instintos de sua espécie e para cuja utilização ele não possui a necessária inibição”. Esta constatação nos leva à conclusão de que a condição de violência por parte de homens que agredem mulheres, muito provavelmente, é algo construído culturalmente. Em segundo lugar, que o comportamento feminino não deve ser apenas de passividade no que se refere à iniciativa em um relacionamento ou de que a mulher deve reprimir suas vontades para se preservar de uma possível violência ou julgamento por outras mulheres, pois, se partirmos deste pensamento, estamos aceitando e acreditando na ideia de que os homens podem agir com uma conduta agressiva e/ou superior.

Na busca por justificativas para os constantes “descontroles emocionais” que têm levado ao aumento dos crimes, especialmente os domésticos, os estudantes encontraram na falta de impunidade uma justificativa plausível. A aluna T falou que o fato de haver uma audiência de custódia em que o agressor é liberado logo em seguida, encorajava a repetição do delito. Nesse momento, houve um momento de conversa da professora sobre a necessidade de denúncia e formalização de queixas, na tentativa de coibir práticas de violência contra a mulher e, sobre a ressignificação de ideias baseadas em sentimentos de honra e macheza tão incrustados na cultura brasileira e que ainda são entendidos como algo que sobrepõe até mesmo à razão e ao bom senso.

Num segundo momento, foi lido o conto “*Crime*”, de Marcelino Freire, que versa sobre um crime de homicídio da namorada hipotética de um adolescente, que planeja todos os detalhes de um sequestro seguido de práticas violentas contra essa mulher que ele ainda espera

conhecer e que, em seus delírios, o teria traído. O texto representa o protagonista como uma figura revoltada contra a situação socioeconômica na qual está inserido e descreve um ser humano embrutecido com relação ao mundo e às mulheres. O conto desperta sentimentos e opiniões sobre a vida, o amor e sobre a violência, nos motivando a refletir sobre a influência do contexto sociocultural no comportamento humano e discorrer um pouco sobre o conceito de violência estrutural⁵⁴ que, por sua vez, têm contribuído diretamente para as representações de gênero assimétricas em nossa sociedade.

Além disso, a forma como o texto é escrito, sem parágrafos, proporciona uma leitura sem pausa que causa, no leitor, uma sensação de tensão e aflição, característicos da situação vivida e narrada pelo personagem, em 1ª pessoa. Essa sensação foi percebida pelos estudantes participantes logo após a leitura do conto, que desta vez foi realizada uma única vez pela professora, por tratar-se de um texto mais longo. Assim, algumas palavras foram emitidas despreziosamente pelos estudantes automaticamente após o término da leitura: “*muito doido*”, “*nossa*”, “*tenso*”, “*Graças a Deus*” (em alusão ao fato de ter terminado a leitura), e logo em seguida, disseram que a sensação foi de desespero, agonia e aflição. Percebemos que o conto despertou emoções e sensações como revolta, medo, afloramento de sentimentos e opiniões conflitantes sobre a vida e sobre o outro, assim como propõe a literatura.

Conforme Colomer (2007), os textos compartilhados devem oferecer alguma dificuldade para o leitor:

[...] se não há um significado que requeira um esforço de construção, não se pode negociar o sentido; se a estrutura é sempre convencional, não se aprende a estar atento para antecipar ou notar as elipses; ou se não há ambiguidades interessantes, não há porque buscar indícios, reler passagens e discutir as possíveis interpretações. (COLOMER, 2007, p. 149).

As impressões que tivemos com as discussões deste texto foram exatamente as que encerram a ideia da autora, pois os estudantes vivenciaram o conflito do personagem de forma dialética, uma vez que, no decorrer das discussões, eles dialogaram com as contradições do texto, inferindo significados e apresentando pontos de vistas diferentes, que, no final da leitura compartilhada, produziram sentidos para o conto, mediante esse processo interativo.

⁵⁴Segundo Minayo (1994) violência estrutural é aquela que oferece um marco à violência do comportamento e se aplica tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família como aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de grupos, classes, nações e indivíduos, aos quais são negadas conquistas da sociedade, tornando-os mais vulneráveis que outros ao sofrimento e à morte.

Dando início às interpretações dos estudantes, estes falaram que o objetivo do personagem em armar todo o plano de sequestro e suposto homicídio seria o de chamar atenção e/ou ficar famoso, pelo fato de ter mencionado a presença de alguns canais televisivos e cobertura da mídia durante seu plano de homicídio da namorada. É perceptível a influência da política nas concepções e respostas dos alunos, uma vez que o aluno A mencionou, em tom de brincadeira, que *“esse cara deveria armar algum crime lá no Congresso Nacional, o que denotou mais uma vez a insatisfação com relação rumos políticos para com suas questões e realidades sociais”*.

Durante as interpretações sobre o conto, discutimos o significado da traição e de como homens e mulheres, no geral, lidam com essa questão. Ao atribuir a motivação do personagem a uma possível traição de sua namorada, alguns estudantes mencionaram que os homens, em sua maioria, se sentem muito desconfortáveis com a traição. O aluno A sugeriu existir homens que “gostam” de ser traídos e exemplificou pessoas do seu convívio que aceitam tal situação. É interessante perceber a contradição entre razão e construção cultural acerca da traição, pois ao passo que os estudantes sugerem que a traição não deve ser considerada um fator importante ou decisivo para uma revolta, demonstram se incomodar com as pessoas que “aceitam” e/ou perdoam uma traição. A aluna J mencionou ter tido um parente que se suicidou por causa de uma traição e, entre os demais estudantes, surgiram vários testemunhos de que conheciam homens que haviam tentado suicídio por causa de separações e/ou traições.

O estudante B sugeriu que a vergonha e a decepção poderiam ser a causa de uma tentativa de suicídio, enquanto para as mulheres seria a ausência de um amor correspondido. Neste momento, as discussões se encaminharam para motivações sobre a necessidade de amor próprio e de desconstrução dessa masculinidade tóxica que obriga os homens a assumirem atitudes de agressividade. A necessidade de ser bem sucedido num relacionamento ou de ter a posse do amor do outro a todo custo, como sinônimo de sucesso e satisfação pessoal, reforça a implícita ideia de honra e “macheza” presente na construção de nossas identidades, tanto no imaginário dos homens quanto no das mulheres, bem como da ideia de dependência emocional e afetiva do outro.

As discussões sugeridas dialogam com os textos trabalhados no encontro anterior ampliando a percepção sobre a gravidade da violência doméstica, bem como ressaltando a necessidade de mudanças desde o âmbito individual até o coletivo e cobrando ações públicas de segurança para o combate ao feminicídio. Relembramos o vídeo da blogueira Jout Jout

Prazer que retratou muito bem as configurações de relacionamentos abusivos, tanto com relação ao outro quanto para si mesmos e enfatizamos a necessidade de transpor a ideia de que os relacionamentos devem ser eternos. Neste momento a aluna Z mencionou que uma das coisas que pesam num relacionamento é o tempo desprendido e “investido” no relacionamento, por isso a dificuldade de término para algumas pessoas, pois terminar um relacionamento longo gera um sentimento de insucesso no que se refere à vida pessoal.

Quanto ao trecho do conto “*toda mulher é, sim, uma cadela, menos a senhora, mãe, que é de outro tempo*”, os estudantes tiveram visões convergentes de que a mudança do lugar social das mulheres ao longo das gerações vem redefinindo as configurações de relacionamentos interpessoais. A aluna J mencionou que a época, ou seja, o tempo histórico vivido não seria determinante para um comportamento de traição, pois ela sempre existiu no mundo. O aluno A complementou a ideia dizendo que a mudança no comportamento feminino não reside na progressão do tempo, mas na maior independência, especialmente financeira, que a mulher adquiriu ao longo das gerações devido às mudanças de seus papéis na sociedade, e isto tem encorajado sua busca por outras experiências afetivas e desprendimento maior com relação à instituição do casamento.

Com relação à construção de masculinidade do personagem explícito do trecho, “*hoje a minha namorada vai me dar valor, vai ver o capeta que eu sou, um homem grande*”, os estudantes interpretaram como uma necessidade de mostrar macho, e o aluno A comparou a atitude do personagem a mesma filosofia de vida de um “homem-bomba” (aquele que se suicida com explosivos em seu corpo, destruindo e matando todas as pessoas que estiverem ao seu redor), que crê, segundo o aluno, que aquilo o levará para uma situação melhor. No contexto do conto, este lugar melhor teria relação com uma satisfação pessoal em sentir-se poderoso, em poder controlar uma situação ou alguém ou vingar-se de uma atitude que fere sua masculinidade.

O conto, que possui uma linguagem e um enredo bastante atual e próximo ao contexto dos estudantes, direciona reflexões para a influência de alguns programas televisivos, como os jornalísticos que tratam de assuntos policiais, como o Brasil Urgente do apresentador Datena, mencionado no texto. Sobre isto, 70% dos estudantes mencionaram ser telespectadores deste tipo de programa, porém julgaram sensacionalistas e depreciativos sobre os problemas humanos. No entanto, quando questionados por que assistiam a tal tipo de mídia, eles mostraram-se confusos e alguns disseram apenas “*gostar de assistir*”. Para Colomer (2007),

[..] aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de julgar e analisar, por exemplo, o que se diz na televisão ou perceber as estratégias de persuasão ocultas em um anúncio. (COLOMER, 2007, p. 70)

O posicionamento dos estudantes nos levou a uma reflexão sobre a banalização da vida e dos problemas sociais. É comum em suas comunidades a ocorrência de homicídios ou latrocínios em que as vítimas são encontradas mortas nas calçadas ou becos, assim como é comum que pessoas se dirijam ao local para visualizar, filmar ou fotografar os corpos para, em seguida, divulgar em redes sociais. Da mesma forma, torna-se naturalizado para os telespectadores presenciarem tantas cenas de violência e crimes, de modo que não se consegue parar para processar as implicações deste tipo de mídia sensacionalista nas nossas construções de empatia e valorização da vida.

Voltando às discussões sobre o conto, alguns estudantes tentaram supor possíveis conflitos familiares para justificar o sentimento de revolta que o protagonista apresenta com relação ao pai. A aluna N disse que talvez a mãe apanhasse do pai na sua frente, ou que ele havia sido abandonado pelo pai. Essa resposta indica a consciência de que relações familiares conflituosas influenciam na construção emocional dos filhos/as, podendo ser o desencadeador de traumas e revoltas. Em meio a esta discussão sobre uma possível causa para o sentimento de revolta do personagem do conto, o aluno A demonstrou estar incomodado com o texto mencionando achá-lo um pouco preconceituoso porque coloca como protagonista de uma cena de violência um homem negro, de classe média baixa e da ‘favela’. Foi um momento oportuno para aclarar que a construção de uma masculinidade tóxica independe do contexto social, uma vez que no início desta aula foi assistido uma reportagem cujo agressor era um homem branco, de classe média e de família estruturada, mas que o contexto de vulnerabilidade social potencializa o desencadeamento da violência.

O texto nos apresentou a possibilidade de refletir sobre o fenômeno da violência estrutural, como mencionado anteriormente. Sobre isso os estudantes foram provocados a refletir sobre a influência do contexto de vida do personagem em sua construção de violência, a partir do trecho

[...] passarei na cara de cada um a vida de rato, rá, rá, rá, que a gente vai vivendo, todo dia morrendo, contando a grana, a senhora tendo de se humilhar, lavando cueca na casa de bacana, eu negro tendo de ouvir que emprego está

difícil, sei lá, também lembrarei de citar o meu pai, doido, azedo, mãe, aquele cachorro escroto também será chamado para tirar da minha cabeça essa loucura, se entrega, filho, deixa de criancice, de molecagem, vem para a rua me dar um abraço, como é que eu vou dar um abraço, me diz, que merda de abraço, era o primeiro que eu matava, mãe, juro, esse infeliz, o tanto que eu acreditei nele. (FREIRE, 2015)

Na opinião de 50% dos estudantes, o contexto social não teria influência sobre atitudes de violência, uma vez que muitas pessoas que se encontram na mesma situação de vulnerabilidade, desenhada para o personagem no conto, não apresentam esse comportamento agressivo em razão disso. A aluna P comentou achar que a violência ou agressividade seria *“algo que já nascemos com ela”*, justificando com exemplos de pessoas que são criadas num ambiente violento e necessariamente não são violentas. Porém, outros entendem que nascer num contexto de violência pode não ser um fator decisivo, mas influenciável nas construções identitárias das pessoas.

Finalizando as discussões, houve uma explanação para elucidar questões sobre a violência estrutural enquanto fenômeno de grande impacto nas nossas construções identitárias e que o contexto vivido nos coloca em situações de vulnerabilidade e/ou opressão. A genética explica algumas predisposições a comportamentos, mas a forma como lidamos com as situações depende em grande parte da forma como o meio nos influencia. Para o sociobiólogo Wilson (1975 apud RUSE, 1083), a agressão entre os seres humanos não seria visto como um traço sombrio mostrando nosso caráter essencialmente sanguinário, e sim como algo amplamente difundido na espécie e de grande significância, no que respeita à adaptação, para a sobrevivência e reprodução do indivíduo, particularmente quando esse indivíduo tem que competir por recursos limitados, como alimento e espaço.

O fato de o texto retratar uma realidade que é próxima do contexto vivido pelos estudantes pode ter despertado um sentimento de indignação pela constante associação de características físicas, de vestimenta e de condição social à criminalidade, o que acontece frequentemente em seus cotidianos. Na nossa prática de sala de aula foram vários os depoimentos de estudantes que mencionam não ser bem atendidos em estabelecimentos comerciais, já terem solicitado transporte por aplicativo e ter a viagem cancelada quando mencionam o bairro onde moram, ver pessoas se afastarem em festas, ônibus ou shows por temerem ser assaltados, e em todas as situações o marcador de raça, a aparência ou vestimentas que os estudantes costumam usar foram as causas.

No entanto, foi aclarado pela professora/pesquisadora que a condição social, raça ou etnia não são, de modo algum, fatores determinantes ou pré-condições para atitudes de violência ou associadas à criminalidade. No entanto, é preciso termos a consciência de que a raça negra foi e é um grupo étnico que, historicamente, foi vítima de processos de opressão e invisibilização social, o que tem delegado a essa parcela da população lugares de desvantagem social e que compõem a violência estrutural. É importante termos a consciência de que situações como a vivida no conto, apesar de não serem exclusivas destes lugares, acontecem com muita frequência dentro das comunidades. No entanto, trouxemos ao debate mais uma vez a reportagem exibida no início do encontro, cujo agressor possuía um outro lugar social, de homem, branco e de classe média, para corroborar a discussão de que a violência não é exclusiva das camadas mais carentes da população.

Com base na discussão realizada, a aluna I demonstrou uma visão essencialista com relação à violência, dizendo achá-la algo relacionado ao caráter e que seria um comportamento inato daquele indivíduo, ou seja, que já nascemos com ele. A colocação da aluna permitiu a explicação de que o caráter refere-se a modos de agir e ser dentro de uma norma de conduta estabelecida, ou seja, trata-se de comportamentos que são aprendidos, e não frutos apenas da nossa genética. Como ratifica Varela (2011), “as moléculas que constituem nosso DNA não traçam nosso destino, mas sob a influência dos estímulos ambientais sofrem arranjos e rearranjos que explicam a incrível diversidade humana”.

Para Ruse (1983, p.16), “(...) em determinadas circunstâncias não são os genes que causam as características, e sim o meio ambiente”. A frase corrobora a ideia de que o contexto social no qual vivemos, bem como as pressões sociais às quais estamos submetidos exercem grandes influências no nosso comportamento social. Assim, a forma como lidamos com nossos problemas ou reagimos a determinadas situações como uma traição, por exemplo, recebem alcances de uma série de fatores não biológicos como: experiências vividas, educação recebida, traumas sofridos, contexto sócio-políticos onde estamos inseridos e que estão associados a alguns traços de personalidade que, por ventura, desenvolvemos ao longo das nossas vidas e, nesse contexto, a violência estrutural exerce sua parcela de contribuição na construção de uma masculinidade tóxica.

Como visto, o conto proporcionou uma discussão bastante proveitosa, trazendo à tona situações reais vividas pelos estudantes e/ou presenciadas a partir dos telejornais. O contexto do conto permitiu uma reflexão sobre as identidades construídas e/ou imaginadas pelos estudantes no que se refere a si próprios e ao outro. As discussões se encerraram com a conclusão de que o intuito do personagem era uma mudança social e que embora ele tenha escolhido a pior forma de expressar sua insatisfação, o seu desejo era de uma transformação com relação a sua realidade ou ao destino que lhe foi atribuído, sem que a personagem tivesse o direito de escolha.

Após as elucidações, as alunas P e I ainda mantiveram suas opiniões de que a realidade social do personagem não influenciaria na sua atitude de violência. Processos tão complexos e arraigados como a dificuldade de entendimento de um problema social como fato histórico e subordinado a uma série de outros problemas de ordem estrutural demandam tempo para serem desconstruídos. De toda forma, como nos aclara Candido (2004, p.176), a literatura “não corrompe, nem edifica, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. Nesse sentido, a possibilidade de vivência dessa discussão e o contato com outros horizontes a partir do texto podem ter contribuído para uma busca individual de mudanças ou ampliações em seus horizontes de expectativas.

Num segundo momento, para ampliar as considerações feitas com a leitura do conto, foi exibido o vídeo⁵⁵ (36s) produzido numa campanha do Governo da Bahia sobre masculinidade tóxica. De acordo com a psicóloga e pedagoga Ana Carolina C D'Agostini em matéria publicada na revista eletrônica Nova Escola em 10 de abril 2019, o termo “masculinidade tóxica” se refere a uma série de ideias associadas ao que significa ser homem e que são comumente associados à virilidade, como: não falar sobre sentimentos (“Isso não é coisa de homem”); desprezar comportamentos que sejam sinal de fragilidade vindo de outros homens (“Se você fosse homem, não fazia isso”); mostrar coragem a qualquer custo (“Vai lá se é homem”); ter a necessidade de status e poder (“Homem é que manda aqui”); fazer uso abusivo de bebidas alcóolicas (“Bebe feito homem”); ter autocontrole das emoções que indicam vulnerabilidade (“Homem não chora”) e reagir de maneira impulsiva com violência física diante de uma ameaça ou conflito.

⁵⁵ <https://www.facebook.com/quebrandootabu/videos/2401984956691862/?v=2401984956691862>

O vídeo evocou lembranças da educação recebida na infância e que influenciaram a construção de suas identidades. O aluno B relatou que costumava ouvir do pai a seguinte frase: “*se chegasse em casa apanhado, iria apanhar de novo para aprender*”. A aluna J disse que o pai costumava dizer aos filhos do sexo masculino que, “*se algum dos filhos fosse ‘fresco’, ia ser amarrado e passar o dia apanhando*”. Já a aluna T mencionou escutar com frequência desde a infância frases do tipo “*homem não chora*”. As falas dos estudantes nortearam as discussões sobre o conceito de masculinidade tóxica e sua influência na construção das relações sociais características de uma sociedade patriarcal, machista e, consequentemente, violenta.

Os estudantes conseguiram relacionar os conceitos de masculinidade tóxica com o contexto do conto, bem como com suas próprias vivências, relatando que achavam sentir-se vítimas do machismo construído e naturalizado pela nossa cultura, dando como exemplo a pressão exercida com relação à perda de suas virgindades ou à cobrança de que devem resolver os conflitos cotidianos através da força física ou pela simples obrigatoriedade de tomar uma atitude com relação a tudo. Se levarmos em consideração o início deste encontro, podemos considerar algumas mudanças de percepção ocorridas desde o início desta pesquisa, pois os próprios estudantes se sentiam incomodados quando discutíamos o comportamento passivo de alguns homens em uma situação de traição, como na fala “*professora, tem homem também que é traído e num faz nada*”. A cobrança de uma atitude que preze por sua honra diante de uma traição nada mais é do que uma maneira de exercer uma masculinidade tóxica, baseada na ideia de uma suposta superioridade e autoridade masculina sobre o feminino.

Para d’Agostini (2019), homens também devem ser encorajados a buscar autoconhecimento, a falar sobre seus sentimentos, a refletir sobre seus valores pessoais e a questionar de maneira crítica o que significa para eles estar no mundo além de míticas masculinas limitantes.

Encerrando este encontro, com intuito de transpor a ideia de impunidade no que se refere à violência contra a mulher foi entregue em material xerocado a letra e, posteriormente, reproduzida a canção *Maria da Vila Matilde*, da cantora Elza Soares. Foram discutidas algumas atitudes assertivas no que diz respeito ao enfrentamento da violência doméstica e à necessidade de medidas legais que punam os agressores e evidenciem uma posição protagonista das mulheres.

Nas discussões finais sobre a letra da canção, uma das estudantes mencionou achar interessante o trecho da canção “*e quando tua mãe ligar, eu capricho no esculacho, digo que é mimado, que é cheio de dengo, mal acostumado, tem nada no quengo, deita, vira e dorme rapidinho*” que corrobora as discussões levantadas sobre a educação machista repassada aos filhos, geralmente do sexo masculino, o que muitas vezes contribui para um posicionamento de superioridade com relação às suas esposas, companheiras ou namoradas, e legitimam a permanência de relacionamentos abusivos e/ou agressivos.

Sobre essa parcela de responsabilidade das mães que, em alguns casos, são coniventes com a educação machista que é repassada aos seus/suas filhos/as, seja por elas mesmas, ou por influência da ideia de submissão ao que é dito pelos seus companheiros ou figuras paternas próximas, Moreno (1999) é decisiva ao dizer que, se a mulher os tolera, é porque ela mesma participa do pensamento androcêntrico e tem inconscientemente aceitado todas as suas ideias; e mais, em inúmeras ocasiões, é sua principal defensora e, na imensa maioria das vezes, sua mais fiel transmissora.

Os estudantes indicaram algumas falas que já presenciaram de suas sogras ou de mulheres próximas justificando as atitudes de violências cometidas por seus filhos contra as esposas/companheiras, ao comportamento da mulher, como “*ah, ela é muito atrevida*”, “*ela também faz por onde ele se irritar*” entre outras falas que corroboram para a ideia de permissividade ou de que é justificável um ato violento contra as mulheres.

3.4. Terceiro bloco: Identidades não-normativas e seu contexto de invisibilidade social numa análise sociocultural

Esse bloco foi dividido em três encontros. O primeiro composto por 5 aulas de 45 minutos, os dois seguintes compostos de 4 aulas de 45 minutos cada, totalizando 13 aulas. Os objetivos deste bloco de atividades foram: conhecer alguns processos de construções identitárias das pessoas transexuais e travestis, refletindo sobre seus lugares de fala e a urgente necessidade de maior visibilidade dessas identidades para ressignificações culturais na sociedade; desestabilizar preconceitos sobre a relação homoafetiva, refletindo sobre discursos que desacreditam a identidade gay/lésbica e contribuem para a homofobia/lesbofobia; refletir sobre o processo de construção de identidades sexuais transitando entre as concepções biológicas (essencialistas) e as influências sociais e culturais acerca da nossa corporeidade e

construção identitária e provocar reflexões acerca da influência do discurso religioso na construção da nossa identidade;

3.4.1 Identidades transexual, travesti, transgênero e drag

No primeiro encontro que correspondeu ao sétimo encontro geral, foram utilizados como elementos textuais os poemas “*Pourquoi pas?*”, de Alessandra Safra (Anexo S); “*Sonetto do travesti*”, de Glauco Matoso (Anexo T); “*Mulher Depois*”, de Angélica Freitas (Anexo U) e a canção *Não Recomendados*, de autoria de Caio Prado (Anexo V).

Iniciamos a aula com a dinâmica “O que me define?” Foram projetadas as fotos de 5 personalidades famosas⁵⁶ (Anexo X) cujas identidades eram de transexuais ou travestis e entregue uma ficha em branco enumerada de 1 a 6 (quantidade de personalidades escolhidas para a dinâmica) para que o/a aluno/a escrevesse suas impressões com relação as figuras públicas mostradas, conforme Quadro 7.

Quadro 7 – Características atribuídas pelos estudantes às personalidades trabalhadas a partir da dinâmica “O que me define?”*

PERSONALIDADES	RESPOSTAS DOS ESTUDANTES
1) Roberta close	<p>Estudante B: ‘<i>Ela é sexy</i>’ Estudante C: ‘<i>A roupa e o cabelo</i>’ Estudante F: ‘<i>Peitos lindos e corpo sexy</i>’</p> <p>Estudante I: ‘<i>Personalidade forte</i>’ Estudante J: ‘<i>Sexy, olhar marcante</i>’ Estudante K: ‘<i>Sensualidade</i>’ Estudante N: ‘<i>O rosto bem afilado</i>’ Estudante P: ‘<i>Bonita, sexy e forte</i>’ Estudante R: ‘<i>Gata</i>’ Estudante S: ‘<i>Sensual</i>’ Estudante T: ‘<i>A roupa, muito sexy</i>’ Estudante U: ‘<i>Bonita, sensual e me parece ter uma personalidade forte</i>’ Estudante V: ‘<i>Sexy</i>’, ‘<i>Linda</i>’ Estudante X: ‘<i>Sensual</i>’ Estudante Z: ‘<i>O olhar</i>’</p>
2) Pablo Vitar	<p>Estudante B: ‘<i>Ela é doida</i>’ Estudante C: ‘<i>Estiloso</i>’ Estudante F: ‘<i>Ele tem um corpo muito lindo. O problema é porque ele é</i></p>

⁵⁶ 1) Roberta Close, modelo, atriz, cantora e apresentadora. Foi a primeira modelo trans a posar nua para a edição brasileira da revista Playboy; 2) Jorge Lafond, ator, comediante, dançarino e drag queen brasileiro, cujo principal personagem foi Vera Verão; 3) Pablo Vitar, cantor, compositor, dançarino e drag queen, que vem ganhando espaço na música popular brasileira; 4) Rogéria, atriz, cantora, maquiadora e transformista brasileira. Iniciou-se na carreira artística como maquiadora das celebridades na extinta TV Rio. 5) Tammy Miranda, ator, repórter e modelo. Assumiu-se homossexual no ano de 2006 e posteriormente homem trans em 2014. 6) Personagem Ivana da novela “A força do Querer”, interpretada pela atriz Carol Duarte.

	<p><i>homem, mas quer ser mulher'</i></p> <p>Estudante I: <i>'Triste, não sabe cantar'</i> Estudante J: <i>'Sem caráter. Pessoa sem perspectiva de vida'</i> Estudante K: <i>'Poderosa'</i> Estudante N: <i>'Na minha opinião, acho essa pessoa forçada a ser mulher de verdade. Horrível'</i> Estudante P: <i>'Aberração'</i> Estudante R: <i>'Muito lindo'</i> Estudante S: <i>'Lacradora'</i> Estudante T: <i>'Os cabelos. Se não o conhecesse, acharia que é uma mulher'</i> Estudante U: <i>'Bonita, me parece ter personalidade forte, mas não me transparece muita verdade'</i> Estudante V: <i>'Maravilhosa, Top. A voz chama muita atenção'</i> Estudante X: <i>'Empoderada'</i> Estudante Z: <i>'A voz dele'</i></p>
3) Rogéria	<p>Estudante B: <i>'Ela é trabalhadora e simpática, ela corre atrás dos sonhos'</i></p> <p>Estudante C: <i>'Boca'</i> Estudante F: <i>'Ela quando era nova era muito bonita, agora tá muito acabada'</i> Estudante I: <i>'de personalidade forte'</i> Estudante J: <i>'Feia, estranha'</i> Estudante K: <i>'Madura'</i> Estudante N: <i>'eu acho essa pessoa, apesar de que foi homem, acho jeito normal, alegre e sincera'</i> Estudante P: <i>'Diferente, ousada e corajosa'</i> Estudante R: <i>'Linda'</i> Estudante S: <i>'Afobada'</i> Estudante T: <i>'Achei um pouco forçada'</i> Estudante U: <i>'Transparece ser bem decidida sobre o que quer'</i> Estudante V: <i>'Experiente, batom vermelho maravilhoso'</i> Estudante X: <i>'Desinibida'</i> Estudante Z: <i>'A expressão dela'</i></p>
4) Tammy Miranda	<p>Estudante B: <i>'Ele é um gato'</i> Estudante C: <i>'Estilo de roupa'</i> Estudante F: <i>'Ele tem uma boa aparência, mas o problema é que ele é uma mulher, mas quer ser um homem a força'</i></p> <p>Estudante I: <i>'Horrível'</i> Estudante J: <i>'Horrível'</i> Estudante K: <i>'Corajosa'</i> Estudante N: <i>'Eu acho coisa do outro mundo, acho ridícula. Nada contra mas cada um tem sua opinião'</i> Estudante P: <i>'Aberração'</i> Estudante R: <i>'Lindo'</i> Estudante S: <i>'Determinado'</i> Estudante T: <i>'Sorriso falso, passada que ela é trans'</i> Estudante U: <i>'Transparece ser dedicada e realizada, mas não transparece verdade e humildade'</i> Estudante V: <i>'Estranho'</i> Estudante X: <i>'Corajosa'</i> Estudante Z: <i>'Um sorriso muito bonito'</i></p>
5) Jorge Lafond	<p>Estudante B: <i>'Ele parecia boa pessoa'</i> Estudante C: <i>'Maquiagem'</i> Estudante F: <i>'Ele foi um bom ator. Pena que ele se foi. Onde esteja que faça muito as pessoas ri'</i></p>

	Estudante I: <i>'Gosto dele, muito simpático'</i> Estudante J: <i>'Muito lindo, um verdadeiro ser humano'</i> Estudante K: <i>'Lutador'</i> Estudante N: <i>'Sobre essa pessoa eu acho alegre só que feia pra caramba'</i> Estudante P: <i>'Artista'</i> Estudante R: <i>'Linda'</i> Estudante S: <i>'Corajosa'</i> Estudante T: <i>'A sobancelha fina'</i> Estudante U: <i>'Me transparece verdade, humildade e alguém que já sofreu e lutou mas conseguiu deixar a sua marca'</i> Estudante V: <i>'Chama muito atenção a beleza e a maquiagem'</i> Estudante X: <i>'Bonita e desinibida'</i> Estudante Z: <i>'A make muito bem feita'</i>
6) Personagem Ivana da novela "A força do Querer"	Estudante B: <i>'Não sei'</i> Estudante C: <i>'Estilo do cabelo'</i> Estudante F: <i>'Ela queria ser uma homem num corpo de uma mulher'</i> Estudante I: <i>'Não sei'</i> Estudante J: <i>'Uma pessoa diferente'</i> Estudante K: <i>'Infeliz'</i> Estudante N: <i>'Eu acho essa mulher bonita, mas como mulher. Por fora'</i> Estudante P: <i>'Não sei'</i> Estudante R: <i>'Muito lindo'</i> Estudante S: <i>'Sofrida'</i> Estudante T: <i>'Olhar estranho'</i> Estudante U: <i>'Transparece ser uma pessoa reservada, calada e quieta e com um olhar um pouco longe e triste'</i> Estudante V: <i>'Olhar triste'</i> Estudante X: <i>'forte'</i> Estudante Z: <i>'Um rosto bonito'</i>

*Neste encontro estiveram presentes 15 estudantes: 3 do sexo masculino (B, C, F) e 12 do sexo feminino (I, J, K, N, P, R, S, T, U, V, X, Z).

Fonte: Quadro produzido pela autora da pesquisa

Essa atividade propiciou uma tensa troca de ideias e de concepções entre os estudantes, a ponto de provocar enfrentamentos e divisões de dois grupos de estudantes que logo se colocaram com opiniões divergentes sobre a legitimidade de algumas dessas identidades, o que reforça que é a população trans a mais vulnerável e sujeita à violência simbólica e física. De um lado, um grupo de estudantes mostrava-se empenhado em explicar o “livre arbítrio” de cada um de nós, através de falas como “Cada um pode ser o que quiser”, “Temos que respeitar a escolha de cada um”. Por outro lado, observamos um discurso mais conservador do grupo oposto. Foram mencionados aspectos relacionados à religião, como “Perante a Bíblia, isto é errado, está lá escrito”. De uma forma geral, o grupo que defendia a legitimidade das identidades trans ficou um pouco recuado e em silêncio, pois mostravam-se extremamente

inquietos e incomodados com o posicionamento das colegas, que por sua vez, se defendiam dizendo ter opiniões formadas e ter o direito de expô-las.

Com relação às personalidades expostas e análise das discussões, foi observado uma anuência maior, como exposto na Quadro 7, sobre as identidades transexuais e travestis cujos processos de transformação de sexo e/ou gênero não foram tão amplamente acompanhados pelos estudantes através da mídia ou outros meios de comunicação. Desta forma, por serem personalidades não contemporâneas às gerações da maioria dos estudantes, como foi o caso de atriz e modelo Roberta Close e da maquiadora Rogéria, os estudantes apresentaram uma melhor ‘aceitação’ dessas pessoas. Para estas mulheres trans⁵⁷ a maioria dos estudantes reportaram características ou impressões positivas, especialmente quando falaram sobre Roberta Close. Sobre ela, 100% das respostas foram positivas e associadas a aspectos físicos do seu corpo, uma vez que o seu estereótipo corresponde aos padrões de beleza considerados mais aceitos na sociedade, o de mulher magra, feminina e sensual. Inclusive, ao final da dinâmica, 40% dos estudantes mencionaram não ter tido a percepção de que se tratavam de mulheres transsexuais.

No que se refere à identidade do ator Jorge Lafond, que durante muitos anos interpretou a personagem Vera Verão, sempre associado a programas e/ou interpretações humorísticas, foi percebido um preconceito menor e demonstrações de carinho para com a personalidade. Esse fato pode estar associado à representação que a mídia fez sobre o ator e sobre algumas identidades trans, apresentando-as como uma figura exótica e/ou mitológica, e, talvez por isso, mais ‘aceita’ aos olhos da sociedade, como será discutido posteriormente com as considerações sobre o poema “*Pourquoi Pas?*” de Alessandra Safra.

Com relação à identidade de *drag queen* da cantora Pablo Vitar, apesar da maioria dos estudantes reconhecer beleza e feminilidade, mencionando aspectos positivos sobre o seu corpo e performance artística, as alunas I, J e K disseram não entender sua identidade, uma vez que a cantora já mencionou várias vezes, em entrevistas nas mídias e redes sociais, gostar de ser reportada tanto no masculino quanto no feminino. As alunas J e P disseram que não conseguiam acompanhar sua forma de se mostrar ao mundo e o que a incomodava na Pablo era ela “*querer ser uma coisa que ele não é*”. Quando questionadas sobre o motivo da não aceitação ou compreensão acerca da identidade da cantora, não consideramos nenhuma justificativa plausível, pois automaticamente associaram aos seus julgamentos o fato de não gostarem da

⁵⁷ Termo utilizado para reunir, numa só categoria, travestis e transexuais como sujeitos que realizam um trânsito entre um gênero e outro.

performance artística da cantora, mencionando achar sua voz horrível, numa possível busca de justificativa para transfobia⁵⁸ contra a cantora. Na ocasião, a aluna P mencionou que outros artistas trans não lhe causavam vergonha tanto quanto a Pablo Vitar, que forçava demais para chamar a atenção da sociedade. Este pensamento dos estudantes pode estar associado ao discurso veiculado pela mídia e/ou redes sociais que, muitas vezes, desqualifica o trabalho da cantora ou apresenta resistência ao fato de que uma artista trans esteja ocupando espaços de grande visibilidade e prestígio.

Em contrapartida, sobre a Pablo, a aluna U trouxe um momento muito interessante para ilustrar os preconceitos enraizados sobre a identidade trans, e tentar ressignificar a ideia de negação da colega sobre a artista. Ela disse: *“Professora, lembra na outra aula que falamos sobre mulheres não poderem usar isso ou aquilo, porque chama atenção? Pronto, me lembrou agora a Pablo Vitar”*. Corroborando a linha de pensamento da aluna U, os alunos T e F mencionaram, respectivamente, ser uma liberdade de escolha e que ninguém tinha o direito de intromissão na vida do outro ou em suas escolhas.

Observamos que o pensamento binário influencia muito as concepções dos estudantes, pois reconhecem como identidades legítimas apenas o que se define como mulher ou homem, descartando a possibilidade de trânsito entre os gêneros, como no caso da cantora Pablo Vitar, ou de pessoas que não se identificam com nenhum dos gêneros.

Os sujeitos são continuamente inseridos em um reforçamento binário do que parece ser negativo ou positivo para meninos e meninas, para homens e mulheres nos espaços sociais em que se movimentam, isso porque tais atributos estariam inscritos na “natureza” de cada gênero, inscritos no corpo de cada um/a. (LOURO 2012, p. 108)

No decorrer das discussões formaram-se conflitos ainda maiores no que se refere às construções de identidade dos homens trans representados na dinâmica representados pelas personalidades de Tammy Miranda, ou a personagem Ivana da novela “A força do querer” exibida na emissora rede Globo, interpretada pela atriz Carol Duarte, denotando que estes ainda sofrem mais preconceitos do que as mulheres trans, muito provavelmente por terem nascido com sexo biológico feminino. Durante o debate sobre a identidade do ator Tammy, alguns

⁵⁸ Transfobia significa o preconceito contra – e medo de pessoas trans. (Conceito extraído de O Livro do Feminismo).

estudantes tiveram resistência em usar o artigo no masculino, todas as vezes se referindo no feminino, com ‘ela’ ou ‘a Tammy’, demonstrando uma dificuldade em respeitar a escolha de gênero do artista. A aluna P explicou a resistência das colegas alegando achar difícil usar o pronome no masculino porque haviam conhecido Tammy antes de sua transformação, ainda com corpo feminino e que esta seria a imagem que teria ficado gravado em seus imaginários.

Em compensação, outras alunas descreveram Tammy como uma pessoa decidida, corajosa e forte. A aluna J mencionou compreender a importância de dizer que as pessoas devem ser o que elas quiserem, mas foi sincera ao expor que é difícil para aceitar que uma mulher que era muito bonita, sensual e posava nua, de uma hora para outra, tira os seios, começa a usar barba e termos que chamar de ‘ele’. Na ocasião, as alunas P e I mencionaram o incômodo que sentiam com relação à mídia, pois, segundo elas, esta tinha a pretensão de exercer influência sobre suas opiniões ao querer “impor” uma aceitação de pessoas como Tammy em seus convívios. Sobre isso, a aluna P sugeriu que ela deveria ter ido para outro lugar, outro país para que pudesse realizar a sua transformação longe do seu conhecimento.

Foi dialogado que a mídia não pode ser a única responsável pela construção de opiniões, muito embora exerça um papel potente na formação da opinião pública. Conquanto o fato de a mídia se utilizar da vida de pessoas para promover debates ou programas sensacionalistas não pode ser usado como argumento para discriminações entre pessoas, pois associado a este pensamento está implícito o preconceito sobre o que é considerado diferente, se tomarmos como norma a identidade hegemônica. Ou seja, a ideia de que as pessoas que não possuem uma identidade normativa devem viver no anonimato ou se esconder delega às pessoas trans um lugar de invisibilidade social: “Na medida em que seus desejos se dirigem para práticas consideradas inapropriadas para o seu gênero, ele ou ela é levado/a a aprender uma lição significativa: a lição do silenciamento e da simulação” (LOURO, 2003, p. 83)

Ainda sobre a identidade de Tammy, a aluna T disse que o que mais a chocou foi o fato de ele ter retirado os seios, pois, segundo ela, os seios eram algo “*sagrado, belo e dados por Deus*”, e ainda, mencionou achar um desdém para com as mulheres que retiram os seios por motivos de doença, como o câncer e passam por uma situação dolorosa, enquanto que alguns homens trans retiram sem nenhum respeito a isto. Vemos aqui mais uma vez a idealização do corpo feminino como algo pertencente a uma esfera apenas natural. Sobre este pensamento,

Scholz (1996) explica que o processo de domesticação da mulher, que muito sustentou o patriarcado no século XVIII, tinha como um dos pontos centrais para a divisão entre papéis sexuais que tentava criar uma imagem feminina que tornava a mulher um ser da natureza. Nesse sentido, enquanto algo dado pela natureza e, por isso sagrado, não deveria ser maculado.

As mediações realizadas pela professora/pesquisadora se encaminharam no sentido de que os estudantes percebessem a carga de preconceito implícita em suas falas. Mesmo que as alunas I, J, P e N não se julgassem pessoas preconceituosas, elas foram levadas a reconhecer que o preconceito, algumas vezes, se caracterizava na forma de estranhamentos ou da não vontade de ouvir ou entender o lugar do outro, especialmente, do outro que é diferente. Esclarecemos que a necessidade de padronização de comportamentos e ideias é algo também aprendido e culturalmente estabelecido como norma, como correto e/ou como única forma aceitável e, por isso, tão difícil de ser compreendido. Embora nenhuma identidade necessite de aceitação do outro para coexistir, a aceitação social é necessária, uma vez que vivemos em sociedade e estamos imersos num rede intrincada de relações que garantem nossa sobrevivência e bem estar físico e emocional.

A inclusão social das identidades não normativas é necessária e deve ser mais amplamente debatida e requerida, seja na mídia, nas redes sociais ou em trabalhos de educação sexual na escola como este, com intuito de contribuir com a garantia da integridade e assegurar os direitos civis e humanos dessas pessoas, uma vez que pensamentos excludentes e de repúdio às escolhas individuais do outro contribuem para que essas pessoas vivam num constante estado de vulnerabilidade à violência e à morte. A não aceitação do outro não pode, de maneira alguma, significar a vontade de sua eliminação ou a ideia de que cabe ao outro um lugar recôndito e subjugado.

No momento posterior, foi lido o poema “*Pourquoi pas*”⁵⁹ de Alessandra Safra. O texto traduz um estereótipo comum no imaginário das pessoas sobre a identidade travesti de forma descontraída e poética e problematiza em seus versos finais alguns lugares sociais que são delegados a essas pessoas, como a prostituição. Após a leitura do poema, a aluna I disse que isto é o que realmente acontece na realidade, desconstruindo a ideia inicial exposta nos questionários de que a poesia trazia uma linguagem e enredos desconectados da realidade, nas palavras dos estudantes “*fantasioso*”. A aluna S comentou sobre a descrição da travesti nos

⁵⁹ Expressão do francês que significa “Por que não?”

versos, que esse seria um exemplo de “*um bonito sem ser vulgar*”, o que talvez demonstre uma ideia preconcebida de que a identidade travesti seria sinônimo de vulgaridade ou de excentricidade. As palavras utilizadas no poema, as metáforas e comparações tornaram a leitura atrativa para os estudantes que emitiram opiniões positivas sobre a construção do personagem. Segundo Kefalás (2012, p. 68), “a palavra literária, à medida que trabalha os sentidos de forma indireta, escorregadia, sorrateira, sinuosa, brincalhona acaba por se constituir matéria de sedução.”

Os versos que mais chamaram a atenção dos estudantes foram aqueles que definiam a travesti de forma mais poética, o que despertou os sentimentos de empatia dos estudantes para com essas identidades, a exemplo dos versos

adoro travesti: mitos parados nas esquinas com
roupas para iluminar curvas ambíguas, travestis
míticos seres chapados de hormônios femininos (...)
(...) conviver com um é ter em casa
ao mesmo tempo bateria de escola de samba e
trio elétrico, axé, bagunça nos conceitos, relógios,
acessórios. dia é noite e noite é metamorfose.

(MACHADO, 2017)

A aluna P interpretou os versos como sendo “*uma coisa passageira e não algo verdadeiro*”. Os estudantes que conheciam alguém do seu convívio que se identificava como travesti atribuíram a essa pessoa características de coragem. Alguns mencionaram achar interessante, mas a maioria dos estudantes, incluindo os do sexo masculino, não se posicionaram e mencionaram não ter opinião formada sobre a identidade travesti.

A aluna J perguntou se no verso “*mitos parados nas esquinas*” seria uma condição para essas pessoas. Logo, refiz a pergunta dirigida ao grande grupo para angariar concepções acerca das profissões marginalizadas que estão sempre associadas as mulheres trans e travestis. O aluno F logo mencionou lugares na cidade de João Pessoa onde frequentemente viam mulheres travestis e transsexuais se prostituindo. A estudante T mencionou já ter assistido em um programa televisivo à história de um homem casado que se travestia e trabalhava desta forma em bares. Com intuito de ampliar as discussões e tentar fazê-los perceber a ligação entre a prostituição e as mulheres transexuais e travestis, foi perguntado se era comum para os estudantes visualizarem com frequência mulheres travestis em ambientes públicos, shoppings, cinemas, transporte coletivos entre outros, ou se, da mesma forma, era comum vê-los em

trabalhos formais. Apenas a aluna I mencionou já ter sido atendida por uma enfermeira transexual, porém, todos chegaram a um consenso sobre a dificuldade de verem com frequência essas pessoas durante o dia e logo associaram este fato à falta de apoio e a dificuldade de manterem seus estilos de vida por causa dos olhares e julgamentos.

Como critica Foucault (2017), “se for mesmo preciso dar lugar às sexualidades ilegítimas, que vão incomodar noutro lugar: que incomodem lá onde possam ser reinscritas, se não nos circuitos da produção, pelo menos nos do lucro” como é o caso da indústria da prostituição ou, de forma menos vulgarizada, mas também problemática, como atrações excêntricas de humor. Nesse contexto, foi sugestionado que percebessem que existem pessoas que desenvolvem uma aversão a identidades fora dos padrões tradicionais e se recusam a ter qualquer tipo de contato, como sendo algo que as fosse contaminar ou prejudicá-los de alguma forma, o que contribui para que essas pessoas não sejam valorizadas na sociedade e tenham negados o direito de inclusão no mercado de trabalho formal, no convívio em locais públicos e dentro das relações sociais vigentes.

Num terceiro momento, foi lido o poema “*Sonetto do travesti*”, de Glauco Matoso, que dialoga com o primeiro poema e complementa a discussão sobre o lugar de fala da travesti, abrindo o leque para outras representações de feminilidades e para a violência sofrida por essas mulheres, decorrentes das suas construções identitárias. O poema foi projetado no data show, lido pela professora e acompanhado pelos estudantes. As primeiras impressões foram expressas em frases como “*Elas se arriscam na noite. ne?*”, “*Achei forte*”, “*É como uma facada na gente*”, que denotaram sentimentos de empatia e sororidade, pois, como percebido na observação direta, os estudantes ficaram meditativos depois da leitura.

Esse poema permitiu uma diálogo com algumas falas proferidas por uma das estudantes a partir da dinâmica “O que me define?”, no início deste encontro. A mesma estudante que, neste momento, mencionou que o fato da personagem morrer está diretamente ligado ao machismo presente no nosso país havia mencionado querer distância de pessoas transsexuais e referindo-se a elas como aberrações, o que denota uma ‘tolerância seletiva’ no que se refere ao lugar de descrédito social delegado às identidades trans. Observamos a partir da análise de sua resposta, a hierarquia que coloca as identidades trans, especialmente as mulheres trans, na base dessa pirâmide de descrédito social, ou seja, as que mais sofrem preconceitos. Quando

associamos ao gênero outros marcadores sociais como raça e classe, vemos uma transfobia ainda maior, pois mulheres trans ou travestis, negras e de classe social baixa ainda representam uma parcela da população mais vulnerável.

Destarte, de modo muito sutil, procuramos levar o entendimento da linha tênue que separa um discurso de ódio de uma atitude de violência, como a descrita no próprio poema lido – “*soneto do travesti*”. De modo que, mesmo não sendo nós, os agressores, uma ideia de inferiorização subentendida em piadas, ditos populares, apelidos pejorativos, muitas vezes pronunciados e perpetuados em tom de humor ou como sinônimos de xingamentos para condutas erradas de terceiros contribuem e/ou incentivam indiretamente para aumentar o risco de morte dessa parcela da população.

Com intuito de diminuir os distanciamentos entre as identidades consideradas normativas com as trabalhadas neste encontro, julgamos pertinente esclarecer os significados e diferença entre as palavras transexual⁶⁰, travesti⁶¹, transgênero⁶² e drag queen⁶³, uma vez que o poema conduz a esse questionamento.

Em seguida, sugerimos algumas reflexões acerca da identidade de gênero dessas pessoas. Os estudantes disseram que a feminilidade é algo aprendido e que não se constrói da mesma forma para todas as mulheres. A aluna I mencionou que a filha, embora fosse do sexo feminino e heterossexual, “*apresentava uma feminilidade não convencional, se assim podemos dizer*”, pois, segundo ela, não apresentava os mesmos gostos dos estereótipos tradicionais construídos em torno da figura feminina, de ser delicada, ser tímida, contida, gostar de rosa, ao passo que o seu filho do sexo masculino seria mais sensível e carinhoso. O testemunho da aluna nos fez relembrar o encontro anterior sobre as configurações de gênero em nossa sociedade. Alguns estudantes ainda associaram características como delicadeza à figura feminina, e a aluna P falou que “*cavalheiros estão extintos na nossa sociedade*”. Percebemos, desta maneira, que

⁶⁰ Pessoas que possuem uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. Homens e mulheres transexuais podem manifestar o desejo de se submeterem a intervenções médico-cirúrgicas para realizarem a adequação dos seus atributos físicos de nascença (inclusive genitais) à sua identidade de gênero constituída

⁶¹ Pessoa que nasce do sexo masculino ou feminino, mas que tem sua identidade de gênero oposta ao seu sexo biológico, assumindo papéis de gênero diferentes daquele imposto pela sociedade. Muitas travestis modificam seus corpos através de hormonioterapias, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas, porém vale ressaltar que isso não é regra para todas. (Definição adotada pela conferência LGBT em 2008)

⁶² O mesmo que “trans”, ou seja, termo utilizado para reunir, numa só categoria, travestis, transexuais, como sujeitos que realizam um trânsito entre um gênero e outro.

⁶³ São personagens criados por artistas performáticos que se travestem, fantasiando-se cômica ou exageradamente com o intuito geralmente profissional e artístico.

ainda é muito enraizado no imaginário dos estudantes comportamentos como sendo exclusivos de homens e de mulheres.

Quando mencionado o fato contraditório de que, ao mesmo tempo em que o Brasil é o país que mais mata transexuais, é, também, o que mais acessa conteúdo pornográfico de pessoas trans, a estudante I falou “*isso é um bando de safados*”. A estudante N disse que tratava-se de “*um bando de enrustidos*”, o que foi complementado pela estudante J que corroborou o fato de que este comportamento seria uma projeção da própria identidade dessas pessoas que, de ‘modo secreto’, estariam acessando conteúdos pornográficos de pessoas trans. As falas de repúdio das estudantes nos reforçam mais uma vez a ideia de transgressão que possuem sobre o relacionamento com por pessoas transsexuais, fato este que não foi observado com a mesma intensidade e repulsa, quando no encontro 3 desta sequência levantamos discussões sobre o acesso a conteúdo pornográficos em revistas ou sites feminino, o que demonstra uma aceitabilidade maior para a pornografia quando dirigida a pessoas heterossexuais.

Neste momento foi trazido o termo “transfobia”⁶⁴ para debate enfatizando que atitudes de repúdio contra essas identidades estão sendo vigiadas e reprimidas, e para que entendam que uma conduta preconceituosa começa com palavras ditas sem reflexão e sem um aprofundamento mais sólido sobre a nossa responsabilidade diante do outro que sofre e é desacreditado por opiniões formuladas com base em hierarquias entre identidades e achismos. Neste momento trouxemos também ao debate o termo “sororidade”⁶⁵, e a necessidade de que a ideia contida nesta palavra se estenda a todas as mulheres, sejam de identidades cisgênero ou transgênero

Neste momento, foi reproduzido o clipe da canção *Não recomendados*⁶⁶. Primeiramente foi sugerida uma discussão sobre o nome da canção, que por sinal, também denomina o grupo musical responsável pela produção. A estudante U disse que a nomenclatura se referia ao fato de os artistas presentes no clipe serem gays, demonstrando ainda uma confusão de conceitos sobre a identidade travesti e transexual e a orientação sexual gay. Nesse momento foi explicado que uma pessoa travesti ou transexual não necessariamente terá orientação homossexual, pois

⁶⁴ Conduta preconceituosa contra pessoas transexuais.

⁶⁵ Segundo Serpa (2019) em matéria na Revista Cláudia, sororidade diz respeito a empatia, solidariedade, companheirismo e respeito entre as mulheres. Defende a ideia de que juntas somos mais fortes e que precisamos umas das outras para buscarmos a liberdade e os direitos que reivindicamos. As alianças são importantes para que esses estigmas e preconceitos enraizados sejam enfraquecidos.

⁶⁶ https://www.youtube.com/watch?v=G5AR0TQNu_w

podem ocorrer arranjos afetivos entre um homem trans e uma mulher trans, caracterizando uma orientação heterossexual.

Foi sugerida uma reflexão sobre o cenário do clipe que retrata um ambiente sujo e perturbado, com intuito de fazer uma analogia com o lugar social delegado às pessoas trans na sociedade, despertando sentimentos de responsabilização para com essas mulheres. A aluna U disse entender que o clipe procurou mostrar que essas pessoas são “*renegadas*”, uma vez que são vistas como más influências sobre a identidade de outras pessoas, como se tivessem a capacidade e/ou intenção de ensinar outras pessoas a serem transexuais ou travestis. Esse momento foi oportuno para mediarmos a reflexão sobre os mitos que permeiam as construções das identidades sexuais, uma vez que não se tratam de comportamentos apenas imitados ou copiados, pois, muito além de receberem influências comportamentais no âmbito social e cultural, também conversam sobre necessidades e desejos que são intrínsecos a cada indivíduo.

A aluna J chamou a atenção sobre o figurino utilizado no clipe, pois eram túnicas que em alguns momentos escondiam o rosto dessas pessoas. A aluna associou este fato ao estado de invisibilidade das mulheres trans que, muitas vezes, se escondem ou se sentem sufocadas pelo seu constante estado de vulnerabilidade social. A aluna P ressaltou uma outra questão, o fato de algumas pessoas trans que se tornaram famosas ou conhecidas e conseguiram ascender de classe social serem bem aceitas, enquanto pessoas trans anônimas receberem um tratamento desigual, o que nos levou à conclusão de que, quando se trata de preconceito, os diversos marcadores sociais se entrecruzam potencializando os prejuízos sofridos. O fato de serem mulheres trans somado ao fato de pertencerem a uma classe social menos desfavorecida coloca essas identidades numa posição subalterna e inferior na hierarquia social.

Posteriormente, com auxílio do projetor, foi feita a leitura do último poema desta sequência “*Mulher depois*”, de Angélica Freitas, que retrata a história de uma mulher trans que viaja para a Tailândia e escreve uma carta para os seus pai e mãe, contando sobre seu processo de identificação como mulher. O texto permitiu ampliar as discussões anteriores sobre a necessidade de transformação dos corpos. A aluna U disse que a personagem devia se sentir presa num corpo masculino, e, mesmo achando que não iam aceitá-lo, ele resolveu se libertar. A aluna J fez a releitura do verso “*nem precisa me olhar*” como sendo uma vergonha do personagem em ter mudado o corpo, associando a ida da personagem à Tailândia, como complementou o aluno B, ao dizer que esta procurava se esconder, especialmente dos pais.

Quando perguntado se os estudantes achavam que a cirurgia de redesignação sexual teria apenas uma função estética, a aluna B logo mencionou que não, pois ele não era um homem, ele se sentia feminino, embora não tivesse o corpo feminino. A aluna J mostrou entender suas necessidades e disse achar que a redesignação ajudaria que o personagem pudesse se aceitar, porque *“ele se achava mulher, mas tava se vendo como homem”*.

Percebemos que alguns estudantes permaneceram em silêncio, ao contrário das aulas anteriores que sempre eram muito participativos, de modo que, quando questionamos o motivo do silêncio, a aluna I disse que preferia se abster de falar sobre este assunto específico por questões religiosas e que não gostaria de que gerasse debate. Este momento foi importante para explicarmos que o debate não deve ser entendido como algo negativo, que ele existe para que o diálogo seja sempre acionado como instrumento potencializador da harmonia para o convívio social.

Nesse instante a aluna J se pronunciou dizendo que *“no país que a gente vive, quem pensa diferente da gente se torna inimigo da gente (...) com relação à religião, com relação até time em relação, ultimamente, à política que famílias se desfizeram por causa dessas discussões”* O aluno B complementou a ideia dizendo que até grupos *WhatsApp* teriam se acabado por causa de divergências políticas. As colocações dos estudantes mais uma vez trouxeram a constatação de como o discurso religioso e as ideologias políticas exercem influência sobre o posicionamento e opiniões da população de uma modo geral.

Acerca das performatizações no corpo, discutimos sobre as intervenções cirúrgicas realizadas por mulheres e homens cisgênero que, da mesma forma, modificam seus corpos. A aluna P falou que achava uma atitude de insegurança por parte da mulheres, citando o jargão de que *“É não confiar no próprio taco”*, ao se referir à necessidade de intervenções. Continuou dizendo que o ser humano, nasce, cresce e envelhece, não tem como fugir disso e ainda indagou *“tem pessoas que são feias e querem ser bonitas à força, não tem como”*, falou ainda *“a pessoa tem que se aceitar como é e que se ela não se aceitar, se sentir bem e não apenas para que a outra perceba e se a pessoa não se amar, de nada vai adiantar fazer ‘reparos’, se não se amar, ela vai ficar feia sempre”*.

Neste momento foi necessária mais um fala expositiva para elucidar que a palavra *“aceitação”* não pode ser entendida como uma tentativa de homogeneização ou colonização do outro, segundo nossas visões ou opiniões particulares. De modo geral, as falas da estudante

demonstram uma ideia ou conduta adotada por muitas pessoas, a de que não estamos acostumados a ver o outro e, quando vemos algo, projetamos no outro o que queremos ou o que não queremos e, neste último caso, com a grave consequência de querer modifica-lo, afastá-lo ou eliminá-lo, como já discutido anteriormente.

Para ilustrar este momento de esclarecimentos, foram exemplificadas as modificações que fazemos em nosso cabelo e que, seja feita por modismo ou por uma necessidade de nos sentirmos melhor, são legítimas e, desde que não traga riscos à nossa saúde ou integridade física, devem ser vistas como um direito à liberdade de ser ou de performatizar o corpo, não por satisfazer padrões de beleza impostos, mas para potencializar a liberdade de construção identitária através de comportamentos, sejam eles de transgressão, aceitação, resistência ou de liberdade com relação ao corpo e expressão sexual. As interdições citadas pelos estudantes exemplificam as ideias de poder e controle sobre o corpo, elucidadas pelo filósofo Michael Foucault, a partir de suas considerações do corpo como uma realidade biopolítica, pois, segundo o autor, o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera apenas pela ideologia ou pela consciência, mas tem seu começo no corpo, com o corpo. (FOUCAULT, 1992, p.77).

Nesse contexto discursivo, nos embasamos na assertiva de que sobre nossos corpos são conferidas diferentes marcas, em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos etc. Assim, o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções que são concordantes com o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, códigos morais, representações criadas sobre o corpo e os discursos que ele produz e reproduz. (LOURO, 2012).

Assistimos, nesse momento, a um pequeno trecho do documentário “Corpos vivíveis”⁶⁷ que reúne depoimentos de pessoas transsexuais e tem o intuito de mostrar os conflitos e pontos de vistas das pessoas transexuais, bem como a necessidade, para algumas pessoas, em adequar o seu próprio corpo à sua identidade de gênero. O diálogo entre o poema e o documentário complementa a discussão sobre pessoas trans, trazendo para o debate a polêmica sobre a redesignação sexual⁶⁸. É importante ressaltar que algumas mulheres que se consideram trans não sentem a necessidade de intervenções no corpo para expressão de sua sexualidade e gênero, resignificando a necessidade de modelos binários para as representações corporais e sexuais

⁶⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=vVUAnsGuFM>

⁶⁸ Redesignação sexual é o procedimento cirúrgico pelo qual as características sexuais/genitais de nascença de um indivíduo são mudadas para aquelas socialmente associadas ao gênero que ele se reconhece. É parte, ou não, da transição física de transexuais e transgêneros

de feminilidade e/ou masculinidade. O conteúdo do documentário ajudou na compreensão de como o sexo biológico se desvincula das representações de gênero na construção de algumas identidades e na percepção sobre a importância da materialização da sexualidade nos corpos para algumas pessoas e outras não.

Apesar de todos os esclarecimentos sobre a construção da identidade trans, alguns estudantes ainda apresentaram resistência quanto à compreensão sobre as variadas possibilidades de identidades de gênero, nos mostrando um pensamento ainda muito condicionado ao binarismo. Ou seja, alguns apresentaram dificuldades em reconhecer identidades que não se encaixem na construção identitária de ser homem e ser mulher enquanto associada obrigatoriamente ao sexo biológico:

[...] É a sociedade e não a biologia ou os genes que determina como devemos ser e nos comportar, quais são nossas possibilidades e nossos limites. Vem daí a necessidade de educação. Se os seres humanos se comportassem unicamente a partir de seus impulsos biológicos, se as condutas consideradas masculinas e femininas fossem espontâneas, naturais e predestinadas, não seria necessário educar tão cuidadosamente todos os aspectos diferenciais; bastaria deixar que a natureza atuasse por si mesma”. (MORENO, 1999, p. 29)

Finalizando o encontro, foram projetadas algumas fotos do projeto Transluz – outras expressões femininas⁶⁹ (Anexo Z) do fotógrafo e ativista LGBTQ+ Wagner Pina, que retratam a nudez artística de mulheres transsexuais, permitindo que os estudantes reflitam através da arte sobre os fenômenos que envolvem a existência humana, suas formas de expressões corporais e diferentes necessidades de vivências. As fotos tiveram um intuito de desconstrução de um padrão binário de beleza e sexualidade tão fortemente enraizado nas concepções dos estudantes, como observado durante as discussões. Esse pensamento tem colocado as identidades trans numa condição subjugada, sendo tratadas como excêntricas, exóticas e não legítimas, ou não sendo consideradas como mulheres ou homens reais ou, nas palavras dos estudantes “*de verdade*”. A associação do sexo biológico à identidade de gênero não permite o entendimento do gênero como um dispositivo construído historicamente e passível de variações, o que nos sugere repensar sobre nossas formas de conceber o outro ou de julgá-los, como se estivessem à

⁶⁹ O projeto Transluz foi realizado a partir de um edital disponibilizado pelo Ministério da Educação e Cultura e teve como objetivo primordial dar visibilidade às identidades trans, valorizando as diferentes expressões de feminilidades. O programa atende às exigências de incentivo à arte e valorização da diversidade.

mercê das nossas necessidades ou vontades, o que nos remete ao ideal histórico de colonização do outro ou até mesmo de sua eliminação, pelo simples fato de ser diferente, pois “combater as hierarquias de gênero não significa apagar todas as diferenças, (...) mas garantir que tais variações não sejam usadas para se estabelecer relações de poder, hierarquia, violências e injustiças” (LINS et al., 2016, p. 24).

3.4.2 Identidades Homossexuais: gays e lésbicas

O segundo encontro deste bloco, que correspondeu ao oitavo encontro geral, foi realizado em 4 aulas de 45 minutos e utilizou como elementos textuais os poemas “*Romeu e eu*”, de Glauco Matoso (Anexo W); “*Samira & Aléxia*”, de Luis França (Anexo A¹); “*Descanse em paz?*”, de Aymmar Rodriguez (Anexo B¹), e a canção “*Flutua*”, de Johnny Hooker com participação de Liniker (Anexo C¹).

Iniciamos a aula com a dinâmica “Explorando o entendimento de orientação sexual”, adaptada do Caderno “Escola sem homofobia” (pejorativamente conhecido como “*kit gay*” durante as campanhas políticas à presidência da república no ano de 2018). A dinâmica consistiu em colar duas cartolinas no quadro, com os títulos “Gays” e “Lésbicas” e pedir que os estudantes falassem as palavras que lhe viessem à mente sobre essas identidades. As respostas dos estudantes estão expostas no gráfico 8.

Quadro 8 – Respostas dos estudantes para a dinâmica “Explorando o entendimento de Educação Sexual”

GAYS	LÉSBICAS
<i>Fresco</i>	<i>Sapatão</i>
<i>Viado</i>	<i>Chupa charque</i>
<i>Bicha</i>	<i>Mulher entendida</i>
<i>Baitola</i>	<i>Passa Velcro</i>
<i>Queima rosca</i>	<i>Saboeira</i>
<i>Joga água fora da bacia</i>	<i>Tesoura</i>
<i>Cai do banco</i>	<i>Macho-fêmea</i>
<i>Sai do armário</i>	<i>Barco a motor</i>
<i>Frango</i>	<i>44</i>
<i>Boiola</i>	
<i>Bixola</i>	
<i>Biba</i>	
<i>Flex</i>	
<i>Essa Coca é Fanta</i>	
<i>Balde (ou cai de boca ou de fundo)</i>	
<i>24</i>	

Os estudantes se sentiram muito à vontade para falar e se expressar. Não foi percebida nenhuma inibição ou constrangimento, ao contrário, demonstrando muita excitação e entusiasmo com a atividade. Voluntariamente, alguns estudantes vinham ao quadro e escreviam na cartolina o apelido ou nome ao qual associavam às identidades gay e lésbica. Como o esperado, os nomes escritos reuniram a maioria dos termos pejorativos e desrespeitosos dirigidos a pessoas homossexuais. É importante ressaltar que os estudantes, ao mencionarem os apelidos, não demonstraram ter consciência de que ao pronunciá-los estavam cometendo *bullying* com essas pessoas e, desta forma, contribuindo para a constante situação de desrespeito e inferiorização a que são submetidas.

Após a socialização dos apelidos, iniciamos um diálogo a partir da opinião dos estudantes sobre a lógica atribuída a alguns dos apelidos mais citados, como foi o caso dos termos ‘viado’, ‘bicha’ e ‘sapatão’. Esses termos, tão comuns na linguagem coloquial, propiciaram um debate bastante produtivo que teve o intuito de desmistificar e ressignificar práticas e imaginários que contribuem para a inferiorização ou ridicularização de identidades.

A ‘explicação’ para o uso e alternância dos termos ‘viado’ ou ‘veado’ para designar homossexuais, segundo a doutoranda em linguística pela USP e pesquisadora do Centro de Documentação em Historiografia Linguística (CEDOCH-DL/USP) Stela Danna (2019) em matéria para o site uol, indica duas possíveis origens. Uma que o termo ‘viado’ teria vindo das palavras ‘desviado’ ou ‘transviado’, ou seja, pessoas que teriam se ‘desviado de uma normalidade’, ideia preconceituosa e bastante difundida durante a ditadura militar. A outra, mais provável, teria vindo da palavra ‘veado’, usada para designar um animal mamífero, veloz, delicado e tímido. Outra referência apontada pela pesquisadora faz referência ao personagem Bambi, lançado por Walt Disney em 1942. Além de ter características ainda vistas como sinais de fragilidade e muitas vezes associadas ao feminino, os veados, durante o período de reprodução e sem poderem contar com uma fêmea, acabam depositando o esperma em outros veados. Outro termo mencionado pelos estudantes que corrobora o contexto é a atribuição do número 24 aos gays, devido ao fato deste ser o número associado ao mamífero veado em alguns jogos de azar. Durante as discussões, a aluna I mencionou conhecer essa associação do *gay* ao personagem Bambi do desenho da Disney, como também a aluna P complementou a ideia, associando ao fato do animal andar saltitando, remetendo ao jeito afeminado de alguns homens que não assumem o “andar másculo” caracterizado, supostamente, por uma postura mais rígida, andar mais relaxado com tronco ligeiramente projetado para frente dando ênfase ao falo.

Segundo a autora Stela Dana, a vigência de uma perspectiva falocêntrica⁷⁰ tem como pressuposto necessário o exercício de uma violência simbólica que ocorre com a imposição e um modelo de dominação que o dominado não pode questionar por não ter subsídios para sequer pensá-lo. O privilégio masculino é, desse modo, também uma grande armadilha, pois a divisão dos papéis sexuais de sociedades androcêntricas acaba por fazer com que a tensão acompanhe permanentemente o homem e ele se veja correntemente envolto em situações de prova da virilidade.

No que se refere ao termo ‘bicha’, em mesma matéria ao site uol, a historiadora Stela Danna (2019) e o historiador especializado em estudos latino-americanos e ativista dos direitos LGBT James Green atribuem esta expressão pejorativa à fêmea do veado – corça que em francês é chamada de “*biche*”, termo que começou a ser usado no início do século 20. Além disso, ‘*biche*’ era também usado na França como um termo afetuoso para “uma jovem mulher”. Em ambos os casos, observamos uma associação da identidade homossexual à figura feminina, e não só a isto, mas a ideia de que, ambos, são seres delicados, frágeis e passivos.

Já o termo ‘sapatão’ foi problematizado por se tratar de uma associação grosseira com o fato de ter havido, a partir da retomada dos movimentos feministas na década de 70, uma adesão de mulheres ao calçado masculino, de modo que, como estes eram maiores e menos delicados, essas mulheres acabaram sendo identificadas como “sapatão”. (DALLAS, 2019). Durante a aula, foi sugerida a reflexão sobre o motivo de uma mulher que se relaciona com outra ter que ser associada a uma figura masculina, como no outro apelido mencionado ‘macho-fêmea’. Não seria essa uma ideia machista, a mulher ser condicionada apenas ao homem e para o homem?

Neste momento, a aluna I comentou que acreditava sim que esse termo estaria relacionado ao comportamento de lésbicas ser próximo ao masculino, acrescentando que num casal lésbico, você percebe a figura da ‘mulher’ e a figura do ‘homem’, e enfatizou essa divisão dizendo: “*O homem é o que comanda a relação sexual*”. A aluna P comentou que concordava com a colega, pois “*o homem da relação sempre é o mais ciumento e o mais mandão*”. O aluno A discordou das colegas dizendo que não achava que isso era uma regra para todos os casais, mas logo em seguida falou que aquele homem que não assume as rédeas numa relação sexual,

⁷⁰ Que tem ênfase no falo – o simbólico, em vez do real, do órgão sexual masculino – como um sinal de dominância masculina. (Extraído da coleção O livro do feminismo)

ou seja, não conduz o ato, é um homem frouxo, demonstrando um pensamento ainda permeado de machismo e concepções sexistas sobre as configurações de gênero.

Neste momento foi feito um esclarecimento, no sentido de orientar que a construção de masculinidade e feminilidade não está relacionada, necessariamente, com a orientação sexual ou aos comportamentos e/ou desejos assumidos no ato sexual. Foi trazido para debate o pensamento binário tão presente nas nossas idealizações e que, por vezes, nos impede de perceber que as construções de identidade de gênero não são fixas. Concomitantemente esclarecemos mais uma vez o conceito de não-binário, para que seus horizontes de expectativas sobre as várias maneiras e possibilidades de explicar o mundo e as humanidades fossem ampliados.

Somos cientes do quanto nossas sociedades supõem e reiteram um alinhamento “normal” e coerente entre sexo-gênero-sexualidade. As normas sociais regulatórias pretendem que um corpo, ao ser identificado como macho ou como fêmea, determine, necessariamente, um gênero (masculino ou feminino) e conduza a uma única forma de desejo (que deve se dirigir ao sexo/gênero oposto). O processo de heteronormatividade, ou seja, a produção e reiteração compulsória da norma heterossexual, inscreve-se nesta lógica, supondo a manutenção da continuidade e da coerência entre sexo-gênero-sexualidade. É binária a lógica que dá as diretrizes e os limites para se pensar os sujeitos e as práticas. Fora deste binarismo, situa-se o impensável, o ininteligível. (LOURO, 2007)

Foi dialogado, também, que as associações geralmente dirigidas ao homem, por exemplo, de controle e dominação são construções históricas e sociais que, ao longo dos anos vêm imprimindo uma falsa necessidade de demonstrar macheza, ou ideia de que, apenas ao homem, cabe o exercício do poder. Finalizado este momento, a aluna U comentou: “*só pelo fato dela gostar de outra mulher, o povo já chama de macho, como se só quem pudesse gostar de mulher fosse o homem*”, demonstrando ter compreendido o que estava em debate.

De forma geral, concluímos que todos os termos mencionados pelos estudantes durante a dinâmica são imbuídos de sentido negativo e utilizados para marcar os lugares subalternos onde essas pessoas são colocadas, o que de forma indireta contribui para a inferiorização de alguns modos de ser homem e ser mulher. Alertamos para o fato de que, escondidos em piadas,

memes ou ditos populares, o preconceito encontra espaço para perpetuar violência, diminuir pessoas e exercer dominação de umas identidades sobre outras.

No segundo momento, como motivação para aprofundarmos os debates sobre homoafetividade, foi exibida a animação “*In a Heartbeat*”⁷¹ (4min e 05s), um curta sem diálogos que encena a aproximação romântica de dois adolescentes, deixando nas entrelinhas alguns empecilhos e enfrentamentos para um possível relacionamento homossexual, como a vergonha da sociedade e o olhar de reprovação das pessoas em seus círculos sociais. A estudante U foi a única que se pronunciou inicialmente, falando “*interessante e o engraçado que são duas crianças*”. O aluno A fez a seguinte observação: “*Imagina se isso passasse na televisão*”.

Na análise da animação, os estudantes perceberam que a resistência sobre uma aproximação romântica entre os dois personagens adolescentes dava-se por conta do medo da rejeição e do preconceito das pessoas que faziam parte do seu próprio convívio. Retomando a fala do aluno A, foi perguntado se os estudantes agiriam naturalmente diante dos seus familiares e filhos/as. A estudante U disse “*acho que as pessoas iam ficar...nossa, que horroroso, passado isso perto das crianças*”, a estudante J falou “*eu diria aos meus filhos que eles eram amigos e que queria ficar juntos, que eles se gostam como amigos*”, a estudante P disse “*uma criança não ia entender, eu ia fala assim... que é amizade*”, a estudante ainda falou “*e esse comercial aí ainda não é tão pesado (...)*. E mencionou um comercial de uma marca de cosméticos que mostrava um beijo entre duas mulheres, o que a aluna julgou muito inapropriado para a exibição na mídia. Neste momento o aluno F mencionou que as novelas também traziam esse tipo de abordagem, dentre outras que, independentemente de demonstrar relacionamentos homoafetivos, exibiam outras questões que julgavam ainda mais inapropriadas para crianças, como o adultério entre heterossexuais e a traição entre mãe e filha.

Quando perguntado qual o motivo de entenderem demonstrações homoafetivas como inapropriadas em comerciais ou programas televisivos, a estudante J mencionou que não seria por nenhum medo de que crianças passassem a assumir uma identidade homossexual, mas da dificuldade ou medo de ter que explicar aos filhos/as a homossexualidade. Neste momento, foi realizada uma explanação sobre o motivo pelo qual as pessoas apresentam esse receio de falar sobre a homossexualidade é decorrente desta orientação sempre ter sido tratada como algo negativo, ou algo que precisa ser escondido e, por isso, que deve ser “*explicada*”. A aluna J

⁷¹ <https://youtu.be/2REkk9SCRn0>

continuou explicitando sua reflexão colocando que seria difícil explicar a homossexualidade para seu filho porque não é este o exemplo que a criança via na sua casa, entre ela e o marido, já que são heterossexuais.

Aproveitando o debate a respeito dessas interdições contra as identidades homossexuais, foi questionado aos estudantes sobre as diferenças entre relacionamentos homo e heterossexuais, ou seja, se percebiam alguma diferença de comportamentos. A aluna J mencionou achar que alguns casais homossexuais se esforçam muito para terem espaço e acabam assumindo um comportamento, em suas palavras ‘espalhafatoso’, e que não conseguia respeitar esse tipo de atitude, a de um gay “*que não é homem*”. No mesmo momento, foi perguntado se um comportamento dito ‘espalhafatoso’ era uma exclusividade de pessoas homossexuais. De imediato, os estudantes concordaram que esta questão não se referia à orientação sexual, e sim à personalidade de cada indivíduo, independentemente de sua sexualidade.

Em seguida, foi trabalhado o poema “*Romeu e eu*”, de Glauco Matoso. O texto conta a história de dois amigos que, ao se entenderem enamorados e ao tentarem uma aproximação, são impedidos por figuras repressoras, como o pai e o diretor da sua escola, em uma tentativa de proibição às suas identidades e/ou orientações sexuais. Realizamos uma leitura coletiva e, posteriormente, ouvimos o poema cantado pelo coral KOMOS - Coro Gay da Bolonha, na Itália. O coral declama o poema supracitado durante um concerto realizado em homenagem ao dia mundial da luta contra a AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida)⁷². Os estudantes não demonstraram muito apreço por esse tipo de arte e a julgaram chata.

Após esse momento, foi iniciada uma roda de conversa sobre alguns pontos direcionados pelo enredo do poema. O primeiro questionamento se deu a partir dos versos “*Eu quero brincar com você. Papai não deixa. O diretor proíbe*”. Quando perguntado quais as preocupações implícitas nas proibições dos versos, a aluna G mencionou um possível medo de imitações por parte de outras crianças que presenciem um relacionamento homoafetivo. A aluna U mencionou que iria se preocupar com o que as pessoas iriam falar, ou seja, de possíveis julgamentos.

A partir do questionamento se ambos os personagens haviam sofrido preconceito, a aluna P percebeu uma diferença de tratamento entre os personagens tendo como referência um

⁷² <https://www.youtube.com/watch?v=8A6AzNpMCh0>

marcador de classe social que se torna um aspecto importante para as interdições sofridas por ambos. Esta marcação de classe social está implícita nos versos “*Escapo e sobrevivo*” que, segundo a aluna, é um termo muito associado a pessoas de classe mais baixa. Ela complementa lendo os versos, “*Mas você não está livre. É filho de seu Papai*” e acredita que este último personagem não sofreu as mesmas interdições por ser, de certa forma, mais protegido pela sua condição social. Este momento foi importante, pois retomamos algumas discussões anteriores lembradas pelos próprios estudantes de que as pessoas transexuais que possuíam prestígio social ou fama eram mais bem ‘aceitas’ pela sociedade do que aqueles que, por ventura, pertenciam a classes sociais mais baixas, pois eram mais expostas e criticadas. A aluna Q complementou esta ideia dizendo que as pessoas ‘ricas’ seriam mais discretas, por terem uma educação melhor.

Neste momento, aproveitamos para intervir na discussão de modo a enfatizar mais uma vez a influência do meio social e cultural em nossas construções identitárias e percepções sobre o mundo e sobre o outro, o que desassocia a justificativa de desvios morais ou estigmas de caráter a questões de ordem sexual, como de orientação sexual, por exemplo. Este fragmento do poema permitiu que refletíssemos sobre os privilégios assegurados a apenas uma pequena parcela da população – a que detém o poder econômico, o que reforça a ideia de que nossa identidade é fruto de entrecruzamentos de diversos marcadores sociais, a exemplo do de classe, orientação sexual, raça e gênero.

Sobre a interpretação dos versos

*Vivo solitário, você prisioneiro,
e não podemos brincar.
Castram nossa infância
porque você é igual a mim,
sua vontade igual à minha,
mas nos fazem diferentes.* (MACHADO, 2017)

Os estudantes não perceberam o fator externo implícito nos versos que se refere à sociedade que os julga diferentes da norma. Ampliando as discussões, conversamos um pouco sobre o preconceito, sobre o qual a aluna U disse que ele estaria em você não aceitar a “opção” sexual do outro. A aluna J comentou que o pior é você “*ter ódio, não querer chegar perto, ter nojo*”. Intervimos falando sobre a ideia de superioridade que algumas identidades sobre outras, seja homens sobre as mulheres, identidades heteronormativas sobre as homossexuais e, mesmo

dentro das identidades normativas, existe uma hierarquia de visibilidade e legitimidade, a exemplo das identidade gay sobre a lésbica, ou destas sobre as identidades trans.

Num terceiro momento, com intuito de problematizar sobre a invisibilidade da homossexualidade feminina, como também das identidades transexuais discutidas no encontro anterior, foi exibida a charge⁷³ do cartunista Mateus Ribs⁷⁴, representada na figura 3, retirada de uma conta no *Instagram* chamada @o.ribs.

Figura 4 – Charge sobre a visibilidade/invisibilidade LGBT



Fonte: https://www.instagram.com/p/Bxll174gs_c/?igshid=kzx1y6cek3fz

O objetivo foi ampliar as discussões e entendimentos sobre os significados das letras que compõem a sigla LGBT, bem como a presença de uma fragmentação e hierarquia dentro do próprio movimento que contribui para aumentar as lacunas da desigualdade. Ao observarem a imagem, a aluna P chamou a atenção para a cruz representando o T de transexuais. A aluna J percebeu a mensagem de diferença ao mencionar “*professora, é aquela questão de inferioridade e superioridade né?*” No entanto, nem todos os estudantes conseguiram compreender, sendo preciso uma explicação sobre a charge. Aproveitamos para relembrar a discussão sobre feminismo levantada no encontro, pontuando que, dentro do próprio movimento, existiu uma fragmentação, uma vez que algumas identidades femininas, especialmente a branca e heterossexual, eram, a princípio, mais consideradas do que as negras e lésbicas, por exemplo.

⁷³ https://www.instagram.com/p/Bxll174gs_c/?igshid=kzx1y6cek3fz

⁷⁴ Mateus Ribs é cientista político e cartunista. Email: Matheusribs@gmail.com

Em seguida, foi realizada a leitura do poema “*Samira & Aléxia*”, de Luís França. O texto versa sobre o relacionamento de um casal de lésbicas que vivem harmoniosamente e sonham em adotar uma criança, mas certo dia, ao saírem de uma boate, são espancadas por quatro homens. O poema lido permitiu uma discussão sobre os direitos civis sinalizando a necessidade de uma legislação que assegure direitos iguais para as pessoas LGBTQ⁺ e ofereça um suporte legal para situações de risco e violência entre essas pessoas, deixando clara a posição de vulnerabilidade a que estão expostas. Iniciamos uma roda de conversa e foi perguntado sobre o motivo do espancamento da personagem. A aluna U mencionou “*apenas pelo fato de serem lésbicas*”, mas nenhum outro estudante se pronunciou.

Quando perguntamos sobre a intenção das personagens em adotar uma criança, as alunas K, I e P disseram ser polêmico e complicado. A aluna J completou dizendo: “*Não concordo não*”. No entanto, quando perguntado o porquê, a aluna julgou não saber. A aluna U entrevistou dizendo “*porque foge um pouco do que o povo diz ser normal, porque não tem mamãe e papai*”. A aluna J falou: “*eu não penso nem nos homossexuais, eu penso nas crianças*”. Ela completou dizendo que temia que essas crianças fossem vítimas de preconceito por parte das pessoas devido ao fato de os pais serem *gays*, mas reconheceu não ver problema nenhum para criança com relação aos pais serem homossexuais. Algumas alunas não quiseram opinar a respeito e o estudante F mencionou ver notícias de maus tratos entre pais e mães heterossexuais contra crianças, mas nunca de casais homoafetivos. Encerrando as discussões, o aluno B mencionou conhecer um casal de lésbicas em sua comunidade que teria adotado um filho, tecendo comentários positivos sobre essa dupla maternidade.

Logo em seguida foi passado o clipe da canção “*Flutua*”, de Jonhny Hooker que encena o relacionamento homoafetivo, no qual um dos personagens é violentado na rua por causa de um beijo na boca. O clipe conversa com a discussão anterior sobre a proibição da expressão da homossexualidade, que é vista como um mal ou um problema a ser resolvido. A violência sofrida por um dos personagens do clipe enfatiza o extremo da tentativa de controle desses corpos e da privação do direito do outro em ser livre com relação as sua identidade.

Quando iniciamos uma reflexão sobre o vídeo, logo a discussão mudou os rumos para uma polêmica recente acerca do cantor da canção, em que, num contexto de um show mencionou, segundo a aluna U, que Jesus seria *gay*. Logo a aluna I se exaltou dizendo que odiava o cantor por isso. Nesse momento, encontramos uma situação propícia para mais uma

vez discutirmos sobre a influência da religião sobre as nossas concepções e julgamentos.

O artista Jonhny Hooker foi alvo de críticas devido a uma declaração feita num show realizado no Festival de Inverno de Garanhuns, conta o jornal *online* O Globo⁷⁵. Segundo o jornal, o artista se posicionou contra a tentativa de proibir a peça com Jesus transexual no festival, que enfrentou uma longa batalha jurídica para poder estar na programação do FIG. O cantor teria falado que estava naquele lugar para dizer a todos que “*Jesus é travesti, sim, Jesus é transexual, sim, Jesus é bicha, sim, p*! Pode vaiar à vontade*”.

A declaração do cantor divide opiniões, pois, para o advogado que levou o caso à polícia, a declaração do artista fere a fé cristã, já que, conforme as igrejas cristãs, Jesus é uma pessoa do sexo masculino e heterossexual. Para alguns artistas e ativistas LGBT, considerar uma ofensa dizer que o líder cristão teria uma identidade não normativa, significa dizer que não são aceitos ou legítimos, ou ainda que não são considerados igualmente criaturas de Deus.

Retomando as falas dos estudantes, a aluna U continuou seu discurso comentando: “*Por que temos que reivindicar direitos ferindo a religião de alguém?*”, e acrescentou ainda que tinha consciência de que muitos dos preconceitos vinham de religião, mas não seria tudo. “*Hoje tudo é por causa da religião*”, falou. “*Como eles querem respeito se não respeitam a religião dos outros*”. Neste momento algumas outras alunas aplaudiram a colega, sinalizando concordarem com seu discurso. O aluno A exclamou “*Por isso que apanham*”.

Este momento foi importante para discutirmos mais uma vez a naturalização da violência e o entendimento desta ser uma saída para resolução dos problemas. Reforçamos a necessidade de encontrarmos no diálogo e no repensar de nossas atitudes e comportamentos a solução para convivermos de forma harmoniosa e com respeito.

Acalmados os ânimos, foi lido o poema *Descanse em paz?*, de Aymmar Rodrigues, que se inseriu no mesmo contexto de violência explícito no clipe, como também nos permitiu uma ampliação de abordagens sobre as representações da sexualidade masculina. Os versos nos trouxeram uma inversão de valores acerca do binômio amor/ódio, pois a valorização pela morte/violência se sobrepõe à expressão do amor, como também nos direcionaram para uma reflexão sobre os modelos hegemônicos de masculinidade e para a violência estrutural já

⁷⁵ <https://oglobo.globo.com/cultura/johnny-hooker-alvo-de-noticia-crime-apos-show-polemico-em-pernambuco-22935738>

naturalizada no imaginário e cotidiano das pessoas. Iniciamos a interpretação a partir dos versos a seguir

*Mandaram que ele matasse
vários homens
- e lhe deram várias medalhas.* (MACHADO, 2017)

Na interpretação a partir dos versos, a estudante Z sugeriu que o personagem poderia ser um soldado por ter ganho várias medalhas. No entanto, nenhum dos estudantes problematizou a violência implícita no fato de se homenagear ou engrandecer alguém por proporcionar a morte de outras pessoas, o que nos leva à reflexão da naturalização da violência ou do uso desta para resolver problemas.

A estudante P interpretou que o personagem havia resolvido mudar de sexo, o que nos leva mais uma vez a constatar uma má compreensão do que seria uma orientação sexual e uma identidade de gênero. Geralmente as pessoas confundem ou colocam num mesmo lugar os dois conceitos e associam o fato de um homem ter uma orientação homossexual com a figura feminina, o que não tem correlação. A estudante I sugeriu que este personagem, porventura, estivesse se escondendo nessa identidade e que, por algum motivo, havia “saído do armário”. Esta afirmação é interessante pois nos leva a uma constatação de que violência e identidade homossexual não caminham juntas, ou seja, nunca é atribuída ao *gay* uma construção de masculinidade permeada de violência ou ‘macheza’, e, possivelmente, por isso, teriam interpretado que o personagem havia se descoberto, ou seja, abandonou os hábitos violentos e agora vivia o que realmente seria, “um homem afeminado”.

Para Rebeca Solnit (2014), os homens *gays* redefiniram e, ocasionalmente, sabotaram a masculinidade convencional, e isso em público há muitas décadas – e muitas vezes foram grandes aliados das mulheres. A libertação das mulheres já foi muito retratada como um movimento que pretende invadir o campo dos homens, ou tirar deles o poder e o privilégio, como se a vida fosse um triste jogo de soma zero, no qual apenas um gênero de cada vez pode ser livre e poderoso.

Aproveitamos esta interpretação para discutir novamente sobre a construção de masculinidade. Ao questionarmos o que se espera de um homem, a estudante P falou que “*a sociedade espera que o homem seja o homem da casa, né?*” e a estudante I comentou: “*o dominante, o mal, o leão*”, o que nos leva à constatação do quanto essa construção de masculinidade tóxica está presente nas idealizações para o homem. “Certos tipos de violência

estão associados a ideias e estereótipos de gênero, ou melhor, a características e comportamentos que esperamos de homens e mulheres e da relação que estabelecem entre si” (LINS et al., 2016, p.55)

Finalizando o encontro, assistimos ao vídeo⁷⁶ “Por que criminalizar a homofobia?” da página Quebrando tabu que amplia a discussão sobre homofobia, aclarando a necessidade de criminalização como forma de proteger e, ao mesmo tempo, dar visibilidade a um problema social crescente no Brasil, os crimes contra as pessoas LGBTQI⁺. Sobre o vídeo, a aluna J pontuou “*A gente vive num país machista, pois a gente num vê uma história de um mulher que bateu num gay porque ele estava se beijando, é sempre o homem*”. A aluna P complementou: “*É sempre o homem que bate na mulher porque ela não quer*”.

Este encontro permitiu um diálogo sobre como a banalização da violência que atinge a população parece anular sentimentos como empatia, solidariedade e respeito, que acaba por tentar eliminar tudo o que é diferente dos padrões estabelecidos pelos discursos tradicionais.

3.4.3 Entrecruzamentos possíveis entre biologia e identidade

O terceiro encontro deste bloco, que correspondeu ao nono encontro geral, utilizou como elementos textuais os poemas “*Vae Victis*”, de Paulo Augusto (Anexo D¹), e “*Deus e o amor pra criação*”, de Nívea Sabino (Anexo E¹), além da canção “*Vá se benzer*”, de Preta Gil com participação de Gal Costa (Anexo F¹)

O encontro teve início com a reprodução do vídeo “Mundo ao contrário” – heterofobia⁷⁷. O vídeo inicia com o nascimento de uma criança cuja família é formada por um casal lésbico, e mostra sua criação e socialização em uma sociedade onde a normatividade, ou seja, o que é considerado aceitável e saudável se traduz nas configurações homoafetivas, ao passo que as orientações heterossexuais são veementemente coibidas. No final do vídeo, a personagem pré-adolescente, que apresenta uma orientação heterossexual, se suicida por não ter suportado todas as pressões sociais e familiares, bem como agressões físicas, verbais e virtuais pelas quais passou por conta da sua sexualidade.

⁷⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=KXYtmju2mkw>

⁷⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=Ktjmhp79vGl>

Iniciadas as discussões acerca das impressões dos estudantes sobre o vídeo, a aluna U se pronunciou: “*Eles fizeram o mundo ao contrário para a gente sentir como ‘eles’ se sentem*”. A aluna P mencionou ter se sentindo mal por ter conseguido compreender um pouco sobre o que os homossexuais sentem, ela falou: “*Analizando por esse ângulo já torna mais difícil*”. A aluna J comentou ter tomado conhecimento de um caso em sua cidade em que uma criança de 12 anos havia se suicidado por conta do *bullying* sofrido por identificar-se como *gay*. A mesma aluna chamou atenção para o fato da influência da configuração familiar na construção da identidade das crianças, um vez que no vídeo, a primeira vez em que a personagem principal apanha na escola por ser diferente da norma (heterossexual), uma das mães indica matriculá-la numa escola de lutas marciais para saber se defender, o que distancia a eliminação da causa do problema que está na educação das crianças que praticaram a violência e não na ausência de postura da vítima.

Esta observação conduziu discussões sobre a influência dos modos de criação dos pais e mães na identidade violenta de algumas crianças. Intervimos no sentido de esclarecer que não só os parentes possuem essa influência, mas também outras instituições como a escola e igreja ou dispositivos culturais, a exemplo da mídia que através de telenovelas, desenhos animados, propagandas entre outras produções despertam ou incentivam determinados tipos de comportamentos, inclusive, sugerindo construções sobre o que é feminino e masculino.

O aluno F questionou de que forma, no contexto do vídeo, as crianças nasciam, já que era um mundo onde se permitia apenas relacionamentos homoafetivos. O vídeo menciona existir um período específico (período fértil da mulher) quando o sexo entre homens e mulheres seria permitido para fins reprodutivos. No contexto do vídeo, o sexo seria muito mais valorizado para fins de satisfação sexual, prazer e diversão, e não, prioritariamente, para fins reprodutivos. O questionamento do aluno nos levou a um outro debate sobre as finalidades do sexo, que deveria servir não só para fins de reprodução, mas também para fins de lazer, diferentemente da abordagem realizada pelos livros didáticos de Ciências e Biologia.

Foucault (2017), quando analisa que o discurso sobre o sexo, após anos de arejamentos e expressão livre, passa por um período de repressão, conhecido como a Idade da repressão, no século XVII que coincide com o desenvolvimento do capitalismo, pondera: “se o sexo é reprimido com tanto rigor, é por ser incompatível com uma colocação no trabalho, poder-se-ia tolerar que ela fosse dissipar-se nos prazeres, salvo naqueles, reduzidos ao mínimo, que lhe permitem reproduzir-se?” (FOUCAULT, 2017, p.10). Desta forma, ao longo da história, a

função do sexo passa a suprir necessidades que estão subordinadas a um controle social sobre esses corpos.

Uma outra discussão realizada a partir do questionamento do aluno foi a ideia naturalizada e muito difundida entre as pessoas que não a compreendem, de que a homossexualidade seria algo contrário à natureza humana devido ao fato de que não é possível a perpetuação da espécie nessa configuração, como pensam algumas pessoas e como se justificam algumas concepções religiosas. O intuito desta discussão foi a de socializar algumas teorias dentro da área da Biologia que contribuem para a legitimização da homossexualidade, pois, segundo Ruse (1983), para as pessoas que condenam a homossexualidade, considerando-o um desvio das regras morais, não estariam tão prontas a fazer isso se conhecessem as causas desse comportamento.

Nesse contexto, sem pretensões de que se trate de uma convicção, muito menos de engessar ideias sobre as concepções biológicas sobre a homossexualidade, foi socializado com os estudantes uma das teorias, dentro da sociobiologia, acerca de suas causas. No livro *Sociobiologia: Senso ou contra-senso?*, o autor Michael Ruse sugere que um dos mecanismos para a causa da homossexualidade, à luz dos conhecimentos genéticos e teorias evolucionistas, seria a do “ideal social” ou de um comportamento “altruístico”. Para os sociobiologistas, uma atitude derivada do receio de uma explosão demográfica que viesse a destruir a todos, seria a manutenção de um crescimento demográfico controlado que fosse de encontro à aptidão biológica reprodutiva, como é o caso da homossexualidade. Segundo os sociobiologistas, os genes que causam a homossexualidade são selecionados porque liberam seus portadores das responsabilidades ligadas à criação de filhos, proporcionando a oportunidade para que eles se comportem de maneira altruísta em relação à família, isto é, em relação àqueles que compartilham seus genes. ” (RUSE, 1983)

Podemos perceber na explanação anterior que a determinação biológica está diretamente relacionada ao contexto social e cultural. “Em outras palavras, parece que a biologia e a cultura atuam juntas casualmente com relação a certos comportamentos sociais sexuais; e assim como ocorre com o sexo, desconfio de que possa também ocorrer com a agressão, a paternidade e o altruísmo” (RUSE, 1983, p.184)

Num segundo momento, com o objetivo de ampliar as discussões sobre os entrecruzamentos entre o biológico e o cultural a partir de convergências entre as teorias que embasam este trabalho e que tentam traçar paralelos sobre as explicações sobre o comportamento humano, foi lido o poema *Vae Victis*⁷⁸, de Paulo Augusto. O poema sugere uma reflexão sobre a linha tênue que distingue o biológico do culturalmente construído, ou seja, permite refutarmos o essencialismo presente nas nossas percepções sobre vida e nosso corpo, e sobretudo, sobre as expressões de sexualidade.

Foi realizada uma única leitura feita pela professora, e solicitada as primeiras interpretações dos estudantes. A princípio, alguns estudantes mencionaram não ter compreendido o poema por não saberem o significado de alguns termos presentes no poema como: *oficiosa, verbete, deleita, assexuado e a-ético*. A ausência de um vocabulário mais vasto, por parte dos estudantes foi muito visível neste encontro e dificultou um pouco o entendimento do poema, sendo preciso explicitar o significados destas palavras. Apesar de não serem palavras tão rebuscadas ou de difícil entendimento, isto dificultou a comunicação.

Após as devidas elucidações, foi feita uma nova leitura do poema pela estudante U e pudemos iniciar as discussões. A aluna I iniciou comparando o poema a uma profecia, muito provavelmente pelo fato de o poema falar em anjo. Em seguida, foi perguntado aos estudantes se achavam que uma pessoa já nasce *gay*, alguns automaticamente disseram que sim, a aluna J falou “*com certeza*”, no entanto, as alunas U e Z mencionaram achar que é um processo que acontece com o tempo e exemplificou as pessoas que conheciam que eram heterossexuais e depois se descobriam ser homossexuais. Foi percebido que esta questão gerava muitas dúvidas e dividiram as opiniões entre os estudantes.

Foi necessário um diálogo mais assertivo neste momento, para elucidar que ninguém se ‘transforma’ num homossexual, como se isso acontecesse num passe de mágica, mas, possivelmente, essas pessoas não possuem tempos e processos diferentes para se entenderem como tais, pois sendo a sexualidade também produto de construções socioculturais e, por isso, em alguns aspectos aprendidas, nós tendemos a imitar as configurações que nos são expostas no cotidiano e que na maioria das vezes são relações heterossexuais:

⁷⁸ *Vae Victis* é uma locução latina que significa “*ai dos vencidos*” usada para se referir que o vencido está à mercê do vencedor. Foram as palavras usadas pelo general gaulês Breno, ao atirar a espada ao prato da balança em que estavam os pesos falsos usados para pesar o ouro do resgate dos romanos.

O comportamento humano pode, assim, ser considerado biologicamente adaptável, como querem os sociobiologistas, sendo, porém, causal e crucialmente influenciado pelo aprendizado, conforme desejam os culturalistas. Todo processo de aprendizado é visto, assim, como se utilizasse um mecanismo fantasticamente poderoso para causar mudanças adaptativas no fenótipo, em proporção muito acima do possível – se nos basearmos unicamente nas mudanças genéticas importantes. (RUSE, 1983, p. 184-185).

Aproveitamos para falar sobre as consequências do não entendimento da homossexualidade como uma condição natural, pois até a década de 90 usava-se o termo “homossexualismo” que se associava a uma patologia incluída na lista de doenças mentais e muitas pessoas vieram a óbito por serem submetidas a tratamentos hormonais e/ou psiquiátricos.

Retomando as discussões, alguns estudantes espontaneamente relataram exemplos de suas vivências com relação a parentes e amigos e seus processos de construções identitárias. Na ocasião, a estudante Q citou o exemplo da filha que não gostava de vestir roupas femininas e a estudante J mencionou que um parente do sexo masculino, desde os 3 anos pegava as roupas da mãe para usar. Esses exemplos foram importantes para elucidar e desconstruir, mais uma vez, algumas ideias que colocam a identidade de gênero como sendo linear ou complementar à orientação sexual, o que pode acontecer ou não. O fato de uma criança do sexo masculino se identificar com roupas socialmente consideradas como femininas não vai fazer com que sua orientação seja homossexual, da mesma forma se uma criança do sexo feminino se identificar com roupas ou brinquedos atribuídos à meninos também não a fará um *gay*.

Após essa discussão inicial, a aluna J pediu que eu ampliasse seu entendimento sobre o poema, perguntando o que ele significava. Pedi que os estudantes observassem a construção de masculinidade implícita no poema e foi questionado o que significava no contexto do poema ser homem. Imediatamente, a estudante I mencionou que seria gostar de mulheres. Nesse momento, relembramos a leitura do poema do encontro anterior sobre construção de masculinidade inscrita no poema “*Descanse em paz*” que imprimia uma identidade fixa de macheza, virilidade e heterossexualidade ao homem:

A identidade masculina define e justifica o papel social do homem na sociedade. A construção da masculinidade inicia-se já durante a gestação, quando os pais começam a imaginar como será a criança baseada em seu sexo. Após o nascimento, o indivíduo do sexo masculino percorre um longo caminho até tornar-se “homem”. Na sociedade ocidental atual, a família, a

escola, a religião, a mídia e a sociedade em geral, ensinam de maneira velada ou explícita quais comportamentos são masculinos ou não. (NADER, 2002, p.473).

Num segundo momento foi exibida, como elemento motivador para o próximo poema, uma apresentação⁷⁹ (2 min) do grupo de dança acrobática *Zurcaroh*, exibido nas quartas de finais de um programa de televisão chamado *America's Got Talente* 2018, que encena a criação do mundo na perspectiva cristã.

Logo após a exibição da dança, discutimos alguns pontos importantes, segundo a perspectiva cristã. Quando perguntado aos estudantes qual teria sido a origem do pecado, o aluno A mencionou “*a mulher*”, os estudantes F e I mencionaram ter sido Eva e logo todos concordaram. O aluno F complementou “*quem pegou a maçã foi Eva*”. Nesse momento intervi perguntando se por ventura Adão teria sido obrigado a comer a maçã e prontamente, a aluna I comentou: “*Mas Eva ofereceu a maçã e disse que era muito bom, que era muito gostoso*” e o disse com ênfase na voz.

O professor Tadeu (28 anos de idade e 6 de magistério), que estava acompanhando a aula, deu sua participação, enquanto pessoa religiosa e estudiosa das escrituras da Bíblia e esclareceu seu ponto de vista aos estudantes dizendo que, se o pecado original fosse realmente culpa apenas da mulher (Eva), não haveria sentido que os castigos fossem atribuídos a ambos, como ocorreu. E que o pecado, neste contexto, não estaria apenas relacionado ao ato de comer a maçã (como reproduzido pelas pessoas sem reflexão), mas sim na desobediência a Deus, que, neste caso, teria sido de ambos. Esse pensamento desmistifica um pouco a carga de culpabilização atribuída a mulher e tem sua origem no discurso religioso, o que reforçou a fala da aluna J dita no primeiro encontro desta SD, quando perguntado o motivo de a mulher ser sempre inferiorizada e desacreditada, a mesma já tinha demonstrado essa visão de que esse discurso corroborava para interpretações sexistas, muitas vezes fora de contexto que colocam a mulher em uma situação de vulnerabilidade e inferioridade com relação ao homem.

A aluna P, que considera cristã e fiel à fé evangélica, exemplificou que, muitas vezes, já observou que alguns líderes religiosos retiram fragmentos da Bíblia que, segundo ela, estariam fora de contexto e que reproduzem pensamentos machistas. Essa mesma aluna continuou enfatizando que, tendo lido todo o texto bíblico, observa que foram orientações

⁷⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=MpPPxDGJDds>

específicas para um determinado povo, num determinado contexto e que não via como sendo algo saudável para ser aplicado nos dias atuais.

Mais uma vez o professor Tadeu contribuiu com a discussão ao falar um pouco sobre a polêmica ideia de submissão da mulher ao homem tão disseminada na fé evangélica. Ele diz que a ideia de submissão, geralmente atribuída à vontade do marido, é colocado no sentido de que a mulher devesse auxiliar o marido. Ele exemplifica o caso de mulheres que são mal tratadas e agredidas pelos maridos e não saem do casamento por acreditar que deve se submeter, o que nos traz um sério problema social. Logo, a submissão, segundo o docente, refere-se à vontade de Deus e ao auxílio com relação ao companheiro no que se refere a seguir os Seus ensinamentos.

Quando perguntado aos estudantes se achavam possível um entrecruzamento entre a teoria religiosa e a científica sobre a origem da vida, 100% dos estudantes acharam que não. A aluna I disse “*Isso é polêmico, dá uma briga feia*”, a aluna U comentou “*Cada um tem sua teoria*”, a aluna P falou “*São coisas completamente diferentes*”. Intervimos neste momento apenas no sentido de mostrar aos estudantes a existência de pensadores e cientistas que procuram fugir dos extremismos típicos das ciências e da religião que engessam ideias e não permitem a análise dos fenômenos de forma mais democrática e completa.

No que se refere à origem da vida, tema tão polêmico nas aulas de Biologia, foram socializadas com os alunos ideias reiteradas por Ewerton Fernandes Alves (2018), autor do livro “Revisitando as origens”, sobre possíveis entrecruzamentos entre a teoria criacionista e a científica acerca da origem e evolução das espécies. A Teoria Criacionista afirma que a vida foi formada a partir do barro e muitos cientistas acreditam ser possível a formação de moléculas orgânicas a partir deste material – o barro⁸⁰. Segundo blog criado em 2006 pelo jornalista e pastor Michelson Borges, com o propósito de divulgar em língua portuguesa conteúdos ligados à controvérsia entre o criacionismo e o evolucionismo, o químico Dr. Edwin Emery Slosson (1865–1929) ficou fascinado ao constatar a coerência da afirmação bíblica ao encontrar uma

⁸⁰ Um grupo de cientistas do Instituto Médico Howard Hughes e do Hospital Geral de Massachusetts, em Boston, assinala na “Science” que reuniu materiais típicos do barro que são fundamentais no processo inicial de formação biológica. Entre eles figura uma substância chamada “montmorillonite” que participa da formação de depósitos gordurosos e ajuda às células a compor o material genético chamado ARN (ácido ribonucléico), indispensável para a origem da vida. Segundo os cientistas, a argila ou o barro podem ser catalizadores das reações químicas para a criação do ARN a partir dos nucleotídeos. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/ciencia/interna/0,,OI197605-EI238,00.html>

precisão química entre os elementos presentes no barro e no corpo humano: “No pó da terra há dezesseis elementos químicos diferentes, e no corpo humano há esses mesmos dezesseis elementos químicos!”

Passadas essas elucidações, que despertaram bastante interesse dos estudantes, foi lido o poema “*Deus e o amor pra criação*”, de Nívea Sabino, que dialoga com o primeiro poema trazendo a reflexão sobre nossa criação, em outras palavras, nosso nascimento e contato com o mundo exterior, ampliando as percepções para a compreensão de que, apesar de pertencermos à mesma espécie, somos diferentes na forma como nos relacionamos com o mundo e como expressamos nossos afetos e desejos.

Esse poema despertou inquietações e incômodos para alguns dos estudantes por fazer um paralelo com alguns trechos da Bíblia, a exemplo dos dias de criação do mundo e do ser humano por Deus. Isso constituiu um terreno muito fértil para discussões e esclarecimentos. A estudante P mencionou sentir-se incomodada, pois julgou a autora do poema como desrespeitosa, nas palavras dela, ao Deus supremo. Ela disse “*esse verso aqui acho que desrespeita, pois ela fala que não sei mais em qual dia...como se não estivesse mostrando seriedade às escrituras*”. A aluna J também perguntou “*professora, por que ela diz isso aqui?*”. Foi elucidado neste momento que se tratava de um texto literário, e como tal, possui essa peculiaridade de inquietar, provocar e/ou perturbar as ideias vigentes problematizando suas restrições e, assim, somando outros pontos de vista.

Para Candido (2004, p.186), “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual”. A literatura, nesse sentido, associa-se à questão dos direitos humanos, o que o autor denomina de *literatura social*, pontuando que, nessas produções, a intenção dos autores é expressamente assumir posição em face aos problemas, partindo de posições éticas, políticas, religiosas ou simplesmente humanísticas.

O intuito deste poema foi sensibilizar os estudantes sobre a influência dos discursos produzidos na sociedade, especialmente o religioso, na nossa maneira de perceber o mundo e as relações sociais nele inseridas, compreendendo a necessidade de refletir e ressignificar alguns pensamentos discriminatórios e unilaterais. No entanto, a aluna P questionou a mensagem do poema que valoriza o amor entre iguais, ou seja, as relações homoafetivas,

expressa em alguns versos como: “*Mas os homens se amaram tanto, que não houve encontro que para Deus não fosse legítimo*”. Ela disse que na Bíblia está claro que Deus condena os “afeminados”. Foi dialogado, com o intuito de fazer-nos colocar no lugar do outro, o fato de a mesma aluna, em um encontro anterior, ter justificado a mensagem expressa também na Bíblia de que as mulheres deveriam ser submissas aos seus maridos, explicando que esta orientação ou ideia pertencia a um outro contexto histórico e não poderia ser aplicado nos dias atuais.

Neste momento o professor Tadeu, que acompanhava a aula conosco, deu mais uma contribuição ao mencionar que várias outras orientações expressas no velho Testamento já teriam sido ressignificadas pelos próprios Cristãos, a exemplo da possibilidade de traição, caso as esposas fossem inférteis, o que foi permitido num determinado contexto bíblico, ou ao fato de terem que assumir alguns modelos de vestimenta ou aparência que, hoje, apenas uma minoria de congregações adota como prática indispensável. Não queremos aqui imprimir nenhum posicionamento acerca das doutrinas religiosas cristãs, mas esses esclarecimentos serviram para refletirmos sobre o lugar do outro e sobre algumas atitudes injustas, que, sem percebermos, expressamos em nossas opiniões.

A discussão realizada durante a aula foi muito importante, pois, de acordo com Cosson (2014), no espaço escolar, é preciso compartilhar as interpretações e ampliar os sentidos construídos individualmente, uma vez que, através desse compartilhamento de ideias e interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e que esta fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

Após essa discussão, os estudantes entenderam a proposta do poema e se mostraram mais receptivos ao texto, uma vez que é notório que um discurso religioso encerrado em fundamentalismos contribui para deslegitimar pessoas que devem ter garantidos dentro da sociedade os mesmos direitos e privilégios de todos: “Os modelos de comportamento têm a particularidade de ser considerados em cada sociedade como universais e inerentes ao gênero humano; vem daí que não se hesite em ligá-los a um determinismo biológico ou, se o assunto se presta a isso, a um mandato divino”. (MORENO, 1999, p.29).

Num terceiro momento, abrimos a cápsula do tempo⁸¹ produzida na dinâmica realizada no final do terceiro encontro desta sequência didática. Os papéis que estavam com conselhos

⁸¹ Foram colocadas dentro de uma cápsula respostas que os estudantes fizeram a seguinte pergunta: Se você pudesse voltar no tempo, no quesito sexualidade, que conselho você daria a si mesmo na infância ou antes da sua primeira vez?” As respostas foram guardadas dentro da cápsula do tempo para serem lidas neste momento que corresponde ao último encontro da sequência didática.

que os estudantes dariam a si próprios, caso pudessem voltar no tempo, foram projetados em slides e lidos coletivamente. Essa dinâmica proporcionou um momento nostálgico sobre as primeiras aulas e os estudantes se divertiram um pouco ao lerem as respostas dos colegas. Algumas respostas contidas na cápsula do tempo referiram-se, de um modo geral, a conselhos amorosos sobre suas primeiras vezes. A maioria das mulheres escreveram frases de maior prudência para com seus relacionamentos e sugeriam fazer uma escolha mais criteriosa com relação ao sexo. Já os homens mostraram aceitar e entender como positivas as experiências sexuais vividas, falando sempre com nostalgia ou alegria deste momento, o que não aconteceu com as mulheres.

Através da observação das respostas contidas na cápsula do tempo, percebemos que um fator de gênero foi decisivo para esse resultado e para estas construções de identidade femininas e masculinas. O fato de a maioria das alunas participantes serem mães independentes foi decisivo na hora de escreverem os conselhos que dariam a si mesmas, pois a maternidade precoce é uma realidade muito presente entre as alunas da escola, inclusive, muitas precisam levar seus filhos para a aula por não terem com quem deixá-los. Esse momento de socialização provocou um envolvimento da turma e talvez os tenha levado à reflexão sobre uma forma mais justa de educar seus filhos e filhas para que estes tenham garantidos todos os direitos, independente do gênero, de suas identificações de gênero ou orientação sexual.

Para finalizar o encontro, foi reproduzido o clipe⁸²-manifesto⁸³ da canção “*Vá se benzer*”, de Preta Gil com participação de Gal Costa. O clipe versa sobre a postura inquisitória das pessoas nas redes sociais, onde a própria cantora foi alvo de preconceito. A canção fala sobre a diversidade de pessoas e reafirma o protesto a favor do respeito e valorização da diferença.

Alguns estudantes ficaram um pouco receosos com a canção, especialmente os evangélicos, pois no refrão a cantora fala “*Vá se benzer*” que é uma frase típica da religião católica ou do candomblé. No entanto, de um modo geral, entenderam qual a mensagem a ser

⁸² <https://www.youtube.com/watch?v=ihvcLS68be8>

⁸³ O clipe teve a direção de Adriano Alarcon que se inspirou na “Divina Comédia” (O inferno) de Dante Alighieri. Assim como no poema, as cenas do clipe representam os diferentes níveis desse lugar onde acusadores e acusados se misturam para uma espécie de julgamento contemporâneo. Preta Gil representa uma vítima das redes sociais cercada de pessoas que, banhadas em ouro para esconder seus pecados, nos julgam por erros que não cometemos. Gal Costa se encontra numa espécie de “santuário” que luta contra toda a hipocrisia. As velas orientam Preta em sua ascensão. O clipe foi rodado nas ruínas do antigo hospital Matarazzo, o local representa a quebra do ciclo de ódio, pois é um local em processo de revitalização que remete a ideia de que é possível mudar a sociedade.

passada e não fizeram objeção, algumas estudantes mencionaram ter achado linda e animada a música.

Esperamos, com esta experiência pedagógica, que a busca de um novo modelo educacional, baseado na valorização da diversidade e no entendimento de que todos devem possuir os mesmos direitos civis e princípios de liberdade para suas escolhas individuais sobre como amar e se reconhecer dentro de uma sociedade, seja um ponto norteador para a prática docente de muitos/as professores/as e contribua para não excluir ou inferiorizar nenhuma forma de existir.

3.5 Arrematando os nós: para além da sala de aula

A literatura não se esgota no texto. Completa-se no ato da leitura e o pressupõe, prefigurando-o em si, através de indícios do comportamento a ser assumido pelo leitor. (Aguiar e Bordini)

Neste tópico, descrevemos a experiência didática de finalização dos trabalhos na escola Estadual Tenente Lucena, levando a proposta de realização de um sarau literário na escola. A escolha desta atividade se deu por tratar-se, o sarau, de um evento propício à socialização dos textos trabalhados, e, conseqüentemente, das discussões realizadas durante a experiência pedagógica. Acreditamos que o alcance do trabalho foi potencializado através desse momento de atividade coletiva em que os estudantes puderam demonstrar e compartilhar um pouco do conhecimento construídos ao longo do processo. Um outro fator que motivou a escolha do sarau literário foi a possibilidade de os estudantes vivenciarem este tipo de atividade, uma vez que nunca haviam participado de um momento ou atividade semelhante a um sarau.

É preciso pontuar que a escolha desta atividade serviu para que os estudantes praticassem os conhecimentos construídos e transformassem os momentos de vivências, entre eles e com os textos literários, em experiências concretas com intuito de fazer a mediação do conhecimento adquirido com a vida humana e o contexto social deles. A partir do momento que os estudantes se reconheceram como parte integrante do processo educativo e criaram laços

com o projeto e toda a causa social implícita nas discussões, tornou-se possível transpor o conhecimento para momentos de convivência e envolvimento de todos na finalização do trabalho.

Os estudantes propuseram apresentações e participações, conforme será especificado no tópico 5.1, e, além disso, foram convidados alguns artistas para comporem a programação do evento. Esta fase da pesquisa correspondeu a um momento de grande participação e entusiasmo por parte dos estudantes e de toda comunidade escolar, uma vez que a maioria dos professores e funcionários mostraram-se dispostos a contribuir com a organização e realização do evento. Pudemos perceber que o sarau literário constituiu uma proposta metodológica nova para a escola e, por isso, representou um momento muito esperado e desejado.

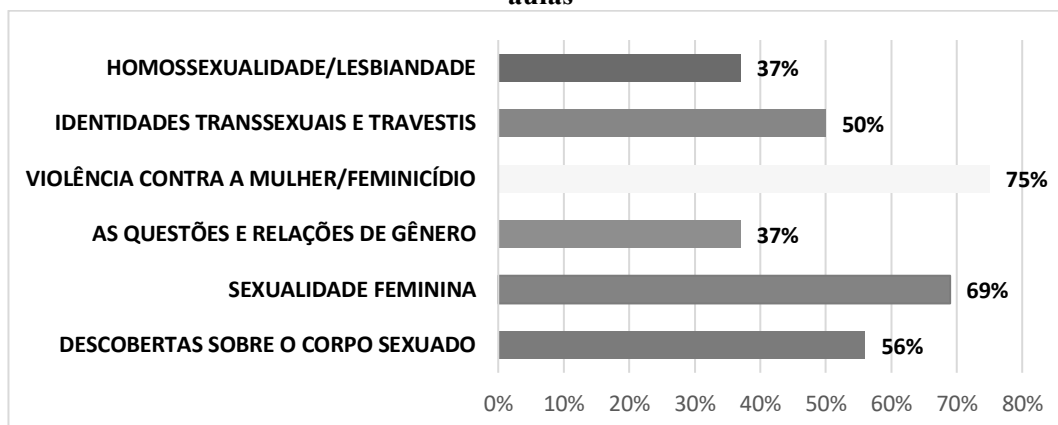
3.5.1. Diagnósticos e orientações para o Sarau Literário

No décimo encontro geral, que durou o tempo de duas aulas de 40 minutos, foi aplicado, em um primeiro momento, um questionário diagnóstico (Apêndice E) com intuito de coletar informações sobre as impressões e experiências vividas pelos estudantes, a partir da experiência pedagógica com a sequência didática (Apêndice A).

Deste questionário, 100% dos estudantes consideraram importante conversar sobre sexualidade na escola e 100% avaliaram as aulas como “ótimo, foi muito bom discutir todas as questões”. Com relação à pergunta “Você participaria de um outro trabalho de educação sexual, depois desta experiência?”, 100% responderam que sim.

No que diz respeito às temáticas que mais gostaram de conhecer e discutir, os estudantes assinalaram mais de uma resposta em seus questionários, como podemos observar melhor no Gráfico 10.

Gráfico 17 – Respostas dos estudantes sobre que temas gostaram mais de conhecer/discutir nas aulas



Ainda com relação à análise do questionário pós-diagnóstico, 93,7% dos estudantes assinalaram que as aulas haviam, sim, ajudado a tirar suas dúvidas sobre questões do corpo, orientação sexual, identidade de gênero e sexo biológico, e apenas um aluno mencionou que não conseguiu compreender muita coisa. Quando perguntado se as aulas haviam contribuído para a formação humana deles, seu crescimento pessoal e para um melhor convívio social, 87,5% responderam que “sim”, um estudante disse que “um pouco” e um mencionou que “não”, sem mencionar uma justificativa para a resposta.

Com relação aos conteúdos trabalhados, os que mais surpreenderam os estudantes, de acordo com o que escreveram no questionário, foram “*sexualidade feminina*”, “*identidades trans*”, “*identidade de gênero*” e “*violência doméstica*”. Um estudante mencionou “*todos*” e outro mencionou “*o corpo*”. Quando perguntado “O que mais você gostou nas aulas?”, 31% responderam “Tudo”. Outras respostas podem ser observadas no quadro 9.

Quadro 9 – Aspectos das aulas de que os estudantes mais gostaram

<i>“As confissões”</i>
<i>“Discutir sobre violência”</i>
<i>“As risadas”</i>
<i>“Explicação da professora”</i>
<i>“Interação da professora”</i>
<i>“Convivência”</i>
<i>“Diversidade de opinião”</i>
<i>“Diversidade de assuntos”</i>
<i>“O diálogo”</i>
<i>“A troca de experiências”</i>
<i>“Tirar as dúvidas”</i>

Fonte: Produzido pela autora da pesquisa

Quando perguntado o que menos gostaram, 56% escreveram “*nada*”, um aluno respondeu “*os debates, pois muitas vezes houve conflito de opiniões entre o grupo*”, um estudante mencionou “*assuntos LGBT mais direcionado aos gays*” e ainda outro estudante comentou “*muito comentário sem noção*”. O restante dos estudantes não respondeu a essa pergunta. Nenhum estudante mencionou sentir falta de algo a ser discutido na pergunta seguinte do questionário.

Com relação ao que os estudantes acharam dos textos literários lidos em sala de aula, 75% assinalaram “*achei interessantes e motivadores*” e 56% assinalaram “*adorei os textos, leria novamente*”. Nenhum dos estudantes assinalou as alternativas que indicavam experiências negativas com a leitura dos textos ou que não leriam os textos em outro momento. De um modo geral, observamos uma boa receptividade ao trabalho. Os estudantes mostraram-se, ao longo de todo o processo, bastante interessados com as temáticas e envolvidos em cada etapa. Além disso, observamos uma maior interação afetiva entre os envolvidos, especialmente, quando foram convidados à realização do sarau literário.

Foi sugerido aos estudantes, então, a realização de um sarau literário como atividade de culminância do trabalho. Quando perguntado se os estudantes já haviam participado de algum sarau literário, 100% respondeu que não. Alguns mencionaram já ter ouvido falar, mas a maioria não conhecia esse tipo de evento. Foi elucidado que os saraus literários são eventos em que pessoas se encontram para se manifestarem artisticamente, em geral, envolvendo apresentações de dança, poesia, leitura de poemas, narrativas, músicas, teatro e artes plásticas (pinturas, esculturas).

Após esse primeiro momento, retomamos, de forma rápida, os conteúdos e temáticas que foram trabalhados durante as aulas, com o intuito de que os estudantes pudessem se lembrar dos principais pontos abordados e se posicionarem com relação ao objetivo do evento, que seria o de socialização de alguns dos textos trabalhados em sala com os demais estudantes, professores e funcionários da escola. O intuito, também, foi o de incentivar atividades que envolvessem a arte e a literatura, enquanto instrumentos de sensibilização humana, neste caso específico, no que se refere a valorização da diversidade sexual. Assim, idealizamos o sarau literário “*Sexualidades Poéticas*”, como um meio de socializar a arte, a poesia e os afetos construídos e despertados ao longo deste trabalho.

Foi pedido que os estudantes pensassem em algo que gostariam de realizar/apresentar neste evento, e, depois de uma breve conversa entre eles, um dos grupos mencionou que gostaria

de apresentar um teatro, reiterando a constatação feita no segundo capítulo deste trabalho de que esta era uma das atividades mais solicitadas e desejadas entre os estudantes, apesar de 0% ter marcado o teatro como atividade de lazer no questionário diagnóstico.

O grupo sugeriu construir uma esquete sobre violência contra a mulher, mostrando os vários tipos de violência que uma mulher pode sofrer. Desta atividade participaram 10 estudantes, nove mulheres e um homem (este representaria a figura do agressor). Esta atividade aconteceu de modo muito espontâneo. Os estudantes se reuniram e, em uma roda de conversa, começaram a sugerir situações de violência já sofridas por elas ou presenciadas em outras mulheres. Também utilizaram o celular para pesquisar sobre os tipos de violência contra a mulher, com objetivo de abordar a maior quantidade de formas de violência possíveis. A professora/pesquisadora sugeriu que fosse uma encenação sem falas, apenas com gestos, pois, como seria apresentado sem microfone, em um espaço relativamente grande e aberto, talvez as vozes dos/as alunos/as não fossem ouvidas. Os estudantes aceitaram a ideia e procuraram uma trilha sonora para colocar como fundo musical. O aluno A disse “*tem que ser uma bem emocionante*”, e, em poucos minutos, já haviam escolhido. Desta forma, os ensaios começaram há três semanas antes do evento, pois já havíamos marcado e divulgado na escola, uma vez que foram convidados alunos/as e ex alunos/as para participarem do sarau.

Achamos pertinente compartilhar alguns percalços que surgiram durante esse período de ensaios. Para a apresentação do teatro, o único estudante do sexo masculino incluído nesta atividade procurou o grupo e comentou estar se sentindo incomodado com o fato de representar um agressor. Pensou em desistir por duas vezes durante os ensaios, comentou que estava tendo pesadelos com situações de violência e que tinha medo do que os demais estudantes da escola iriam pensar sobre ele. Este momento foi importante para discutirmos que a arte, embora nos provoque e nos inquiete, não pode ser confundida como a própria realidade, pois se trata sempre de uma representação: ela nos ajuda a refletir sobre o mundo, criar projeções e nos oferecer meios para entendê-lo. Certamente, o estudante teve seus motivos pessoais para sentir-se incomodado, mas, embora a arte nos apresente aspectos reais das nossas personalidades, relações ou experiências concretas, precisamos estar preparados para identificar a linha tênue que separa a ficção da realidade. Nesse momento, as colegas da sala o apoiaram e lhe dirigiram palavras de conforto e incentivo, e ele, enfim, decidiu continuar. As cenas pensadas pelos estudantes para a encenação estão descritas no quadro 10 e foram sendo ensaiadas durante as semanas que antecederam o evento, momento em que os estudantes

combinaram figurino, cenário e acessórios a ser usados por eles. Algumas cenas da realização desta atividade no dia do evento podem ser visualizadas nas figuras 5 e 6.

Quadro 10 – Cenas representadas pelos estudantes no Sarau Literário.

1) Homem proibindo sua companheira de usar um batom vermelho. Ele faz um gesto com a mão na boca dela para limpar o batom, o joga no chão e dá um tapa no rosto dela.
2) Mulher está cozinhando em casa quando o marido chega, experimenta a comida, demonstra não estar satisfeito. Ele joga as panelas no chão e agride fisicamente a mulher.
3) A mulher está de frente a um espelho se arrumando com um <i>short</i> curto. Seu namorado chega, reclama do tamanho do short. Ela diz que não vai tirar e ele a joga em cima da cama, proibindo-a de sair de casa.
4) Homem chega em casa e vê a namorada ao celular. Ele toma o celular da mão dela, lê algumas mensagens e demonstra não gostar que ela fique nas redes sociais. Ele joga o celular no chão e empurra a mulher, que cai no chão.
5) A mulher está se preparando para sair de casa, pega a bolsa e a chave do carro e o marido a impede de sair. Ele arranca a bolsa e os objetos das mãos da companheira e a prende em casa, agredindo-a.
6) O homem está numa mesa de bar consumindo bebida alcoólica. A sua esposa aparece com sua filha, reclama do horário e pede que ele volte para casa. Ele a agride na rua e na frente da filha.
7) Num bar, uma mulher passa na frente de um homem que está sentado e a observando e é assediada pelo rapaz. Ao recusar a tentativa de assédio, o homem puxa uma arma e a obriga a trocar carícias com ele, caracterizando um estupro.
8) Um mulher, representando a Lei Maria da Penha, acolhe cada uma das mulheres agredidas na cena e, juntas apresentam dados sobre a violência doméstica e contra a mulher na Paraíba e esclarece a importância da Lei e da denúncia contra a violência.
9) Finalizando a apresentação, cada aluna apresenta, oralmente, dados sobre crimes cometidos contra a mulher no Brasil,

Figura 5: Alunos do 3º ano D apresentando uma esquete sobre violência doméstica





Figura 6 –Apresentação de dados sobre a violência doméstica e Lei Maria da Penha



Um segundo grupo disse que gostaria de trabalhar com algum tipo de texto para recitar. Foi sugerida a declamação do cordel “Lei Maria da Penha”, do autor Tião Simpatia (Anexo G¹), para corroborar a temática da peça teatral. Logo os estudantes demonstraram gostar de recitar esse tipo de poesia e sentiram-se empolgados com a leitura. Fizemos uma leitura coletiva e, em seguida, os estudantes dividiram as estrofes para que todos tivessem a oportunidade de recitar um trecho. Participaram desta atividade cinco estudantes.

Esses estudantes, a princípio, mostraram-se tímidos com a leitura e mencionaram não serem capazes de decorar os versos. Foi orientado que, caso não memorizassem, poderiam ler tranquilamente, mas seria preciso treinar a leitura para que ela fluísse bem na apresentação. Isso foi feito durante as semanas anteriores ao evento, e os estudantes começaram a se identificar positivamente com os versos e se emocionar com o que estavam lendo, a ponto de esquecerem o papel de apoio e recitarem os versos memorizados em poucos dias. Após a primeira leitura memorizada, sugerimos que eles gesticulassem mais e ficassem à vontade para expressar com o rosto, com as mãos ou através da postura a mensagem que estavam passando com aqueles versos.

Os estudantes começaram a se entusiasmar ao verem que sua leitura havia evoluído a ponto de até o tom da voz ter se elevado durante as declamações. Então, definimos alguns encontros em que os estudantes ensaiaram posicionamentos, o uso de um tom mais alto para voz e possíveis expressões corporais a serem usadas no momento da declamação. Para isso, os versos do cordel eram lidos, separadamente, e conversávamos coletivamente, chegando a um consenso sobre qual expressão facial ou posicionamento de mãos poderiam estar traduzindo a mensagem contida nos versos. Em cada ensaio, os estudantes recitavam algumas vezes suas falas e um ajudava o outro nesse processo de descoberta interpretativa do texto.

Na semana que antecedeu o sarau, uma das alunas empenhada nesta atividade nos procurou para contar que os ensaios estavam ajudando a ela no desempenho de um curso que estava fazendo sobre relacionamentos interpessoais, especificamente, seu enfrentamento contra a timidez e nos contou que estava “*curtindo muito*” participar. Algumas cenas da realização desta atividade podem ser visualizadas na figura 7.

Colomer (2007) nos esclarece que, em se tratando de uma leitura poética, há de se praticar a recitação através de exercícios de articulação e projeção de voz, dividir o tom e a ênfase adequados ao significado poema. Para a autora, “o exercício de cada um dos

componentes e sua integração no uso se produzirão, então, em um mesmo âmbito de trabalho e a serviço de um mesmo propósito”. (COLOMER, 2007, p.120)

Figura 7 – Estudantes do 3º ano C recitando o cordel “A Lei Maria da Penha (Tião Simpatia)”



Dois estudantes, que se identificavam com música, sugeriram realizar um dueto com a canção “*Perdeu a razão*”, de Joelma e Marília Mendonça (Anexo H¹). A canção fala sobre um homem que agride uma mulher devido a uma traição por parte dela, mas que é preso por isso. No refrão, a canção menciona: “*Quem agride perde a razão*”. Um dos alunos dessa apresentação era bastante infrequente nas aulas regulares de biologia e, após a participação neste projeto, tornou-se mais assíduo e interessado em estar naquele ambiente. Ele contou que já trabalhava com música fazendo shows e, provavelmente, a possibilidade de mostrar sua habilidade na escola tenha tornado o ambiente escolar mais atrativo para ele. Durante os ensaios, ele disse “*Professora, fiz até uma roupa nova para nosso sarau*”. Era este mesmo aluno que levava microfones e caixas de som para que os dois pudessem ensaiar. Por outro lado, a aluna que participou do dueto com ele, mostrava-se tímida e, visivelmente, emocionada com a possibilidade de fazer esta apresentação, inclusive chorou muito de emoção no dia do sarau, após as apresentações. Esta aluna também era infrequente e passou a estar mais presente e participativa nas aulas. A apresentação do dueto, no dia do sarau, pode ser vista na figura 8.

Figura 8 – Estudantes fazendo um dueto com a canção “Perdeu a razão” (Joelma)



Algo que nos emocionou muito foi o incentivo mútuo dos estudantes nos ensaios, pois eles eram realizados durante uma mesma aula para que todos estivessem cientes de todas as participações e de que forma elas estavam interligadas com todas as discussões feitas durante as leituras dos textos literários e demais atividades realizadas nas aulas. É válido salientar que criamos um grupo no aplicativo *WhatsApp* para facilitar a comunicação e socializar novas ideias e ajustes que fossem aparecendo. Este recurso foi muito importante porque viabilizou a marcação dos dias de ensaios e o constante incentivo para a organização do evento.

Duas estudantes expuseram o desejo de dançar. Sugerimos que elas utilizassem uma das canções trabalhadas durante as aulas, mas elas relataram que o ritmo de sua preferência era o *funk*. Logo, pensamos na canção “*Não sou obrigada*”, de Mc Pocahontas (Anexo I¹). A canção fala de empoderamento feminino e de uma postura em que a mulher não aceita ser controlada por nenhum homem. A sugestão causou surpresa nas alunas, que perguntaram se não haveria problema em exibi-la, uma vez que a canção menciona os termos “*raba*” e “*bunda*”. Foi interessante o posicionamento das alunas sobre algo que, ao passo que é tão comum em suas vivências, assume um significado de interdição para o ambiente escolar. Foi esclarecido que estes eram termos comumente usados por eles/elas e do conhecimento de toda a comunidade escolar e que, no contexto do evento, não haveria problema de serem ouvidos. A resposta empolgou as alunas que no mesmo dia providenciaram a coreografia da dança. Para isso, recorreram à ajuda de uma página no *youtube* chamada *FitDance*, que constitui um programa de aulas de dança e divulga vídeos de coreografias a partir de canções que fazem ou fizeram parte das paradas de sucesso no Brasil, a exemplo da canção selecionada para esta atividade.

Vale salientar que alguns estudantes, especialmente as alunas P e I, demonstraram insatisfação com a escolha desta canção. A aluna P falou “*Professora, acho que não tem nada a ver esse tipo de música, mas...*”, o que nos pareceu um preconceito com algumas culturas, como a que envolve o *funk*. Como já discutido anteriormente, apesar do apelo sexual presente e característico em algumas vertentes do *funk*, devemos considerá-lo como um produto típico da cultura de comunidades, que é amplamente aceito pelos estudantes e tem o seu valor dentro de um grupo social.

Neste momento tivemos uma rápida conversa sobre o trabalho em grupo, noções de coletividade e sobre a necessidade de demonstrarmos respeito à opinião do outro. O fato de não gostarmos de um estilo musical não quer dizer que o outro não possa gostar. Além disso, dentro de um determinado assunto, neste caso a Educação Sexual, as pessoas têm diferentes formas de expressar ou dar suas contribuições nas discussões e configurações sociais. O fato de a canção ter palavras apelativas ou gírias não aceitas ou não faladas por todos/as não exime sua contribuição em, por exemplo, tornar acessível a uma parcela da população que consome este tipo de arte, algumas discussões vigentes sobre empoderamento feminino, violência contra mulher ou combate ao machismo. As alunas, apesar das críticas, fizeram a apresentação de dança como podemos ver na figura 9.

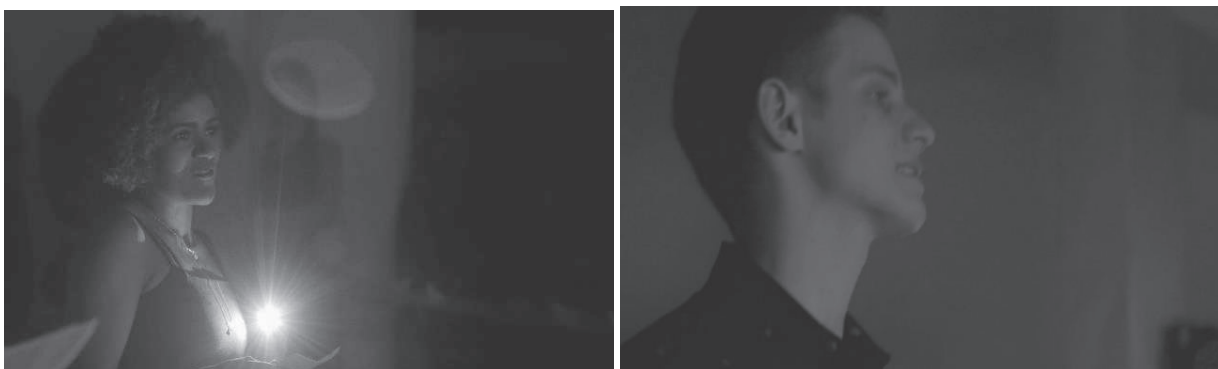
Figura 9 – Alunas dançando a canção “Não sou obrigada” (Mc Pocahontas)



Paralelamente aos ensaios dos estudantes, convidamos para participarem do sarau dois ex alunos, um homem e uma mulher, que haviam concluído o Ensino Médio na escola e participado de trabalhos anteriores de Educação Sexual. Esses estudantes foram desafiados a apresentar o sarau literário de forma dinâmica e divertida, de modo a levar a compreensão ao público do que se tratava o trabalho e de como as temáticas estavam relacionadas. Eles agradeceram o convite e se dispuseram a ir semanalmente construir o roteiro e ensaiar suas

falas. O roteiro construído pelos estudantes, juntamente com a professora/pesquisadora, pode ser visualizado no Apêndice F. este roteiro apresenta toda a sequência de atividades realizadas no dia do sarau. O casal de apresentadores que participou no dia do sarau pode ser visualizado na figura 10.

Figura 10 – Casal de apresentadores recitando o poema “Meu destino” (Cora Coralina)



Finalizando esta etapa, realizamos um ensaio geral com todos os participantes e, no dia do evento, montamos uma equipe que tivesse disponibilidade de estar na escola no período da tarde para ornamentar o local do evento que foi o pátio da escola.

3.5.2 *Sarau Literário “Sexualidades Poéticas”*

O sarau literário correspondeu a culminância do trabalho e encerramento das atividades. Para este dia, montamos uma equipe de estudantes com disponibilidade de organizar o espaço para as apresentações. inclusive, três professores se disponibilizaram a ajudar nesta etapa. Foram produzidos painéis, adornos e material com os poemas trabalhados para que ficassem expostos no espaço do evento, conforme figura 11.

Figura 11 – Imagens do pátio da escola ornamentado: local onde ocorreu o sarau literário



Após o ambiente decorado e organizado, os estudantes C e X participaram como casal recepcionista dos convidados do evento. Eles ficaram na portaria da escola com uma cesta de pirulitos, distribuindo-os aos que chegavam. Foram convidados ex alunos/as que haviam terminado o Ensino Médio na escola e professores dos outros componentes para assistirem às apresentações, bem como os artistas Mike Souto (cantor), Arthur Matias (violão), Joh Albuquerque (atriz) e Vladimir Santiago (ator e professor), que deram suas contribuições artísticas para o evento. Esses convidados especiais cantaram algumas músicas e recitaram alguns textos literários trabalhados durante a aplicação da SD, conforme podemos observar nas figuras 12. 13 e 14.

Figura 12 – Músicos Mike Souto e Arthur Matias apresentando canções trabalhadas.



Figura 13 – Atriz Joh Albuquerque recitando o poema “Deus e o amor da criação” (Nívea Sabino) e um trecho do livro “O segundo sexo” (Simone Beauvoir)



Figura 14 – Ator convidado Vladimir Santiago representando sua personagem *drag queen* Mag Shopping, recitando o poema “*Pourquoi pas?*” (Alessandra Safra)



Com tudo devidamente organizado, por volta das 19h, a fiação da rua onde fica localizada a escola apresentou um problema e a companhia elétrica precisou interromper o fornecimento de luz. A escola, já com a maioria dos convidados presentes, encontrava-se, então, totalmente no escuro. Este foi um momento de grande tensão entre alunos/as, professores/as e funcionários/as e demonstrou, mais uma vez, as dificuldades e imprevistos que encontramos pelo caminho da docência, mas também a necessidade de nos adaptarmos a situações adversas. Um outro ponto a destacar foi a constatação de que um trabalho em grupo e a dedicação de todos em prol de uma causa fazem a diferença para o sucesso do trabalho. Após alguns minutos de desesperança e ansiedade, um dos professores sugeriu colocarmos motocicletas dentro do espaço com seus faróis ligados. Prontamente, três estudantes ligaram suas motos e entraram no espaço, e, com seus faróis direcionados para o palco, iluminaram o ambiente e assim ficaram durante toda a noite. Neste momento já havia muita gente no local que começou a aplaudir e vibrar.

Os estudantes que participaram do projeto me procuraram em grupos e disseram que, por eles, fariam tudo sem microfone e, desta forma, resolvemos às 20h dar início ao nosso evento. O interessante foi que, neste dia, apesar da hora já avançada e da escuridão do local, pois não só a escola estava sem energia, mas toda a rua, nenhum estudante comentou que não daria certo ou que queriam desistir, o que demonstrou um interesse grande em experienciar esta festa. Assim, como ninguém da plateia se retirou daquele lugar, onde ficamos juntos até o final, pudemos compartilhar de um momento de construção de conhecimento, emoções e surpresas, tão carinhosamente preparado e ensaiado pelos estudantes e convidados.

Em seguida, pedimos que as pessoas que estavam na plateia ligassem a lanterna dos celulares em direção ao palco onde iriam acontecer as apresentações, e, diante de um silêncio absoluto, iniciamos o sarau literário “Sexualidades Poéticas”. Podemos observar melhor o contexto descrito na figura 6.

Figura 15 – Fotos do evento mostrando convidados direcionando suas lanternas para o palco e a luz das motocicletas ao fundo



O fato de os estudantes nunca terem participado de um sarau literário contribuiu para a animação e empolgação deles, porém, vale ressaltarmos que, por terem se sentido protagonistas daquela festa e, por entenderem o papel social que desempenhavam naquele momento através de cada mensagem trazida pelos textos, músicas ou performances, tornou este momento significativo e, certamente, inesquecível na vida de cada um e cada uma.

A noite transformou-se num momento mágico e de profunda fruição, os estudantes realizaram suas apresentações repletos de vontade e prazer. A plateia interagiu todo o tempo e vivemos um momento de deleite. Deste evento, foi produzido um mini documentário, onde foram coletados, em um momento posterior à realização do sarau, alguns depoimentos e impressões dos estudantes sobre essa experiência pedagógica vivida em sala de aula e no pátio da escola. O documentário consta de falas de estudantes que se sentiram à vontade para realizar as gravações e de pequenos trechos desta noite de festa. Este vídeo pode ser visualizado através do link https://www.youtube.com/watch?v=ysaf17V_vAA&feature=youtu.be. Esperamos que ele desperte emoções parecidas com as que vivemos ao longo deste experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na condição de educadores, estamos sempre buscando um meio de fazer com que a escola e os conteúdos ministrados atendam às expectativas dos nossos estudantes e estejam em íntima relação com suas demandas sociais. Em se tratando da Biologia, a “ciência da vida”, por se tratar de um estudo que diz respeito à nossa existência enquanto seres individuais e sociais, espera-se um olhar mais curioso por parte da comunidade escolar, no entanto, isso nem sempre acontece. O tratamento, muitas vezes, impessoal na organização do currículo, a rigidez do método científico muito presente nesta disciplina, a exatidão das fórmulas e o excesso de empenho em explicar fenômenos e encerrar conceitos sobre as coisas e seres vivos, talvez, estejam afastando olhares mais empáticos à disciplina.

Embora tenhamos certeza da importância da disciplina de Biologia para a vida dos estudantes e para o bom convívio com o corpo e com o meio ambiente, algumas vezes, não apresentamos uma relação clara entre os conteúdos e o cotidiano desses alunos e alunas. Tudo isso aliado à escassez de recursos didáticos disponíveis ou à presença de metodologias excessivamente tradicionais e pouco atrativas, especialmente no contexto da escola pública, faz com que algumas áreas da Biologia e outras ciências se tornem desconectadas da realidade.

Um outro fator que merece considerações no tocante ao ensino de Ciências é a pouca frequência de trabalhos transdisciplinares na escola. As atividades transdisciplinares auxiliam na explicação dos fenômenos em uma perspectiva holística, em que são consideradas várias vertentes teóricas que apresentam os fatos em sua totalidade ou globalidade. Esse direcionamento permite uma melhor elucidação das temáticas, a partir do momento em que oferece maiores possibilidades de interligações entre os saberes científicos e empíricos, permitindo novas interpretações, novas vivências, a construção de um conhecimento que tenha significado real para estes estudantes e, conseqüentemente, um interesse maior pela disciplina.

No tocante à temática da sexualidade, além da transdisciplinaridade pressuposta nos PCN, espera-se uma mudança de mentalidade no que se refere à postura de educadores/as na abordagem da temática. O entendimento da Educação Sexual como um campo que pode ser explicado a partir de concepções e experiências pessoais e particulares, ou a partir de áreas de conhecimento isoladas, dificulta um trabalho mais amplo e de impactos reais sobre a vida dos estudantes, em especial no tocante aos aspectos sociais e culturais que se inscrevem na

sexualidade. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho foi apresentar uma possibilidade metodológica para a abordagem da sexualidade, nas aulas de Biologia ou em qualquer outra área que deseje trabalhar com a temática, em que as reflexões, discussões e análises considerem, para além da sua dimensão biológica, os elementos socioculturais que atravessam sua realidade. Quando falamos em realidade, nos referimos àquelas transcritas nos corpos sexuados, mas também atravessadas por diferentes discursos políticos, econômicos, ecológicos, imaginários, culturais e afetivos que envolvem as práticas cotidianas dos sujeitos. Para isso, apoiamos a proposta aqui apresentada em um amplo referencial teórico acerca da abordagem da sexualidade que tenham como ponto basilar a concatenação entre diversos saberes, no intuito de contemplar a multiplicidade de expressões sexuais, construções identitárias e lugares de fala.

Isso posto, buscamos, para esta pesquisa, um diálogo com a literatura enquanto disciplina constituinte para a discussão de temáticas sobre a sexualidade. Verificamos que os textos literários possibilitaram pensar na educação em uma perspectiva voltada para a realidade dos estudantes, mediante abordagens políticas, culturais e sociais presentes nas narrativas e vozes inscritas nos textos, que possibilitou aos estudantes um alcance interpretativo maior sobre o mundo e sobre o outro. Para tanto, os textos trouxeram questionamentos, inquietações, reconhecimentos e estranhamentos que propiciaram ao estudante o seu reconhecimento como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento e como sujeito apto a intervir na realidade em uma ótica mais humana e consciente.

Nosso ponto de partida foi a problematização dos processos que naturalizam a cultura como justificativa para práticas discriminatórias, bem como do absolutismo das ciências biológicas, que impedem transpor discursos unívocos sobre os processos de construção da identidade. Esse direcionamento visou à ressignificação de concepções e condutas que contribuem para o estabelecimento de relações hierarquizadas e preconceituosas. Nesse conjuntura, a literatura se colocou como um elemento central de humanização, pois, ao passo que permitiu a introdução das temáticas de forma sensível e gradativa, propiciou um despertar de emoções e sentimentos que criaram um espaço propício de reflexão, ao fazer da leitura um canal de imersão ao contexto vivido por vozes que, ora se aproximavam, ora se distanciavam da realidade dos estudantes. Em ambos os casos, os processos de interação com o texto incitaram a participação e a necessidade de socialização de experiências e visões de mundo particulares de cada sujeito participante que, quando inter cruzadas, permitiram a construção de

um novo modo de pensar e viver a sexualidade. Este modo de viver, antes individualizado e encerrado em concepções unilaterais, foi aos poucos sendo ampliado e desestabilizado, ao levarmos o entendimento sobre a diversidade humana e sobre o princípio de direito e igualdade que deve caracterizar nossa vida social.

Os principais entraves para a realização do trabalho de educação sexual nesta pesquisa foram a resistência inicial, por parte de alguns estudantes, conferida às identidades não normativas, quando estas foram colocadas num lugar de valorização e destaque, o que corrobora a constatação de que vivemos, ainda, em uma sociedade hierarquizada e preconceituosa. Além disso, constatamos que, muitas vezes, os estudantes entenderam o diálogo e a discussão como um espaço de disputa, em que apenas um indivíduo poderia sair vitorioso em razão de possuir supostamente a verdade sobre o tema. Todavia, exploramos o debate como um instrumento de negociação e socialização de diferentes pontos de vistas que pudessem conviver dentro de um mesmo espaço, a partir do entendimento de que a educação pode se nutrir de constantes questionamentos e dissensos, sobretudo, quando entendemos que a diferença deve ser sinônimo de riqueza cultural, e não de discriminação social, para uma sociedade tão plural e diversa como a nossa.

Entretanto, esta pesquisa nos oportunizou uma abertura de espaço para valorização de identidades marginalizadas, permitindo desestabilizar argumentos egoístas e discriminatórias baseados em crenças e ideologias. Fomentamos, dentro da comunidade escolar Tenente Lucena, novas formas de pensar a convivência, baseadas no diálogo e na consideração das singularidades como colaborativas e importantes nos processos de redescobertas de valores e de humanização. Com esta experiência didática, corroboramos a ideia de que a escola deve, antes de tudo, exercer seu papel social, promovendo um modelo motivador, descontraído e sensibilizador de educação, proporcionados, sobretudo, pela literatura e sua capacidade de potencializar o processo de humanização dos sujeitos. A escola, em sendo um ambiente inclusivo e seguro, possibilita uma aprendizagem significativa, em que as aulas ministradas não se restrinjam ao acúmulo de matérias ou conhecimento, mas que este seja construído e reconstruído ao longo de todo o processo, aprimorando saberes, socializando múltiplas visões de mundo e, desta forma, contribuindo para a construção de uma sociedade solidária e equânime.

No que se refere ao nosso trabalho de mediação com a temática da sexualidade, enquanto professora de Biologia, três pontos merecem considerações: 1) Por se tratar de uma temática polêmica que envolve tabus e influências de discursos religiosos, políticos e familiares e por ter sido a pesquisa realizada com um público já adulto que, por vezes, dispõe de opiniões e personalidades muito cristalizadas, o fato da autora/pesquisadora já ter um vínculo estabelecido com a turma trabalhada, por ser professora titular da escola pesquisada, pode ter facilitado a aceitação do trabalho por parte dos estudantes. O vínculo de confiança já estabelecido com a comunidade escolar contribuiu tanto para uma participação sincera nas falas e reflexões dos estudantes, quanto para a não desistência dos participantes durante o processo. Embora, em vários momentos, os estudantes tenham tecido comentários preconceituosos, por se sentirem à vontade para tal, devido ao clima de familiaridade que já existia entre a turma e desta com a professora/pesquisadora, isso não nos eximiu de uma responsabilidade ainda maior em propor ressignificações e até mesmo coibir certas posturas.

No entanto, percebemos que em vários momentos, antes de proferir um pensamento preconceituoso, os próprios estudantes já apresentavam uma tomada de consciência sobre seus próprios posicionamentos discriminatórios, pois já anteviam que a professora/pesquisadora talvez não fosse gostar de suas falas, e expressavam isto verbalmente. Acreditamos que isso permitiu uma análise de resultado mais fidedigna ao perfil da comunidade pesquisada. 2) Em contrapartida, a proximidade e intimidade com os estudantes, por muitas vezes, levou a uma confusão, por parte deles, sobre a dinâmica dos trabalhos realizados na pesquisa, pois os estudantes, muitas vezes, relacionavam os trabalhos e atividades a uma possível exigência com relação a notas e/ou avaliações bimestrais. Em razão disto, muitas vezes, foi preciso esclarecer sobre a não obrigatoriedade de participação e/ou avaliação neste trabalho, bem como de que se tratava de um conteúdo previsto no currículo escolar, mesmo que não estivessem acostumados a vivenciar algumas daquelas temáticas nas aulas de biologia. Essa situação nos leva à reflexão sobre a função da escola nos dias atuais que, via de regra, está muito condicionada a exigências quantitativas, que nem sempre correspondem às demandas e necessidades dos estudantes, especialmente, do ensino noturno, como foi o caso da comunidade participante desta pesquisa. 3) O terceiro ponto a ser destacado foi a experiência positiva com a literatura, enquanto disciplina constituinte da Biologia, nos esclarecimentos sobre a sexualidade. Os textos, de certa forma, propiciaram uma zona de conforto para a abordagem das temáticas. Muito embora todos

os textos escolhidos para esta sequência tenham provocado inquietações, estranhamentos ou reconhecimentos, a abordagem de temáticas como a homossexualidade e a transexualidade que, para alguns, eram consideradas tabus ou vistas com resistência ou repúdio encontrou um meio efetivo de circular entre as conversas e reflexões diárias dos estudantes, através dos personagens e narrativas presentes nos textos. Desta forma, as situações de leitura, seguidas de interpretações, permitiram uma ruptura de paradigmas, fazendo os/as alunos/as compreenderem situações de privilégio ou de aproximações com a realidade daquelas identidades marginalizadas socialmente.

No tocante à possibilidade de inserção da temática da sexualidade a partir do diálogo transdisciplinar entre a biologia e a literatura, no combate ao preconceito nas relações de gênero e sexualidade, observamos uma reformulação deste problema ao longo da pesquisa. Após discussões mais subjetivas sobre a sexualidade, sobretudo, no que se refere à identidade de gênero e multiplicidade de orientações sexuais, encontramos uma influência muito acentuada dos discursos político e religioso na percepção sobre o tema demonstrada pelos estudantes. Estes discursos foram usados como tentativa de estabelecer mecanismos de controle e propagar preconceitos para com as identidades não normativas. Assim, as discussões foram direcionadas no sentido de levar esclarecimentos sobre o perigo de entendermos nossas escolhas particulares como modelos a serem seguidos por todos, o que se configura como algo impossível e desrespeitoso para com o outro que, por ventura, pense de modo diferente.

Traçando paralelos entre os objetivos específicos propostos para este trabalho, deixamos aqui três considerações: 1) Sobre a investigação de como as políticas educativas da escola e a prática docente se caracterizam no que diz respeito à temática da sexualidade, constatamos que, como esperado, havia uma restrição de sua abordagem às aulas de biologia, apesar de os educadores sinalizarem entender a importância dessa discussão na escola. Concomitantemente, observamos uma visão um pouco simplista, por parte dos professores, especificamente, do sexo masculino, sobre a importância e alcance da educação sexual na escola, pois julgaram não necessitarem de um aporte teórico ou estudos mais aprofundados para trabalhar com a temática, tendo em vista que suas experiências de vida já seriam suficientes para abordagem do tema com seus estudantes. Esse posicionamento nos desperta um receio de que opiniões e posicionamentos particulares e unilaterais estejam norteando, mesmo que inconscientemente, as práticas docentes sobre educação sexual na escola. 2) Na percepção dos discentes sobre as

questões abordadas, observamos, à princípio, uma concepção muito biologizante sobre alguns aspectos da sexualidade que não podem ser explicados a partir de conhecimentos sobre as Ciências Naturais, uma vez que estão atreladas a aspectos culturais e sociais, como é o caso das relações de gênero e dos processos de construção identitários. No entanto, se por um lado apresentavam uma ideia de que todas as dimensões sexuais estavam pautadas numa origem natural, ou seja, de que já nascemos com todas as nossas características, inclusive de identidade, por outro lado, deixavam clara a influência de discursos construídos a partir de relações sociais e culturais, como é o caso dos posicionamentos religiosos e políticos na explicação dos comportamentos, presentes nas falas durante a descrição da experiência didática. 3) No que se refere à experiência pedagógica com a aplicação da sequência didática proposta e a possibilidade de articulação entre a biologia e a literatura, foi observado a criação de um espaço interdisciplinar propício ao exercício da reflexão, à construção do saber e ao fomento da empatia ou da boa disposição às questões do outro. As atividades proporcionaram uma intensa troca de experiências e envolvimento por parte dos estudantes, bem como provocaram, neles, um exercício constante de alteridade, na medida em que vislumbraram a percepção de sua interdependência com o outro, sobretudo, aquele que possui um lugar de fala diferente do seu, para melhor visualizar e compreender o que não conseguia sozinho. Nesse sentido, o processo aconteceu de modo colaborativo baseado numa relação horizontal entre a professora/pesquisadora, enquanto figura mediadora, e os estudantes e destes entre si.

Destarte, este trabalho demonstrou a validade democrática da pesquisa em educação sexual, ressaltando a importância de um processo educativo baseado no diálogo, tanto entre as partes envolvidas quanto entre as diversas áreas de conhecimento existentes, como também uma prática social apoiada na legitimidade de todas as formas de representação e expressão do comportamento e da existência humana. O trabalho teve como princípios norteadores o respeito mútuo, a ética pessoal e profissional e o entendimento do outro como parte extremamente necessária ao equilíbrio do cosmos.

Como forma de socializar a experiência didática descrita nesse trabalho, disponibilizamos uma sequência didática construída a partir das necessidades detectadas ao longo da nossa experiência enquanto educadores, em uma realidade pública. Com esta sequência, longe de sugerir fórmulas ou modelos a serem seguidos, almejamos contribuir para lançar novos olhares para a educação, sobretudo a Educação Sexual, em que as experiências compartilhadas tenham desdobramentos nas demais áreas da vida desses sujeitos, além da

escolar. Paralelamente, deixamos como proposta de continuidade, a realização do sarau literário “Sexualidades Poéticas”, enquanto atividade permanente no calendário escolar, bem como a necessidade de estender o trabalho às demais disciplinas curriculares, no intuito de aproximar a maior quantidade de contribuições teóricas para enriquecer as discussões sobre sexualidade e gênero.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceptualização alternativa de *accountability* em educação . Educação & Sociedade, vol. 33, núm. 119, abril-junho, 2012, pp. 471-484 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil , 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87323122007.pdf>. Acesso em: 08 de agosto de 2019.

ALVES, Everton Fernando. A origem da vida pode mesmo estar no barro. In: _____. **Revisitando as Origens**. Maringá: Editorial NUMARSCB, 2018, p.99-101. (trecho do livro). Disponível em: <http://www.criacionismo.com.br/2015/10/a-origem-da-vida-pode-mesmo-estar-no.html>

ARGUELHES, Delmo de Oliveira e ROSA, Demétrio Pires Weber Candiota da. 2018. **A ideologia nos dicionários: uma análise dos verbetes capitalismo e comunismo**. Hegemonia – Revista Eletrônica do Programa de Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Violência/Ciência Política do Centro Universitário Unieuro ISSN: 1809-1261 UNIEURO, Brasília, número 24, Julho a Dezembro de 2018, pp. 24-43.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em disputa**. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARROS, Suzana da Conceição de; RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Educação para a sexualidade: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar?** *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 11, N° 1, 164-187 (2012)*. Acesso em 15 de setembro de 2019.

BEAUVIOUR, Simone. **O segundo sexo: Fatos e Mitos**. Trad. Sérgio Milliet. Vol. 1. 4ª edição. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1970.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística. Jan/Fev/Mar/Abr. N° 19, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 03 de junho de 2019.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRAGA, Renê Moraes da Costa. **A indústria das fake news e o discurso de ódio**. In: PEREIRA, Roolfo Viana (org.). Direitos políticos, liberdade de expressão e discurso de ódio. Vol. 1. Belo Horizonte: IDDE, 2018.

BRASIL. Conhecimentos de Literatura. In: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. V. 1 (Linguagens, códigos e suas tecnologias). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 02 de jul de. 2019

BRASIL. **Gênero E Diversidade Na Escola**. Formação de professoras/es e Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Brasília: SPM, 2009. Disponível em: http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf. Acesso em 20 de jun de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio - caderno II : o jovem como sujeito do ensino médio** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores : Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013.

BRASIL. Secretaria de educação básica. **Formação de Professores do Ensino Médio. Caderno II - O jovem como sujeito do ensino Médio**. Secretaria de Educação Básica; [organizadores : Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gênero e diversidade sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: SECAD, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. B823p **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : 144p. 1998.

BRASIL. Secretária de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. 4ª ed.org. pelo autor. São Paulo: Duas Cidades, 2004

CARVALHO, Edgard de Assis. **Saberes Complexos e educação transdisciplinar**. Curitiba, Educar, n.32, p.17-27, 2008

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. **Gênero é um conceito complexo e de difícil sensocomunicação - considerações a partir de uma experiência de formação docente** Conferência de encerramento. Gênero, educação e ciência. Campina Grande: EDUEPB, 2010.

CASTRO, Claudio Marcondes e SILVA, Márcia Regina Silva. Breves reflexões sobre a leitura hipertextual no contexto das bibliotecas escolares. Revista PontodeAcesso, Salvador, v.10, n.1, p.2-13, abr. 2016. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/res/download/98747>. Acesso em 11/11/2019.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre os estudos culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

COLASANTI, Marina. **Rota de Colisão**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

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

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

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DAYRELL, Juarez. **O rap e o funk na socialização da juventude**. Revista Educação e Pesquisa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 117-136, jan./jun. São Paulo: Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

D'AGOSTINI, Ana Carolina C D'Agostini. **Os impactos da masculinidade tóxica na saúde emocional**. Revista Nova Escola. 10 de Abril de 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16890/os-impactos-da-masculinidade-toxica-na-saude-emocional>. Acesso em 12 de agosto de 2019.

DANNA, Stela. Sapatão, bicha, viado: os possíveis motivos para chamarem LGBTs assim... – Disponível em :[://www.uol.com.br/universa/noticias/224edação/2019/04/24/sapatao-bicha-viado-os-motivos-possiveis-para-chamarem-lgbts-assim.htm?cmpid=copiaecola](http://www.uol.com.br/universa/noticias/224edação/2019/04/24/sapatao-bicha-viado-os-motivos-possiveis-para-chamarem-lgbts-assim.htm?cmpid=copiaecola). Matéria de **Marcelo Testoni**

DIAS, Maria Berenice. **União homoafetiva: o preconceito & a justiça**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 4.ed., 2009, p.43.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. **Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita**: Apresentação de um Procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FACCO, Lúcia. **Era uma vez um casal diferente**: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil. São Paulo: Summus, 2009.

FACHINETTO, E. A. O hipertexto e as práticas de leitura. Revista Eletrônica de 13 Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna, v.2, n.3, 2. sem. 2005.

FERNANDES, Cláudia. Exames de larga escala e políticas de accountability: impactos no cotidiano escolar. In: CANDAU, Vera e SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação**: temas em debate. 1. Ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organizador: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. Michel. **A história da sexualidade 1**. A vontade de saber. Trad.: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 6ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Marcelino. **Amar é crime**. São Paulo: Editora Edith, 2010

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra: 1999

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.

GOELLNER; Silvana Viladre (org). A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org). **Corpo, Gênero e Sexualidade** - Um debate contemporâneo na educação. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GUIMARÃES. Kalina Naro. LEITURAS, ESCOLHAS E PROCEDIMENTOS DE ENSINO: Reflexões sobre a Formação do Professor de Literatura. In: PINHEIRO, José Hélder (Org.). **Memórias da Borborema 4**: Discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/downloads/livros-produzidos-pela-gestao/04MEMORIASDA-BORBOREMA.pdf> . Acesso em: 25 de junho de 2019.

HALL, Stuart. Quem precisa da Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.), WOODWARD, Kathrin & HALL, Stuart. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

HOOKS, bell. Eros, Erotismo e processo pedagógico (2000). In. LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HUBER, R. A música no ensino das línguas. Polifonia, Lisboa, v. 6, p. 97-110, 2003

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia** – Estudos culturais: Identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Tradução Ivone Castilho Benedetti. Bauru/SP: EDUSC, 2001.

LACERDA, André Luís Ribeiro. **Abordagens biossociais na sociologia**: Biossociologia ou sociologia evolucionista? Revista brasileira de ciências sociais - vol. 24 no 70158, junho/2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092009000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt . Acesso em: 10 de junho de 2019.

LINS, Beatriz Aciolly, MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais** - A questão de gênero na escola. 1ª ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**; *Ed. Rocco. Rio de Janeiro, 1998*

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação** – uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org). **Corpo, Gênero e Sexualidade** - Um debate contemporâneo na educação. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____, Guacira Lopes. **O “estranhamento” queer**. Comunicação apresentada no *Fazendo Gênero/ 2006 Simpósio temático: “A violência material e simbólica”*. Revista labrys, junho 2007. Disponível em: https://www.labrys.net.br/labrys11/libre/guacira.htm#_ftnref1. Acesso em 19 de agosto de 2019.

MACHADO, Amanda & MOURA, Marina. **Poesia Gay Brasileira** – Antologia. Belo Horizonte: editora machado e São Paulo: Amarelo Grão Editorial, 2017.

MEDEIROS, Marcelo M. da Silva. **Falando de leitura, poesia e amor com alunos egressos da educação de jovens e adultos**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Letras). Campina grande: UFPB, 2006.

MINAYO, M. C. de S. **A violência social sob a perspectiva da saúde pública**. Cadernos de Saúde pública, n. 10, pp. 7-18, suplemento 1, 1994. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1994000500002. Acesso em: 30 de agosto de 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michele Januário. Reflexões sobre o currículo e identidade: Implicações para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORENO, Montserrat. **Como Se Ensina a Ser Menina** – O sexismo na escola. Campinas/SP: Moderna, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. 8ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003.

NADER, Maria Beatriz e CAMINOTI, Jacqueline Medeiros. **Gênero e poder: a construção da masculinidade e o exercício do poder masculino na esfera doméstica**. Anais do XVI encontro regional de História da Anpuh-Rio – saberes e práticas científicas 28 de julho a 1 de agosto de 2014.

PEREIRA, Rodolfo Viana (Org.). **Direitos políticos, liberdade de expressão e discurso de ódio**. Volume I. Belo Horizonte: IDDE, 2018. p. 203-220. ISBN 978-85-67134-05-5. Disponível em: <http://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/4813>

PEREZ, Paula. Nova Escola. **Livro exibido por Bolsonaro faz parte de “kit gay”?** revista de 30 de agosto de 2018.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia em sala de aula**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2018.

PINHEIRO, José Hélder (Org.). **Memórias da Borborema 4**: Discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/downloads/livros-produzidos-pela-gestao/04MEMORIASDA-BORBOREMA.pdf>. Acesso em: 25 de junho de 2019.

POLESSO, Angélica Borges. **Amora**. Porto Alegre: Não Editora, 2015

PRADO, Adélia. **Poesia Reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991.

PRATA, Antônio. **Antes à tarde do que nunca**. In: *Estive Pensando*: crônicas de Antônio Prata. São Paulo: Marco Zero, 2003. p. 29-30

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIS, Neilton dos; FONSECA, Lana Cláudia de Souza. **“Bem biológico mesmo”**: tensões entre ensino de biologia, currículo e sexualidade. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 10, n. 4, ed. especial, set./dez.2017. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/8208/5052>. Acesso em: 9 de junho de 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Justificando, 2017

RODRIGUES Osvaldino Marra; NOGUEIRA, Sandra Vidal Nogueira. **O que significa conceber a realidade numa perspectiva holística?** Revista A página da educação. Edição 107, Ano 10. Universidade Federal de Uberlândia/Brasil/Minas Gerais, 2001. Disponível em: https://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_8575/Doc/P%C3%A1gina_8575.pdf. Acesso em 03 de novembro de 2019.

ROHDER, Fabíola. Pra quê Serve o Conceito de Honra, ainda hoje? In: Biblioteca digital de Periódicos-UFPR. Campos, Vol.7, N.2, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/7436/5330>. Acesso em 12 de jun. de 2018

RUSE, Michel. **Sociobiologia**: Senso ou contra-senso? Belo Horizonte: Itatiaia, 1983.

SAFIOTTI, Heleieth I. B. **Já se mete a colher em briga de marido e mulher**. Revista São Paulo em Perspectiva. 13(4) 1999.

_____, Heleieth I. B. **Gênero, Patriarcado, Violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANCHES, Manuela Ribeiro. **Nas margens**: Os estudos culturais e o assalto às fronteiras acadêmicas e disciplinares. Vol. III (1), Etnográfica, 1999, pp. 193-210. Disponível em: http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_03/N1/Vol_iii_N1_193210.pdf . Acesso em 05 de julho de 2019.

SERPA, Maria Clara. **O que é sororidade?** Revista Cláudia de 20 maio 2019, disponível em: <https://claudia.abril.com.br/sua-vida/o-que-e-sororidade/>. Acesso em 17 de agosto de 2019.

SILVA, Elenita; CICILLINI, Graça Aparecida. **DAS NOÇÕES DE CORPO NO ENSINO DE BIOLOGIA AOS DIZERES SOBRE SEXUALIDADE**. Agência Financiadora: FAPEMIG, 2011, artigo disponível em:

<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6937--Int.pdf>. Acesso em 09 de junho de 2018.

SILVA, Marcelo Madeiros da. **Falando de leitura, poesia e amor com alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos**: Um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Letras). UFPB: Campina Grande, 2006.

SILVA, Tayse de Souto e GUIMARÃES, Kalina Naro. **As relações de gênero na obra menino de engenho de José Lins do Rêgo por alunos e alunas de uma escola pública no município de João Pessoa**. VII ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL E ENSINO. UFCG: Campina Grande, 2018. Identificador: 0c0aa049bdc240940b2a0f85ad7bb7ce

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e diferença**. In: SÃO PAULO EM PERSPECTIVA, 13(4) 1999. Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2011

SOARES, Karina Maria de Souza. **EDUCAÇÃO PARA PREVENÇÃO**: O discurso de professoras de Ciências do Ensino Fundamental II em tempos de HIV/AIDS. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGE/UFPB. João Pessoa, 2014.

SOARES, Wellington. Nova Escola. **Conheça o "kit gay" vetado pelo governo federal**. Revista de 01 de fevereiro de 2015.

SOLNIT, Rebecca. **Os homens explicam tudo para mim**. São Paulo: Cultrix, 2014

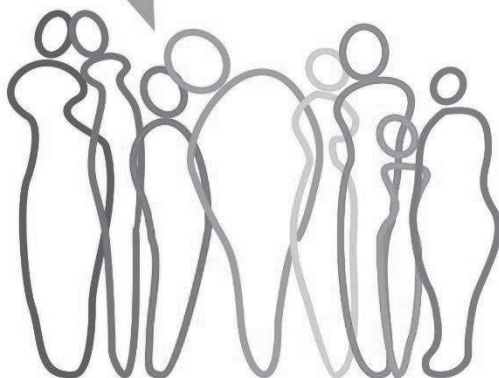
VARELLA, Dráuzio. Genética e comportamento social | Artigo. 18 de abril de 2011 Revisado em 10 de agosto de 2019. <https://drauzioharella.uol.com.br/drauzio/artigos/genetica-e-comportamento-social-artigo/.A>. Acesso em 12 de agosto de 2019

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade (2000). In. LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Trad. Tomaz Tadeu da Silva.

APÊNDICES

Apêndice A– SEQUÊNCIA DIDÁTICA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA



- **PÚBLICO:** Alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Tenente Lucena
- **ESPAÇO:** Sala de aula e pátio da escola
- **DURAÇÃO:** 44 Aulas de 40 minutos cada.
- **TEMA:** Gênero e Sexualidades

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Orientadora: Dr. Kalina Naro Guimarães
Orientanda: Tayse de Souto Silva

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Promover uma metodologia de ensino para a abordagem do gênero e da sexualidade nas aulas de Biologia, através de textos literários e outros produtos culturais que direcionem reflexões para a compreensão das configurações de gênero e da multiplicidade de identidades sexuais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desconstruir tabus e resistências que envolvem a abordagem da sexualidade em sala de aula;
- Desestabilizar (pré)conceitos heteronormativos acerca do corpo e sexualidade, de modo a valorizar a pluralidade de expressões sexuais existentes;
- Discutir sobre algumas relações de gênero que inferiorizam e/ou desacreditam algumas identidades, a exemplo da feminina e das LGBTQI⁺;
- Incentivar a leitura como instrumento de ampliação dos horizontes de expectativas dos estudantes, contribuindo para a formação humanística deles;
- Usar a música e outras produções artísticas como recursos didáticos atrativos para despertar um olhar crítico e sensível sobre o mundo e sobre o outro;
- Promover um sarau literário na escola com a socialização dos textos e músicas trabalhados em sala de aula, com intuito de contribuir para um ambiente escolar plural e inclusivo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

PRIMEIRO ENCONTRO

Duração: 4 aulas (45 min cada)

Tema: Desconstruindo mitos e tabus sobre o corpo e sexualidade

Objetivos:

- Motivar os estudantes sobre a importância da Educação Sexual na escola, desconstruindo medos e/ou tabus;
- Propiciar momentos de leitura através do gênero poemas, no intuito de uma aproximação com a poesia.

Elementos textuais: “*Procuro em teu corpo*” (Diva Cunha); “*Teu Corpo*” (Alice Ruiz); “*Pelos*” (Alice Ruiz); “*Uma vez visto*” (Adélia Prado); “*Mulher nua*” (Gilka Machado); “*Realista*” (Caio Fernando Abreu); “*A boa dieta*” (Von Lacau); “*Mano, vamos fazer*” (Anônimo); “*Masô*” (Aymmar Rodrigues); “*Beija-me*” (Gilka Machado); “*Ela é femme tão fatale*” (Paula Tailtelbaum) e “*De amor*” (Judith Butler)

Música: *Mania de Você* (Rita Lee)

Num primeiro momento será reproduzida a canção “*Mania de você*”, da cantora Rita Lee (Anexo B), para iniciarmos uma conversa informal sobre algumas dimensões da sexualidade metaforizadas na canção, a exemplo da erotização, dos sentimentos e dos processos de imaginação humanos. O intuito é apresentar a relação existente entre aspectos mais subjetivos da sexualidade e aspectos fisiológicos do corpo ligados ao ato sexual, como a transpiração, salivação, respiração e lubrificação. A música atua como elemento motivador da temática para a discussão sobre aspectos mais subjetivos da sexualidade no que se refere a comportamentos, desejos e sensações.

Após um breve diálogo sobre as impressões dos estudantes a respeito da canção, iniciaremos a dinâmica intitulada “Mito ou Verdade?” adaptada a partir da brincadeira “Verdade ou Desafio”⁸⁴. Com as carteiras dispostas em círculo, será colocada uma caixa no

⁸⁴ A brincadeira consiste numa roda de participantes que giram uma garrafa ou outro objeto comprido e com duas extremidades diferentes entre si, de forma que ao fim do giro o objeto aponte para dois participantes da roda, um recita o nome do jogo com entonação de interrogação, e outro que deve responder se quer “verdade” ou “desafio”. Caso seja feita escolhida a opção “verdade”, uma pergunta, geralmente de for íntimo, deverá ser respondida; se

centro da sala contendo 12 afirmações⁸⁵, entre elas mitos e verdades que permeiam o senso comum das pessoas sobre questões ligadas ao sexo, sexualidade e gênero. Paralelamente, disposta sobre a mesa, será colocada uma cesta de chocolates enumerados de 1 a 12. Estes números corresponderão a poemas eróticos⁸⁶ (Anexo A) cujas temáticas incidem tanto sobre aspectos físicos/fisiológicos como o toque, o beijo, o sexo, as sensações, como também sobre aspectos mais subjetivos, como sentimentos, sensações, e nossa corporeidade, ou seja, nossa percepção do corpo como instrumento relacional com o mundo e com o outro. Os poemas serão colocados dentro de bexigas também numeradas de 1 a 12 e fixadas na lousa para o momento de leitura no final da brincadeira.

Os textos literários trabalhados serão retomados posteriormente e comporão a antologia utilizada na “Barraca do beijo” (atividade descrita logo a seguir no segundo encontro) para a realização do sarau literário no final da experiência pedagógica, a qual representará a culminância das atividades.

A brincadeira começa com o/a professor/a girando a garrafa no centro do círculo. As extremidades da garrafa apontarão para as duas pessoas que devem, respectivamente, retirar da caixa e ler a pergunta e responder se a afirmação constitui um mito ou uma verdade. Caso a resposta esteja correta, o estudante receberá um brinde (o chocolate ao qual estará preso um número entre 1 e 12 e voltará para o seu lugar, ao passo que o outro estudante ficará encarregado de girar a garrafa para a próxima rodada. No final da brincadeira, os estudantes que receberam o chocolate numerado ficarão encarregados de estourar o balão correspondente ao número preso ao chocolate, ler o poema para que sejam iniciadas breves interpretações e debates.

escolher a outra opção, deverá realizar uma tarefa, a critério do participante que fez a pergunta inicial. Caso haja somente dois participantes, o ato de girar a garrafa é dispensado.

⁸⁵ 1) Na primeira transa, a menina não corre o risco de engravidar, mito ou verdade? 2) A mulher pode contrair uma doença sexualmente transmissível do seu parceiro, e vice-versa, mesmo se ele ejacular fora da vagina, mito ou verdade? 3) Alguns alimentos como amendoim, ovo de codorna e ostra, são afrodisíacos? 4) Nem todas as mulheres sangram ou sentem dor na primeira transa, mito ou verdade? 5) A AIDS é uma doença típica dos homossexuais? 6) Você pode pegar DST se o/a parceiro/a for virgem ou se fizer apenas sexo oral, mito ou verdade? 7) Muita masturbação pode provocar espinhas, principalmente nos meninos, mito ou verdade? 8) Mulher gosta menos de sexo do que os homens, mito ou verdade? 9) Lavar a vagina ou fazer xixi depois do sexo ajuda a não engravidar, mito ou verdade? 10) Se o homem tem prazer no ânus, ele tem tendências homossexuais? 11) O corpo da mulher muda após a primeira relação sexual, por exemplo, os quadris alargam ou a vagina fica mais flácida? 12) Se a mulher só sente prazer através da masturbação ou sexo oral, ela tem tendência a ser lésbica, mito ou verdade?

⁸⁶ Os poemas eróticos utilizados serão: 1) “*Procuo em teu corpo*” (Diva Cunha); 2) “*Teu Corpo*” (Alice Ruiz); 3) “*Pelos pelos*” (Alice Ruiz); 4) “*Uma vez visto*” (Adélia prado); 5) “*Mulher nua*” (Gilka Machado); 6) “*Realista*” (Caio Fernando Abreu); 7) “*A boa dieta*” (Von Lacau); 8) “*Mano, vamos fazer*” (Anônimo); 9) “*Masô*” (Aymmar Rodrigues); 10) “*Beija-me*” (Gilka Machado); 11) “*Ela é femme tão fatale*” (Paula Taitelbaum) e 12) *De amor* (Judith Butler)

As atividades propostas acima terão duas finalidades: 1) propiciar um diálogo da temática com o universo dos estudantes a partir de considerações que fazem parte do imaginário deles, de suas vivências ou que representam possíveis dúvidas, crenças, medos, anseios ou tabus com relação à Educação Sexual que receberam/recebem; 2) proporcionar um contato dos estudantes com alguns textos literários cujas temáticas recaem sobre dimensões mais subjetivas da sexualidade como o erotismo, o amor ou a idealização deste, como também alguns comportamentos com relação ao sexo, corpo e orientações sexuais não-normativas.

Os poemas são curtos, de rápida leitura e propiciarão um diálogo com aspectos da sexualidade que geralmente não são trabalhados em sala de aula, especialmente, os desejos e afetos. Todas as discussões serão direcionadas no sentido de provocar curiosidade e interesse sobre a Educação Sexual, reconhecendo a importância da sua abordagem na escola e para as nossas vivências e relacionamentos interpessoais. O intuito é que a leitura, seguida de breves interpretações e reflexões que os vários textos literários direcionam, contribua para ampliar as percepções dos estudantes acerca da dimensão da sexualidade, quebrando tabus ou ressignificando interdições que impedem que ela seja vivenciada de forma plena, prazerosa e saudável.

Após esse primeiro contato dos estudantes com a temática, no intuito de superar possíveis estranhamentos acerca da proposta pedagógica sobre educação sexual e de diminuir o distanciamento dos alunos com a temática, sobretudo pela falta de conhecimento, como constatado no questionário diagnóstico, torna-se pertinente esclarecer alguns pontos no que se refere às respostas dadas pelos estudantes às três primeiras perguntas⁸⁷ do item VI do questionário semiestruturado aplicado no início da pesquisa. Para isso, será exibido o vídeo⁸⁸ (1 min 35s) contendo a participação da psicóloga Sílvia Muller no Programa Altas Horas de Serginho Groisman, com o objetivo de esclarecer que a temática da sexualidade está devidamente regulamentada a partir dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e orientada de modo a respeitar as fases de desenvolvimento dos estudantes em cada segmento escolar.

Neste momento, encerramos as discussões esclarecendo algumas dúvidas recorrentes entre os estudantes e diagnosticadas no questionário semiestruturado (parte IV, perguntas de 4

⁸⁷ Você acha que temáticas sobre educação sexual devem ser trabalhada em sala de aula? Por quê?

Que conteúdos sobre educação sexual você gostaria de ver na escola? Você sente algum desconforto em participar de aulas sobre educação sexual? Por quê?

⁸⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=jWRyjJONQWM>

a 8)⁸⁹ com objetivo de ampliar conceitos sobre sexualidade e gênero através do vídeo⁹⁰: “Sexo, orientação sexual e identidade de gênero: qual a diferença?” (3min e 06s), do canal “Comum”, que apresenta de maneira objetiva as diferenças entre sexo biológico, gênero e orientação sexual.

SEGUNDO ENCONTRO

Duração: 4 aulas (45 min cada)

Tema: Descoberta e uso do corpo sexuado

Objetivo:

- Dialogar sobre algumas expressões da sexualidade, refletindo a respeito de possíveis interdições sociais acerca desta descoberta;
- Analisar alguns comportamentos no que se refere a construção da masculinidade e feminilidade, identificando possíveis sexismos;

Elementos textuais: “*Primeiro Beijo*” (Clarice Lispector); “*Danaé*” (Maria Lúcia Dal Farra) e “*Ejaculação Precoce*” (Paulo Azevedo Chaves)

Música: *Beijo bom* (Paula Fernandes)

No primeiro momento, será exibida uma cena⁹¹ de um episódio do desenho animado norte americano “Simpsons”, que ilustra uma compilação de alguns dos beijos mais famosos do cinema. Logo em seguida, após uma conversa informal sobre o significado do beijo nos relacionamentos interpessoais e como atividade de motivação para a leitura do conto “Primeiro beijo”, de Clarice Lispector, será entregue um cartãozinho a cada estudante e pedido que, sem a obrigatoriedade de se identificarem, escrevam com uma palavra ou uma frase, algo relacionado ao seu primeiro beijo ou a um beijo especial do qual se recorde. Alguns direcionamentos possíveis para que facilite a imaginação dos estudantes são: Qual a sensação que teve? Que sentimento tinha pela pessoa com a qual compartilhou o beijo? Com que idade

⁸⁹ Na sua opinião o que é sexualidade? Na sua opinião o que é gênero? Você acha que temáticas acerca da sexualidade contribui para um melhor convívio dentro da escola e fora dela? Explique. Quando você tem alguma dúvida sobre seu corpo ou sua sexualidade, a quem ou ao que você costuma recorrer? Onde você tira suas dúvidas?

⁹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=cTsbN5n9N9w>

⁹¹ https://www.youtube.com/watch?v=pB5gMmic_fm

aconteceu? Foi uma experiência boa ou ruim? Por quê? Ou qualquer outra lembrança que lhe venha a memória ou que deseje compartilhar.

Durante esse momento será reproduzido o clipe da canção⁹² “*Beijo Bom*” da cantora Paula Fernandes, uma vez que o estilo sertanejo/forró romântico foi um dos preferidos dos estudantes de acordo com o questionário aplicado. A canção terá o intuito de proporcionar um momento de relaxamento e inspiração para a participação dos estudantes na escrita, como também marcar o tempo da atividade. Ao término da reprodução da canção, os papéis serão recolhidos e novamente distribuídos aleatoriamente entre os estudantes, de modo que cada um leia o que o outro escreveu. Este momento permitirá aos estudantes um resgate de um dos momentos que marcam a descoberta da sexualidade, geralmente na fase da pré-adolescência e adolescência, caracterizado pelo primeiro beijo.

Em seguida, será lido o conto “Primeiro Beijo” (Anexo C) de Clarice Lispector. O conto versa de forma poética a descoberta da sexualidade e a iniciação sexual através do beijo. Trata-se da narrativa de um personagem masculino, adolescente, que beija uma estátua e ao se dar conta disto, sente-se mais homem, devido a ereção que acontece durante o beijo. Desta forma, além da abordagem sobre a descoberta da libido (perda da inocência) através do despertar para as questões do sexo, o conto permite um diálogo sobre as representações de masculinidade.

Alguns direcionamentos possíveis após a leitura do conto:

1) No trecho: “*Não sabia como e por que, mas agora se sentia mais perto da água, pressentia-a mais próxima, e seus olhos saltavam para fora da janela procurando a estrada, penetrando entre os arbustos, espreitando, farejando. O instinto animal dentro dele não errara: na curva inesperada da estrada, entre arbustos estava... o chafariz de onde brotava num filete a água sonhada*” a autora se refere a uma necessidade, no caso a busca de água, que é suprida por um instinto/pressentimento, ou seja, de já saber onde encontrá-la. Fazendo uma analogia com a descoberta da sexualidade, você acha que a sexualidade é algo instintivo, ou seja, algo inato que já nascemos sabendo ou é algo aprendido durante a vida?

2) No trecho: “*De olhos fechados entreabriu os lábios e colou-os ferozmente ao orifício de onde jorrava a água. O primeiro gole fresco desceu, escorrendo pelo peito até a barriga. Era a vida voltando, e com esta encharcou todo o seu interior arenoso até se saciar. Agora podia abrir os olhos*” a autora descreve um conjunto de sensações do personagem ao beber a água. A que outro

⁹² <https://www.youtube.com/watch?v=CtNNhXUYUZA>

acontecimento de nossas vidas podemos comparar esse conjunto de percepções em nosso copo?

3) No conto, a sede do personagem é usada como metáfora para outra necessidade do corpo. O que poderia representar a sede do personagem?

4) No trecho do conto *“Sofreu um tremor que não se via por fora e que se iniciou bem dentro dele e tomou-lhe o corpo todo estourando pelo rosto em brasa viva. Deu um passo para trás ou para frente, nem sabia mais o que fazia. Perturbado, atônito, percebeu que uma parte de seu corpo, sempre antes relaxada, estava agora com uma tensão agressiva, e isso nunca lhe tinha acontecido”*, que relata o momento após o menino se dar conta de que havia beijado uma estátua mulher. O que, fisiologicamente, aconteceu com o menino nesta hora?

5) Releia o último trecho do conto:

“Até que, vinda da profundidade de seu ser, jorrou de uma fonte oculta nele a verdade. Que logo o encheu de susto e logo também de um orgulho antes jamais sentido: ele...

Ele se tornara homem”. Para o personagem, e conforme o trecho lido, o que é se tornar homem?

6) Por que a autora menciona que ele se encheu de orgulho após o seu primeiro beijo e as sensações que o beijo lhe causaram?

7) Após a iniciação sexual, é comum que nos sintamos diferentes em aspectos da nossa personalidade? Por quê?

8) A partir do conto, interpretamos que a ereção que o personagem teve, após o beijo, foi decisiva para que ele se tornasse homem. Você concorda com a autora? Em que momento das nossas vidas, na sua opinião, nos tornamos homens e mulheres? O que é ser homem? O que é ser mulher?

9) A sexualidade é um fator de muito peso para a afirmação da masculinidade. O que você acha dos homens que não conseguem ter ereção numa relação sexual?

10) O que você acha dos homens que se recusam a uma transa?

11) Existe a mesma cobrança com relação ao sexo, para as mulheres? Qual a diferença?

Em um segundo momento, com o intuito de dar prosseguimento as discussões sobre a descoberta da sexualidade e considerando que a masturbação constitui um dos comportamentos mais comuns entre os jovens em seu relacionamento sexual com o corpo, será projetada a tela

Danaé de Gustav Klimt⁹³ (Anexo D). Será pedido que os estudantes façam suas interpretações sobre a tela e, em seguida, leremos o poema de mesmo nome *Danaé*, de Maria Lucia Dal Farra (Anexo E). A partir do diálogo da obra com o poema serão direcionados os seguintes questionamentos:

- 12) Que aspectos ou comportamentos, expressos nos versos do poema, você percebe na pintura de Danaé?
- 13) Como você interpreta o verso “*Ela se abre para se recolher*”?
- 14) No poema a autora sugere que a personagem realize a masturbação com pensamentos em si mesma (“*perscruta-se a si mesma*”) ou com pensamentos em alguém (“*ou sonha com alguém*”). A masturbação deve ser um ato solitário ou a dois?
- 15) O que você entende a partir dos versos: “*Ela se aninha para estar sozinha e retirar (de si) o ouro*”? O que representa o “ouro”, mencionado no poema?
- 16) Algumas mulheres não conseguem sentir orgasmo, que fatores podem influenciar este problema?
- 17) É comum as mulheres se masturbarem? Comente.
- 18) Qual a importância da masturbação para a mulher? Você acha que a masturbação pode fazer algum mal?

Após essa primeira discussão sobre a masturbação feminina, será exibida a primeira cena do primeiro episódio da série *Sex Education*⁹⁴ disponível na Netflix (reproduzida do minuto 2:07 até o 6:14). Na cena, o personagem principal acorda de manhã, retira da mesinha de cabeceira um frasco de lubrificante, uma revista de nudez e um pacote de lenços e dispõe sobre a cama, indicando que pretendia masturbar-se, quando é bruscamente interrompido pelo namorado da sua mãe que abre a porta do quarto por engano. A cena dialoga com o poema lido anteriormente dando ênfase, agora, à masturbação masculina e servirá de motivação para a discussão a seguir.

⁹³ Gustav Klimt foi um pintor austríaco associado ao simbolismo e se destacou dentro do movimento *art nouveau* austríaco sendo um dos fundadores do movimento da Secessão de Viena, que recusava a tradição acadêmica nas artes, e do seu jornal. Os seus maiores trabalhos incluem pinturas, murais, esboços e outros objetos de arte, muitos dos quais estão em exposição na Galeria da Secessão de Viena.

⁹⁴ *Sex education* é uma série de televisão britânica de comédia dramática, criada por Laurie Nunn, que estreou em 11 de janeiro de 2019 na Netflix. A história gira em torno do protagonista Otis, um adolescente virgem do Ensino Médio, socialmente desajeitado que vive com sua mãe que é uma terapeuta sexual. Ele se junta com a colega de classe Maeve, que é inteligente e esperta, e sugere montarem uma clínica para lidar com os problemas estranhos e maravilhosos de seus colegas estudantes.

19) Na cena, o que o personagem usa como estímulo para uma possível prática de masturbação?

20) O que você acha do consumo de revistas de nudez feminina?

21) Existem revistas que retratam a nudez masculina? O que você acha dessas? A que público são destinadas?

22) As mulheres costumam utilizar os mesmos estímulos visuais que os homens para a prática da masturbação? Comente.

23) Na sua opinião, a masturbação para os homens tem o mesmo significado que para as mulheres? Por quê?

Num terceiro momento, para corroborar a discussão sobre iniciação sexual, será lido o poema “*Ejaculação Precoce*”, de Paulo Azevedo Chaves (Anexo F). O poema apresenta um diálogo sobre a experiência de um/uma profissional do sexo que se depara com um cliente que ejacula logo no início do programa, enquanto praticavam sexo oral.

Anteriormente à leitura, realizaremos o jogo da forca⁹⁵, para brincar um pouco com o título do poema. A palavra que os estudantes deverão descobrir é **EJACULAÇÃO**. O/A professor/a desenhará no quadro uma forca e 10 espaços que serão preenchidos pelas letras da palavra. Serão dadas algumas dicas⁹⁶ para ajudar a descoberta da palavra. A cada dica, os estudantes deverão sugerir uma letra (vogal ou consoante).

O jogo servirá de motivação para a leitura do poema já mencionado e permitirá um diálogo sobre alguns aspectos da fisiologia humana relacionados ao comportamento sexual humano, como a ejaculação e a masturbação, com questões de cunho mais cultural, como o consumo da prostituição, inclusive quando utilizado como instrumento para iniciação da vida sexual, especialmente para os homens. Algumas discussões possíveis a partir do poema:

⁹⁵ O jogo da forca é um jogo em que o jogador tem que acertar qual é a palavra proposta, tendo como dica o número de letras e o tema ligado à palavra. A cada letra errada, é desenhada uma parte do corpo do enforcado. Para começar o jogo se desenha uma base e um risco correspondente ao lugar de cada letra. O jogador que tenta adivinhar a palavra deve ir dizendo as letras que podem existir na palavra. Cada letra que ele acerta é escrita no espaço correspondente. Caso a letra não exista nessa palavra, desenha-se uma parte do corpo (iniciando pela cabeça, tronco, braços...) O jogador (que está tentando adivinhar a palavra) pode escolher entre falar uma letra ou fazer uma tentativa perigosa de tentar adivinhar a palavra falando a palavra que pensa que é. O jogo termina ou com o acerto da palavra ou com o término do preenchimento das partes corpóreas do enforcado.

⁹⁶ As dicas sugeridas para o jogo da forca foram: 1) Inicia-se, geralmente na adolescência, principalmente em meninos, 2) Quando acontece durante o sono, recebe o nome de polução noturna e 3) Nos homens, corresponde ao momento do orgasmo.

24) Por que o poema recebe este título? Você sabe o que é ejaculação precoce?

25) Na sua opinião, que fatores teriam contribuído para a ejaculação precoce?

26) O que você entende com os versos: “*E agora, mona? Vai pagar pelo que não aconteceu?*”

27) Nos versos finais, por que o interlocutor chamou a “mona” de burra?

28) Na nossa cultura é comum a iniciação sexual de meninos em casas de prostituição. Qual a sua opinião sobre isso?

29) As mulheres são incentivadas a esse tipo de iniciação sexual, assim como os homens? Por quê?

TERCEIRO ENCONTRO

Duração: 4 aulas (de 45 min cada)

Tema: Virgindade e Primeiras experiências sexuais

Objetivo:

- Refletir sobre as cobranças sociais acerca do sexo, bem como as relações afetivas entre iguais;
- Introduzir a leitura de textos mais longos.

Elementos Textuais: “*Primeiras vezes*” (Natália Borges Polesso); “*Antes à tarde, do que nunca*” (Paulo Prata)

Música: *What’s up?* (4 Non Blondes) e *Amor e sexo* (Rita Lee)

Num primeiro momento, para introduzir o temática central sobre a iniciação sexual e virgindade, será exibida a reportagem⁹⁷ (14 min e 09s) sobre Catarina Migliorini, a brasileira que leiloou sua virgindade, com o intuito de perceber quais as impressões dos estudantes sobre os tabus que envolvem o sexo a partir de uma história real e não convencional.

O objetivo da discussão sugerida a partir do vídeo é questionar alguns discursos sobre o corpo e sexualidade que estão inscritos dentro de preceitos morais e tradicionais que, de forma alguma, podem ser considerados unívocos. O intuito aqui não é incentivar atitudes como a de Catarina ou a iniciação sexual, mas fazê-los/las refletir sobre a multiplicidade de construções

⁹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=g9s-GH1vGgE>

identitárias existentes e a diversidade de percepções e/ou necessidades sobre o corpo, o sexo e sexualidade entre as pessoas. Além disso, levamos a discussão para entrecruzamentos de gênero no que se refere à prática sexual, pois percebe-se uma diferença de valor atribuído aos sexos, na qual a mulher torna-se um “produto” mais vendável e de maior interesse nesse tipo de mercado.

Alguns direcionamentos possíveis para motivar o debate:

- 01) O que você acha da atitude de Catarina?
- 02) Você considera a atitude de Catarina um tipo de prostituição?
- 03) O vídeo mostra também o exemplo de um rapaz que, assim como Catarina, leiloou a virgindade, porém, obteve lances muito mais baixos do que as mulheres. Qual seria o motivo dessa diferença?
- 04) Você acha que as mulheres são tão incentivadas ao sexo quanto os homens? Por quê?
- 05) Você já ouviu falar de bordeis ou casas de prostituição para mulheres? Como são? Qual a diferença com as casas frequentadas por homens?
- 06) Na sua opinião, quem procura mais serviços que oferecem sexo? Homens ou Mulheres? A que você atribui esta diferença?

Após as discussões sugeridas acima sobre as impressões dos estudantes acerca da reportagem, iniciaremos a leitura do conto “*Primeiras vezes*” de Natália Borges Polezzo (Anexo G). O conto relata duas experiências sexuais da personagem principal, uma com um homem e a outra com uma mulher e, sem deixar muito claro ou dar ênfase sobre a orientação sexual da personagem, a autora concentra a narrativa em problematizar a iniciação sexual e/ou sua cobrança por parte da sociedade.

No momento da leitura do conto será reproduzida a canção “*What’s up*”⁹⁸ da banda 4 Non Blondes (Anexo J), mencionada nas imaginações da personagem principal do conto ao relatar como teria sido sua hipotética primeira vez. A música tem o intuito inicial de criar uma atmosfera agradável e envolvente durante a leitura. Na medida que prosseguirmos com a leitura, a canção será pausada a partir do trecho: “*Ele não tinha rádio. No rádio não tocava 4 Non Blondes (...)*” presente na quarta página do conto (correspondente à página 17 do livro *Amora*).

⁹⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=6NXnxTNIWkc>.

Após a leitura deste parágrafo, a canção será reiniciada e novamente pausada no trecho adiante: “*O Voyage não tinha rádio, por isso, não tocava 4 Non blondes*” presente na sexta página do conto (correspondente à página 19 do livro *Amora*).

Esse recurso tem o objetivo de despertar no leitor a sensação de quebra do romantismo idealizado no imaginário popular para a “primeira vez” e proposto pela autora no enredo do conto, podendo viabilizar a discussão sobre as expectativas e/ou frustrações que envolvem a iniciação sexual. Após a leitura completa do conto, iniciaremos um diálogo a partir dos seguintes pontos:

- 07) Na sua opinião, por que a personagem mentiu sobre sua virgindade?
- 08) Qual a sua interpretação para o trecho do conto: “*Depois foi até o banheiro e notou que tinha a mesma cara virgem. Uns cabelos pretos escorridos para trás das orelhas, nada de maquiagem, ombros pontudos de tão magros (...)*”
- 09) Qual o significado do trecho: “*um pouco de sangue entre as coxas*”?
- 10) No conto, a personagem tem duas experiências sexuais. Onde aconteceram?
- 11) Na primeira relação sexual com Luiz Augusto Marcelo Dias Prado, o que a personagem quis dizer ao concluir que o antes tinha sido melhor que o durante?
- 12) Como foi a segunda experiência sexual da personagem com Letícia?
- 13) No conto, a personagem tem uma experiência sexual com um homem e depois com uma mulher. Qual seria a orientação sexual da personagem?
- 14) Para a personagem, as duas experiências foram iguais? Comente
- 15) Na sua opinião, por que algumas mulheres descobrem sua lesbiandade depois de já ter tido uma experiência heterossexual?

Num terceiro momento, será reproduzida a canção “*Amor e sexo*” (Anexo I) da cantora Rita Lee a fim de propiciar um momento de relaxamento e de reflexão sobre as ideias que permeiam o imaginário dos estudantes sobre o amor e o sexo. Em seguida, com intuito de levar uma mensagem de positividade e possibilidade de quebra de tabus sobre o sexo, será lida a crônica

“Antes à tarde do que nunca”⁹⁹ de Paulo Prata (Anexo H), que aborda de forma natural, bem humorada e positiva o processo de iniciação sexual.

Para finalizar este primeiro bloco de questionamentos sobre a descoberta da sexualidade e o uso do corpo sexuado, faremos a brincadeira da “cápsula do tempo”. Será levada uma cápsula¹⁰⁰ onde serão colocadas respostas que os estudantes farão a partir da pergunta: “Se você pudesse voltar no tempo, no quesito sexualidade, que conselho daria a si mesmo na infância ou antes da sua primeira vez?”. Será entregue um cartão colorido (verde para os meninos e laranja para as meninas) e pedido que, sem a obrigatoriedade que se identifiquem, escrevam e depositem dentro da cápsula. Foi usado um critério de cor para a distribuição dos cartões com intuito de diferenciar as respostas masculinas e femininas na posterior coleta de dados. As respostas serão socializadas no último encontro.

O objetivo dessa atividade é fazer os estudantes refletirem sobre suas identidades, bem como sobre possíveis pressões sociais que sofreram durante a infância e/ou adolescência na construção da sua sexualidade. Pretende-se que os estudantes percebam a transitoriedade das construções identitárias, bem como as naturalizações socialmente construídas que, muitas vezes, se traduzem em modelos a serem seguidos com relação ao nosso corpo e sexualidade.

QUARTO ENCONTRO

Duração: 3 aulas (de 45 min cada)

Tema: Sexualidade feminina: Repressão x Empoderamento

Objetivos:

- Dar visibilidade às expressões da sexualidade feminina, enquanto instrumentos de empoderamento e liberdade sexual;
- Discutir sobre configurações culturais machistas, motivando a quebra do silenciamento da mulher frente à relacionamentos abusivos e/ou repressores.

Elementos textuais: “Sexta-feira à noite” e “Tato” (Marina Colasanti)

Música: Lalá (Karol Conká)

⁹⁹ A frase é de uma socialite carioca, que foi pega pelo marido, na cama, com outro cara. À tarde, obviamente...

¹⁰⁰ Sugestão: A cápsula foi confeccionada a partir de uma embalagem cilíndrica usada nos salgadinhos *Pringles*, fáceis de encontrar em supermercados. A embalagem recebeu uma cobertura com papel adesivo e utilizada para a dinâmica.

Este encontro será iniciado com a dinâmica: “Dê um passo à frente!”. Essa dinâmica será realizada com intuito de perceber a diferença cultural existente entre os comportamentos masculinos e femininos, no que se refere a interdições e discursos desiguais ao longo das nossas vidas. A dinâmica começará quando todos os estudantes se dispuserem no fundo da sala, um ao lado do outro. Inicia-se uma série de perguntas e, para cada resposta “sim”, o estudante deverá dar um passo à frente. As perguntas sugeridas serão as seguintes:

- 1) Na adolescência, meus pais ou responsáveis me deixavam sair sozinho(a) para festas, shows, praças, cinema, sem proibições ou condições de horário.
- 2) Nunca me senti ofendido/a ou recebi um comentário desagradável, por alguém na rua, sobre minha aparência ou roupa que estava usando.
- 3) Meu pai/mãe, namorado/a ou marido/esposa sempre me deixou livre, sem reclamações ou proibições, para que eu tivesse relacionamentos de amizade com outras pessoas.
- 4) Nunca discuti com ninguém por causa do tipo de roupa que estava usando ou algum comportamento que tive.
- 5) Nunca senti medo de ser estuprado/estuprada ao passar por algum local escuro ou esquisito.
- 6) Nunca fui maltratada/maltratado por alguém que manteve uma relação amorosa ou afetiva.
- 7) Sempre fui incentivado/a a ter experiências sexuais desde a adolescência por meus pais e amigos/as.
- 8) Sempre me senti seguro a manter relações sexuais com alguém que conheci a pouco tempo, ou seja, nunca me arrependi de uma transa, afinal todas contribuem para que eu afirme a minha sexualidade.
- 9) Nunca me aconteceu de ter que trocar de roupa depois de estar arrumado/a, por achar que a roupa não estava adequada para o local onde eu iria.
- 10) Nunca fingi sentir prazer ou gostar de namorar alguém, pois sempre tive facilidade em acabar com um relacionamento quando não me sentia bem.
- 11) Já tomei iniciativa para começar um relacionamento afetivo com alguém.
- 12) Nunca levei cantada de alguém no trabalho, no ônibus ou ao passar na rua.
- 13) Já dei cantada em alguém por quem me interessei.

A partir da dinâmica, deverá ser observado se a maioria dos estudantes que chegaram à frente, dando passos a cada resposta afirmativa, pertencem ao gênero masculino ou feminino. O esperado é que a maioria seja do sexo masculino, uma vez que ainda é visível, nas configurações sociais atuais, que o gênero feminino é mais vulnerável a interdições e regulações comportamentais. Esta dinâmica terá o intuito de refletir sobre os lugares sociais atribuídos a homens e mulheres dentro da sociedade, demonstrando que o marcador de gênero é decisivo nas relações sociais que se estabelecem, podendo contribuir para o estabelecimento de práticas culturais assimétricas para homens e mulheres.

Na busca de uma diálogo com a dinâmica, será exibida a charge a seguir que complementa a discussão sobre desigualdade de gênero e problematiza o que é ser homem e o que é ser mulher na sociedade atual, refletindo sobre as pressões sociais a que as mulheres são submetidas e acabam por determinar, em uma ótica machista, a forma como devem agir.



Fonte: <http://www.tiagosousa.net/2011/05/homens-e-mulheres-igual-ou-diferente.html>

Será pedido que os estudantes comentem e socializem suas leituras a partir da imagem. O objetivo dessa primeira discussão é fazê-lo/as perceber a diferença de tratamento dado a meninas e meninos quando o assunto é a sexualidade. Alguns direcionamentos possíveis a partir da charge e da dinâmica realizada:

- 1) Na charge, qual o fator determinante para o fato de o menino ser um orgulho e a menina uma vergonha?
- 2) Por que o sexo, neste caso, possui significados diferentes para homens e mulheres?
- 3) Na sua opinião, por que as mulheres são tão reprimidas quando o assunto é sexo? E os homens?

4) Os homens, em certo sentido, também não sofrem as injunções desse sistema de opressão, ao terem que se constituir, o mais próximo possível, do perfil do “pegador”? o que ocorre quando eles não variam a parceira sexual com a frequência esperada?

Por que os homens não sofrem a mesma pressão social?

5) O que ocorre quando eles reproduzem o perfil do pegador, mas suas experiências sexuais são com outros homens?

6) O que você acha dos movimentos feministas que buscam, dentre outras questões, a liberdade sexual das mulheres?

Num segundo momento, será lido o poema “*Sexta-feira à noite*” (Anexo K) que versa sobre uma relação matrimonial abusiva, na qual se percebe um tipo de silenciamento da mulher frente a um casamento infeliz – a sua insatisfação sexual e posição de passividade frente a uma identidade dada por destino – o de esposa. O poema deixa implícita a falta de comunicação nos relacionamentos que, por sua vez, leva à insatisfação e infelicidade da mulher ou de ambos. Além disso, o poema permite levantarmos questionamentos sobre a banalização do sexo, a naturalização de comportamentos dos homens na construção de sua masculinidade e a passividade e repressão da mulher no que se refere aos desejos e anseios para com o seu corpo e sua sexualidade.

A roda de conversa será conduzida a partir dos seguintes questionamentos:

7) Qual foi a sua sensação ao ler este poema? (esta pergunta será direcionada aos homens e, posteriormente, às mulheres)

8) No poema, o que o sexo representa para o homem? E para a mulher?

9) Como você interpreta a atitude masculina, nos versos:

“Os homens penetram suas esposas

Com tédio e pênis

O mesmo tédio com que todos os dias

Enfiam o carro na garagem”

10) Releia os versos:

“Enquanto as mulheres no escuro

Encaram seu destino

E sonham com o príncipe encantado.”

A autora menciona um destino a ser cumprido pela mulher. A que destino ela se refere? Você acha que já nascemos com destinos pré-definidos? Quem os define?

11) Na sua opinião, existe alguma satisfação pessoal para os personagens do poema? Por que a personagem feminina se submete a tal relacionamento? E o personagem masculino?

12) O que deve existir ou o que deve ser feito para que ambos sejam felizes num relacionamento?

13) Com relação ao ato sexual, observamos que algumas práticas sexuais como a masturbação, algumas posições sexuais, ou até mesmo o sexo oral, eram “proibidas” até certo tempo por determinados grupos de pessoas. Dessa maneira você acha que as práticas sexuais são frutos do nosso instinto ou são aprendidas?

Após as discussões sugeridas, será exibido um vídeo¹⁰¹ (1min 48s) que conta a história mitológica de Ariadne¹⁰² com intuito de preparar os estudantes para a leitura do poema “Tato” (Anexo L), da Marina Colasanti. O poema permite uma intertextualidade com o mito de Ariadne e faz uma analogia entre o protagonismo delegado à personagem mitológica, por ser a responsável a conduzir o herói Teseu durante sua missão de matar o Minotauro, e a autonomia da mulher no que se refere a sua satisfação sexual. O fio conduzido por Ariadne no mito dialoga com a possibilidade de autonomia feminina na orientação e busca do próprio desejo e prazer, durante o ato sexual, na descoberta da sua sexualidade e no conhecimento do seu próprio corpo. Essa analogia abre espaço para discutirmos alguns pressupostos para um relacionamento interpessoal saudável como cumplicidade, conhecimento e respeito de si e do outro, bem como as significações culturais do sexo para homens e mulheres.

Alguns questionamentos possíveis a partir da leitura de Tato:

14) Qual a relação do fio de Ariadne no mito com o fio descrito nos versos do poema? O que ele representa em ambos?

15) Nos primeiros versos, o que a autora quis dizer com “*a mão do homem se perde entre as pregas da vulva como se perderia num labirinto*”?

¹⁰¹ <https://www.youtube.com/watch?v=A3tiPp4SsjY>

¹⁰² O mito conta a história de Ariadne, princesa da ilha de Creta e meio irmã do Minotauro (ser mitológico nascido metade homem, metade touro, que morava num labirinto e devorava prisioneiros atenienses pagos em sacrifício ao seu pai, Minos, o rei de Creta). Certo dia, um bravo herói ateniense chega a Creta para se oferecer em sacrifício ao Minotauro com o intuito de matá-lo e libertar a sua cidade do castigo. Ariadne, se apaixona por Teseu e oferece um novelo de fio de ouro que o ajuda a encontrar a saída do labirinto. Porém, logo após o herói conseguir matar o minotauro e voltar a salvo do labirinto, com ajuda do fio de ouro, Teseu decide voltar para Atenas levando Ariadne, que é abandonada pelo amado na ilha de Naxos.

16) Como você interpreta os versos: “*e por mais que procure ou dele fuja não encontra o doce Minotauro*”? O que representa o doce Minotauro?

17) Você já ouviu falar em ponto G? Na sua opinião, por que existem muitas mulheres que nunca tiveram um orgasmo?

18) Em geral, os homens se preocupam com o prazer feminino? Por quê?

19) Existe a mesma cobrança para mulheres e homens, no que se refere ao desempenho sexual? Comente.

20) Na sua opinião, como e quando deve acontecer o sexo?

O poema *Tato* permite um contraponto com o poema lido anteriormente, *Sexta-feira à noite*, na medida que faz uma metáfora sobre a condução do fio com o protagonismo feminino e uma possível consciência mais crítica do seu corpo e sexualidade durante o ato sexual e/ou na descoberta do prazer, ao passo que o poema *Sexta-feira à noite* versa sobre o silenciamento e acomodação feminina ao explicitar uma condição de coadjuvante no processo de vivência e satisfação pessoal da personagem. Desta forma, os poemas permitem que o leitor amplie sua percepção acerca da construção de sentidos sobre o corpo, distanciando o pensamento naturalizado de predestinação feminina a condição de esposa ou a qualquer outra condição imposta pela sociedade, para a ideia de empoderamento e emancipação da mulher no que se refere à sexualidade e, consequentemente, sua identidade frente ao mundo.

Para finalizar o encontro, será reproduzida a canção “*Lalá*” de Karol Conká (Anexo M) para uma possível ressignificação de olhares sobre a posição passiva da mulher no que diz respeito à expressão de sua própria sexualidade. A música dialoga com a discussão no sentido de incentivar um caminho à liberdade sexual feminina, atuando como mecanismo motivador ao empoderamento e à reflexão de suas identidades enquanto mulheres.

QUINTO ENCONTRO

Duração: 4 aulas (de 45 min cada)

Tema: Silenciamento feminino: Da Violência simbólica à física

Objetivo:

- Desestabilizar argumentos baseados em essencialismos que naturalizam práticas culturais machistas e legitimam a violência;

- Refletir sobre as pressões sociais que cercam o matrimônio e legitimam relações de dominação masculina e/ou inferiorização feminina;

Elementos textuais: “*Enredo para um tema*” (Adélia Prado) e “*Porém igualmente*” (Marina Colasanti)

Música: “*Triste, louca ou má*” (El Hombre)

No primeiro momento, como atividade de motivação anterior à leitura do poema “*Enredo para um tema*” (Anexo N), serão exibidos dois anúncios publicitários, com o intuito de gerar discussões diversas sobre algumas configurações de relacionamento presentes nos casamentos ou uniões estáveis. O objetivo é propiciar uma reflexão sobre os significados sociais que o casamento possui, levando em consideração a historicidade dos arranjos matrimoniais, a partir de uma perspectiva de gênero. Ou seja, que lugares ocupavam e/ou ocupam os cônjuges em uma relação matrimonial, o que leva homens e mulheres a casarem, o que esperam de si e do outro. Os anúncios são:

- 1) Um anúncio dos anos 90 da geladeira *Electrolux* que retrata a posição de interesse das mulheres no casamento com homens de situação financeira confortável que lhes ofereçam uma “boa vida”

Slogan: “Nós também casamos por interesse”¹⁰³.

- 2) Um anúncio da cerveja *Skol* com data de produção em 2004 que não foi ao ar. O comercial coloca como condição à fidelidade do noivo no casamento a manutenção, por parte da mulher, do seu corpo sempre jovem e bonito. Na propaganda, o corpo da mulher é comparado à cerveja.

Slogan: “A cerveja Skol não muda nunca e é sempre gostosa”¹⁰⁴.

Realizaremos uma roda de debates e pediremos que os estudantes falem suas impressões sobre os anúncios publicitário, seguindo os seguintes pontos:

- 1) Quais suas impressões e/ou sensações com relação ao primeiro anúncio?
- 2) Como você caracteriza a relação matrimonial contida no primeiro anúncio?
- 3) Qual o papel atribuído às mulheres neste anúncio? Comente.

¹⁰³ <https://www.youtube.com/watch?v=VMPytabiWCM>

¹⁰⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=-BjISH2ZdP0>

- 4) Você usaria/compraria uma marca com esse slogan: “Nós também casamos por interesse”? Comente
- 5) Quais suas impressões e/ou sensações sobre o segundo anúncio?
- 6) Como você caracteriza a relação matrimonial contida no segundo anúncio?
- 7) Como você percebe os papéis atribuídos a mulheres no segundo anúncios?
- 8) Qual o significado do casamento no contexto dos anúncios?
- 9) Na sua opinião, tendo em vista o contexto histórico dos anúncios (um da década de 90 e o outro da primeira década do século XXI), as configurações de casamento são as mesmas nos dias atuais? Se não, o que mudou?

Em seguida, faremos a leitura do poema “*Enredo para um tema*”(Anexo N) a partir do qual se encaminharão as discussões sobre a análise das relações e representações do gênero. O poema faz referência ao silenciamento das mulheres e ao tratamento coercitivo dos homens, enfatizando uma suposta fragilidade, passividade e submissão da mulher à duas figuras masculinas, o pai e o futuro esposo. As discussões seguiram os seguintes pontos:

- 10) Analisando o poema *Enredo para um tema*, em que tempo você acha que se passa a história? Qual o tema do poema? E qual o enredo?
- 11) Qual a função do casamento no contexto do poema?
- 12) Existe alguma semelhança entre a história do poema e as configurações de matrimônio nos dias atuais?
- 13) O que você entende no trecho: “Só eu não disse nada, nem antes nem depois”?
- 14) Você acha que o casamento é necessário para que uma mulher se complete e seja feliz?

Concomitantemente, será retomada a discussão sobre os anúncios, fazendo um paralelo com o poema e trazendo uma reflexão acerca da naturalização que a cultura inscreve sobre as representações de masculinidade e feminilidade. Além disso, faz-se necessário refletir sobre alguns dispositivos culturais midiáticos de rápida difusão e assimilação por parte da maioria da população, a exemplo das propagandas utilizadas para esta motivação, que produzem discursos misóginos e sexistas que desacreditam mulheres e as colocam em posições inferiores, legitimando a desigualdade, o ódio e a violência.

Em um segundo momento, será realizada a leitura do mini conto “*Porém igualmente*” da autora Marina Colasanti (Anexo O). Os estudantes receberão, logo após a leitura, uma ficha (Apêndice D) a ser preenchida em grupos de 3 ou 4 pessoas, onde farão uma descrição hipotética da identidade/vida dos personagens do poema, através dos seguintes pontos: idades, profissões, traços de personalidade, histórias de vida, virtudes e defeitos e por quais motivos mantinham o matrimônio. Essa atividade permitirá um diagnóstico sobre os estereótipos que permeiam o imaginário dos estudantes no que diz respeito às construções de masculinidade e feminilidade, bem como, no que se refere às suas concepções sobre relacionamento e casamento. Espera-se que os estereótipos traçados pelos estudantes corroborem os modelos de gênero estereotipados da mulher passiva e romântica destinada à esfera privada da sociedade e do homem ativo e realista destinado à esfera pública.

O diálogo entre os poemas permitirá uma ampliação de horizontes de expectativas dos estudantes no que se refere à percepção da linha tênue que separa um discurso misógino, a exemplo do que temos na leitura do primeiro poema à concretização da violência física, presenciada no contexto do segundo poema. Além disso, sugere-se uma discussão sobre conceitos essencialistas acerca do comportamento feminino e masculino que contribuem para a representação desigual dos sexos e para um contexto de permissividade para a dominação masculina. Em seguida, cada grupo socializará as descrições e serão feitos os seguintes questionamentos:

- 15) O que motivou a violência cometida no mini conto?
- 16) Você acha que a bebida pode ser usada como justificativa para comportamentos agressivos?
- 17) Segundo os vizinhos e a família, quais as características de D. Eulália?
- 18) Na sua opinião, os vizinhos e a família deveriam ter intervindo antes da morte de D. Eulália? Comente.
- 19) Qual a diferença entre as mulheres como D. Eulália e as que denunciam seus maridos ou deixam seus lares por causa das agressões?
- 11) Existe um perfil ou alguma característica comum entre as mulheres que se submetem à violência doméstica?
- 12) Na sua opinião, por que algumas mulheres assumem uma postura de silenciamento e se submetem a situações de violência?
- 13) Você conhece alguém que já passou por uma situação de violência doméstica? Você já denunciou alguém por violência doméstica?

14) Se você estivesse passando por uma situação de violência e, por alguma razão, não denunciasse o agressor, você gostaria de que alguém tomasse essa iniciativa?

Em um terceiro momento com o intuito de provocar reflexões sobre algumas configurações sociais naturalizadas por discursos machistas e misóginos que indicam e caracterizam relações abusivas, exibiremos o vídeo¹⁰⁵ (8min e 33s) da blogueira Jout Jout Prazer.

Diante de todas as discussões e últimos comentários acerca do vídeo, encerraremos o encontro com a apresentação do clipe da canção “*Triste, louca ou má*”, de El Hombre (Anexo P). A letra da canção, juntamente com a atuação das mulheres que dançam livres pela casa durante o clipe, estão carregadas de significados de empoderamento e liberdade femininos e conversam com as discussões sobre a postura das mulheres nos relacionamentos abusivos, buscando incentivá-las ao amor próprio, a protagonizarem seus caminhos e seguirem suas próprias escolhas.

SEXTO ENCONTRO

Duração: 3 aulas (de 40 min cada)

Tema: Feminicídio

Objetivo:

- Refletir sobre a violência estrutural que se instalou na sociedade, sobretudo no que atinge as mulheres;
- Despertar o sentimento de responsabilização social frente a situações de violência ao outro, especialmente às mulheres.

Textos: *Crime* (Marcelino Freire)

Música: *Maria da Vila Matilde* (Elza Soares)

Com intuito de dar prosseguimento à temática sobre violência contra a mulher, será apresentado o vídeo do testemunho da empresária Elaine Caparróz¹⁰⁶ (11min 22s) concedido em entrevista ao programa da rede *Record* – Domingo Espetacular sobre a tentativa de feminicídio sofrida por ela. O episódio ganhou muita repercussão na mídia, especialmente pela

¹⁰⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=I-3ocjJTPHg>.

¹⁰⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=pWcA4VC-94w>

vítima ter conhecido o agressor Vinícius Batista Serra nas redes sociais. A agressão que se configurou como uma tentativa de feminicídio aconteceu neste ano de 2019 na cidade do Rio de Janeiro, no primeiro encontro da empresária com o agressor após meses de conversas pelo aplicativo do *WhatsApp*.

Diante dos fatos, pretendemos problematizar a divisão de opiniões vista nos jornais, noticiários, e programas de televisão. O foco central das discussões, em muitas notícias, foi a atitude da empresária em ter marcado um encontro amoroso com um homem desconhecido após conversas online. O fato merece atenção devido à transferência da responsabilidade do agressor para a vítima no que se refere à violência ocorrida, percebida em manchetes do tipo: “O que faz um mulher convidar para o seu apartamento um homem que não conhece?”. Um outro ponto relevante sobre o caso foi o longo período em que a vítima foi agredida sem que alguém a socorresse, nos levando a uma outra questão ética: “Em briga de marido e mulher, se mete a colher?”. A partir desses pontos, pediremos que os estudantes exponham suas impressões a partir dos seguintes questionamentos?

- 1) Sobre a agressão sofrida pela empresária, na sua opinião, por que o crime aconteceu?
- 2) Por que o agressor se sentiu tão encorajado para cometer a tentativa de feminicídio?
- 3) Você conhece alguma mulher que foi vítima de violência por questões de gênero? Comente o que aconteceu.
- 4) Na sua opinião, existe algum comportamento feminino que “provoque” alguma reação agressiva nos homens?
- 5) O que você faria se estivesse no prédio da empresária no momento das agressões e ouvisse os gritos de socorro da vítima?

As discussões sugeridas dialogam com os textos trabalhados no encontro anterior ampliando a percepção sobre a gravidade da violência doméstica, bem como ressaltando a necessidade de mudanças desde o âmbito do individual até o âmbito do coletivo, através de ações públicas de segurança.

Após a socialização das opiniões e primeiras impressões dos estudantes sobre o delito, faremos a leitura do conto “*Crime*”, de Marcelino Freire (Anexo Q). O conto versa sobre uma hipotética tentativa de homicídio contra a namorada por um jovem negro, pobre e filho doméstica. O texto dialoga com a reportagem sobre a tentativa de feminicídio contra a

empresária assistido anteriormente e amplia as discussões para a violência estrutural que exclui e torna mais vulnerável à morte uma parcela da população.

Temos visto a violência estrutural materializada diariamente nos diversos jornais e noticiários que relatam a realidade social contemporânea, principalmente nos grandes centros urbanos. Estes jornais possuem grande audiência no contexto onde se inserem os estudantes e que possuem um claro objetivo comercial, além de deixar subtendido para a população uma suposta utilidade pública na intencionalidade de “mostrar a verdade”. No entanto, esses programas, muitas vezes, não poupam detalhes nas descrições de crimes cruéis, julgamentos tendenciosos, exposição de pessoas em acidentes e conflitos familiares, utilizando-se de uma perspectiva sensacionalista, que acaba por banalizar sentimentos e naturalizar comportamentos violentos. Esses relatos nem sempre assumem uma postura justa e ética diante dos fatos e, muitas vezes, reproduzem e/ou induzem pensamentos machistas que contribuem para a permanência de um modelo social violento e assimétrico para homens e mulheres. Alguns questionamentos possíveis direcionados pelo conto:

- 6) Na sua opinião, qual era o objetivo do personagem principal ao tramar o sequestro da namorada hipotética?
- 7) Segundo a narrativa do conto, o que motivou o plano?
- 8) Na sua opinião, a maioria dos homens se sentem desconfortáveis com a traição? Por quê? As mulheres possuem sentimento igual com relação a traição? Reagem da mesma forma? Por quê?
- 9) O que o personagem quis dizer no trecho *“toda mulher é, sim, uma cadela, menos a senhora, mãe, que é de outro tempo”*?
- 10) Você acha que as mulheres de hoje são diferentes das mulheres de antigamente? Isso é bom ou ruim?
- 11) Na sua opinião, o que o personagem quis dizer com ser **“um homem grande”**, no trecho *“hoje a minha namorada vai me dar valor, vai ver o capeta que eu sou, um homem grande”*?
- 12) No conto, o personagem menciona a figura do governador, do policial e do pastor. Qual a relação dessas personalidades com o contexto da história? Comente.
- 13) Você assiste o programa do apresentador Datena, mencionado no conto? Você gosta? Qual a relação do programa no contexto da história?
- 14) Qual era a relação do personagem com a mãe? E com o pai? Comente.

15) Na narrativa, o personagem menciona ser negro, filho de doméstica e ter uma relação conflituosa com o pai no seguinte trecho: *“passarei na cara de cada um a vida de rato, rá, rá, rá, que a gente vai vivendo, todo dia morrendo, contando a grana, a senhora tendo de se humilhar, lavando cueca na casa de bacana, eu negro tendo de ouvir que emprego está difícil, sei lá, também lembrarei de citar o meu pai, doido, azedo, mãe, aquele cachorro escroto também será chamado para tirar da minha cabeça essa loucura, se entrega, filho, deixa de criancice, de molecagem, vem para a rua me dar um abraço, como é que eu vou dar um abraço, me diz, que merda de abraço, era o primeiro que eu matava, mãe, juro, esse infeliz, o tanto que eu acreditei nele”*.

Na sua opinião, qual a relação desse trecho do conto com o plano de assassinar a namorada?

16) De acordo com suas impressões, por que o personagem precisou armar uma situação de violência para mandar uma mensagem para as autoridades, no trecho: *“e eu ainda vou mandar uma mensagem, rá, rá, vou dizer, vamos cuidar das crianças do Brasil, sim, mãe, uma palavrinha de amor, porque eu não sou o bicho que vão pensar que eu sou, eu só estarei cumprindo a minha parte, chamando a atenção da cidade, do país”*?

17) O que você achou do final da história? O que motivou o personagem a imaginar esta situação com a namorada?

18) Você acha que o contexto de vida do personagem influenciou seu plano de assassinato? Comente

Em seguida, será exibido o vídeo¹⁰⁷ (36s) produzido numa campanha do Governo da Bahia sobre masculinidade tóxica. O vídeo nos faz refletir sobre as construções de masculinidade implícitas nos discursos e comportamentos machistas/sexistas que naturalizam modelos culturais violentos e opressores. Essas configurações culturais têm contribuído para a violência estrutural que atinge a sociedade que, por sua vez, constitui uma forma de opressão à determinadas pessoas a quem se negam direitos, tornando-as mais vulneráveis ao sofrimento e à morte, como é o caso das mulheres.

Para finalizar esta primeira parte do encontro será reproduzida a canção *Maria da Vila Matilde*, da cantora Elza Soares (Anexo R), a partir da qual serão discutidas algumas atitudes assertivas no que diz respeito ao enfrentamento da violência doméstica e a necessidade de medidas legais que punam os agressores e evidenciem uma posição protagonista das mulheres.

¹⁰⁷ <https://www.facebook.com/quebrandootabu/videos/2401984956691862/?v=2401984956691862>

SÉTIMO ENCONTRO

Duração: 4 aulas (de 40 min cada)

Tema: Identidades transexual e travesti

Objetivo:

- Conhecer alguns processos de construções identitárias das pessoas transexuais e travestis, refletindo sobre seus lugares de fala e a urgente necessidade de maior visibilidade dessas identidades para ressignificações culturais na sociedade.

Textos: *Pourquoi pas?* (Alessandra Safrá), *Sonetto do travesti* (Glauco Matoso) e *Mulher Depois* (Angélica Freitas)

Música: *Não Recomendados* (Caio Prado)

Iniciaremos a aula com a dinâmica “O que me define?”. Serão projetadas fotos de 6 personalidades famosas¹⁰⁸ (Anexo X) cujas identidades sejam transexuais ou travesti. Será entregue uma ficha em branco enumerada de 1 a 6 (quantidade de personalidades escolhidas para a dinâmica) e será pedido que cada aluno/a escreva suas impressões com relação às figuras públicas mostradas, a exemplo de que característica os chama mais atenção no/a artista ou como descreveriam o/a mesmo/a. Após a socialização das características atribuídas a cada personalidade pelos estudantes, realizaremos uma roda de conversa sobre a identidade trans e a travesti, refletindo sobre suas especificidades e possíveis dúvidas dos estudantes acerca das várias configurações de gênero existentes.

O objetivo dessa dinâmica é conhecer os (pre)conceitos dos estudantes acerca dessas identidades, observando que olhar possuem sobre aquelas pessoas cuja escolha do gênero difere do sexo biológico, de modo que reflitam sobre os estereótipos construídos culturalmente, como também sobre os lugares sociais ocupados por essas pessoas na sociedade

¹⁰⁸ Sugestões: 1) Roberta Close, modelo, atriz, cantora e apresentadora foi a primeira modelo trans a posar nua para a edição brasileira da revista Playboy; 2) Jorge Lafond, foi ator, comediante, dançarino e drag queen brasileiro, cujo principal personagem foi Vera Verão; 3) Pablo Vittar, cantor, compositor, dançarino e drag queen, que vem ganhando espaço na música popular brasileira; 4) Rogéria, foi atriz, cantora, maquiadora e transformista brasileira. Iniciou-se na carreira artística como maquiadora das celebridades na extinta TV Rio. 5) Tammy Miranda, ator, repórter e modelo. Assumiu-se homossexual no ano de 2006 e posteriormente homem trans em 2014. 6) Ivana, personagem transgênero da novela “A força do querer”.

Em seguida, será lido o poema *Pourquoi pas*¹⁰⁹, de Alessandra Safra (Anexo S). O texto traduz um estereótipo comum no imaginário das pessoas sobre a identidade travesti e problematiza em seus versos finais alguns lugares sociais que são delegados a essas pessoas, como a prostituição. Alguns questionamentos possíveis após a leitura do poema serão:

- 1) Como a autora descreve uma travesti, no poema? Que impressões você possui a respeito dessa identidade?
- 2) O que você entende com os versos “*mitos parados nas esquinas*” e “*dia é noite e noite é metamorfose*”? Comente
- 3) Existe alguma pessoa travesti no seu convívio, na sua rua, bairro ou trabalho? Como ela é?
- 4) Você já viu uma travesti em algum trabalho formal? Qual?
- 5) Você costuma ver travestis nos ônibus, nas ruas, no shopping, cinema ou lugares públicos? Onde estão essas pessoas?
- 6) Na sua opinião, por que as travestis, em geral, trabalham em casas noturnas ou se prostituem?

Em seguida, será lido o poema *Sonetto do travesti*, de Glauco Matoso (Anexo T) que dialoga com o primeiro poema e complementa a discussão sobre o lugar de fala da travesti, abrindo o leque para outras representações de feminilidades e para a violência sofrida por essas mulheres, decorrentes das suas construções identitárias. As discussões seguirão o seguinte direcionamento:

- 7) Você sabe a diferença entre travesti, transformista, transsexuais e drag queens?
- 8) Nos versos “*hormônios, silicone, tudo indica a feminilidade no seu tracto*”, o autor cita alguns traços femininos. Você acha que ser feminina é algo com o qual nascemos ou algo adquirido ao longo da vida? Comente
- 9) Existem mulheres que não são femininas? E homens que não são masculinos? Explique o que feminilidade e masculinidade para você.
- 10) O Brasil é o país que mais mata pessoas trans no mundo, ao mesmo tempo que é a população que mais acessa conteúdo pornográfico de pessoas trans. Qual a sua opinião sobre isso?
- 11) Você sabe o que é transfobia? Por que isso acontece?

¹⁰⁹ Expressão do francês que significa “Por que não?”

12) Você já ouviu falar em sororidade?

Logo após as discussões, será exibido o clipe “Não Recomendados”¹¹⁰, letra de autoria de Caio Prado (Anexo V), que aborda de forma direta o lugar marginalizado ocupado pelas mulheres trans na nossa sociedade. A letra da canção e as cenas reunidas no clipe contribuirão para a compreensão do universo trans, podendo despertar nos estudantes o desenvolvimento de qualidades como sororidade e empatia, em uma perspectiva de responsabilização social para com o outro, a partir do entendimento do lugar de privilégio de algumas identidades, especialmente as heteronormativas, em relação a outras.

Em seguida faremos a leitura do último poema “*Mulher depois*”, de Angélica Freitas (Anexo U) que conversa sobre a necessidade de transformação dos corpos. A partir do poema, poderão ser conduzidos os seguintes questionamentos:

- 13) Qual a sua opinião sobre a necessidade de transformar o corpo da personagem do poema “*Mulher depois*”?
- 14) Na sua interpretação, qual o motivo que a personagem teve para fazer a cirurgia de designação sexual? Apenas estética?
- 15) O que você acha das mulheres cisgênero que fazem intervenções cirúrgicas no corpo como colocação de próteses de silicone, lipoaspiração, aplicação de toxina botulínica (botox)?
- 16) Será que as necessidades de uma mulher trans e uma mulher cis em modificar seu corpo são as mesmas? Explique.
- 17) Os versos “*não precisa me aceitar, não precisa nem me olhar, mas agora eu sou mulher*” indicam que tipo de relacionamento com a família?

Na sequência será exibido um trecho do documentário “Corpos vivíveis”¹¹¹ que reúne depoimentos de pessoas transsexuais e tem o intuito de mostrar os conflitos e pontos de vistas das pessoas trans, bem como a necessidade, para algumas pessoas, em adequar o seu próprio corpo a sua construção identitária.

O diálogo entre o poema e o documentário complementa a discussão sobre pessoas trans, trazendo para o debate a polêmica sobre a redesignação sexual¹¹² e a necessidade, ou não,

¹¹⁰ https://www.youtube.com/watch?v=GsaR0TQNu_w

¹¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=vVUAnsGuFM>

¹¹² Redesignação sexual é o procedimento cirúrgico pelo qual as características sexuais/genitais de nascença de um indivíduo são mudadas para aquelas socialmente associadas ao gênero que ele se reconhece. É parte, ou não, da transição física de transexuais e transgêneros

de adequação do corpo ao gênero construído. É importante ressaltar que algumas mulheres que se consideram trans não sentem a necessidade de intervenções no corpo para expressão de sua sexualidade e gênero, ressignificando a necessidade de modelos binários para as representações corporais e sexuais. O conteúdo do documentário ajuda na compreensão de como o sexo biológico se desvincula das representações de gênero na construção de algumas identidades e na percepção sobre a importância da materialização da sexualidade nos corpos para algumas pessoas e outras não.

Para finalizar o encontro, serão projetadas algumas fotos do projeto Transluz – outras expressões femininas¹¹³ (Anexo Z) do fotógrafo e ativista LGBT Wagner Pina, que retratam a nudez artística de mulheres transsexuais, permitindo que os estudantes reflitam através da arte sobre os fenômenos que envolvem a existência humana, suas formas de expressões corporais e diferentes necessidades de vivências.

OITAVO ENCONTRO

Duração: 3 aulas (de 40 min cada)

Tema: Homossexualidade masculina e feminina e homofobia/lesbofobia

Objetivo:

- Desestabilizar preconceitos sobre a relação homoafetiva, refletindo sobre discursos que desacreditam a identidade gay/lésbica e contribuem para a homofobia/ lesbofobia.

Elementos textuais: *Romeu e eu* (Glauco Matoso); *Samira & Aléxia* (Luis França); *Descanse em paz?* (Aymmar Rodriguez)

Música: *Flutua* (Johnny Hooker part. Liniker)

Em um primeiro momento será realizada a dinâmica “Explorando o entendimento de orientação sexual”, adaptada do Caderno Escola sem homofobia, que recebeu o nome pejorativo durante as campanhas políticas de “kit gay”.

Como motivação para a temática, será exibida a animação “in a Heartbeat”¹¹⁴ (4min e 05s) que se trata de um curta sem diálogos que encena a aproximação romântica de dois

¹¹³ O projeto Transluz foi realizado a partir de um edital disponibilizado pelo Ministério da Educação e Cultura e teve como objetivo primordial dar visibilidade às identidades trans, valorizando as diferentes expressões de feminilidades. O programa atende às exigências de incentivo à arte e valorização da diversidade.

¹¹⁴ <https://youtu.be/2REkk9SCRn0>

adolescentes, deixando nas entrelinhas alguns empecilhos e enfrentamentos para um possível relacionamento homossexual. Esse vídeo tem o intuito de abrir a discussão sobre o relacionamento homoafetivo e preparar para a leitura do primeiro poema. Alguns questionamentos possíveis, a partir da mensagem do curta:

- 1) O que o coração representa, no contexto do curta?
- 2) Na sua opinião, por que o personagem, dono do coração, apresentava resistência na aproximação com o outro rapaz?
- 3) Como acontece a cena em que o coração se parte ao meio? Qual a expressão das pessoas que estão ao redor?
- 4) O que você acha do relacionamento homoafetivo entre duas pessoas?
- 5) Você conhece pessoas que possuem relações homoafetivas? Como você descreveria essa relação?

Em seguida, faremos duas apresentações para o poema “*Romeu e eu*”, de Glauco Matoso (Anexo W). A primeira será uma leitura coletiva com o texto xerocado em mãos e a segunda será através do vídeo¹¹⁵ (4min e 16s) que exhibe a apresentação do coral KOMOS - Coro Gay da Bolonha, na Itália. O coral declama o poema supracitado durante um concerto realizado em homenagem ao dia mundial da luta contra a AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida). O objetivo dessa estratégia é proporcionar novas experiências de contato com a arte e a leitura da poesia. Após esse momento será iniciada uma roda de conversa sobre alguns pontos direcionados pelo enredo do texto, conforme a seguir:

- 6) Que tipo de relação havia entre os personagens do poema *Romeu e eu*?
- 7) Nos versos “*Eu quero brincar com você. Papai não deixa. O diretor proíbe*” observamos uma tentativa de controle de uma relacionamento entre dois meninos. Na sua opinião, quais os problemas e/ou preocupações que motivam essa proibição?
- 8) Ao insistirem em se encontrar, quais as medidas tomadas pelo pai e pelo diretor do personagem?
- 9) Os dois personagens do poema “*Romeu e eu*” sofreram preconceito?
- 10) Qual a sua interpretação para os versos finais: “*Vivo solitário, você prisioneiro, e não podemos brincar. Castram nossa infância porque*”

¹¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=8A6AzNpMCh0>

“você é igual a mim, sua vontade igual à minha, mas nos fazem diferentes.”?

11) Você concorda ou não que um casal gay deve ser amar sem medo do preconceito?

12) Você acredita que nossa sociedade é preconceituosa? Por que isso acontece? E o que é preconceito?

13) Qual o melhor caminho para que possamos viver de forma mais respeitosa para com o modo de viver das pessoas?

14) O poema lido lembra alguma história que vocês conhecem? Comente.

15) O coral que apresentou o poema orquestrado estava participando de um concerto em homenagem ao dia mundial de combate a AIDS. Na sua opinião, existe alguma relação da AIDS com os homossexuais?

Em um segundo momento, com o intuito de problematizar sobre a invisibilidade da homossexualidade feminina, como também das identidades transexuais discutidas no encontro anterior, será exibida a charge¹¹⁶ do cartunista Mateus Ribs¹¹⁷, representada a seguir, retirada de uma conta no *Instagram* chamada @o.ribs



¹¹⁶ https://www.instagram.com/p/BxII174gs_c/?igshid=kzx1y6cek3fz

¹¹⁷ Mateus Ribs é cientista político e cartunista. Email: Matheusribs@gmail.com

Fonte: https://www.instagram.com/p/BxII174gs_c/?igshid=kzx1y6cek3fz

O objetivo é ampliar as discussões e entendimentos sobre os significados das letras que compõem a sigla, bem como a presença de uma fragmentação e hierarquia dentro do próprio movimento LGBT que contribui para aumentar as lacunas da desigualdade.

Será realizada a leitura do poema *Samira & Aléxia*, de Luis França (Anexo A¹), e em seguida abriremos uma roda de conversa com os seguintes direcionamentos:

16) No poema *Samira & Aléxia*, o que motivou o espancamento das personagens?

17) O poema menciona a intenção das personagens Samira e Aléxia em adotar uma criança. O que você acha da adoção de crianças por casais homoafetivos? Comente.

18) Para você, o que importa mais em um relacionamento entre duas pessoas?

O poema lido permite uma discussão sobre os direitos civis sinalizando a necessidade de uma legislação que assegure direitos iguais para as pessoas LGBT e ofereça um suporte legal para situações de risco e violência entre essas pessoas, deixando clara a posição de vulnerabilidade a que estão expostas.

Logo em seguida, será exibido o clipe¹¹⁸ da canção flutua do cantor Johnny Hooker com a participação de Liniker (Anexo C¹) que encena o relacionamento homoafetivo, no qual um dos personagens é violentado na rua por causa de um beijo na boca. O clipe conversa com a discussão anterior sobre a proibição da expressão da homossexualidade, que é vista como um mal ou um problema a ser resolvido. A violência sofrida por um dos personagens do clipe enfatiza o extremo da tentativa de controle desses corpos e da privação do direito do outro em ser livre com relação as suas identidade.

Após as discussões anteriores, será lido o poema *Descanse em paz?*, de Aymmar Rodrigues (Anexo B¹) que se insere no mesmo contexto de violência explícito no clipe, como também nos permite uma ampliação de abordagens sobre as representações da sexualidade masculina. Os versos nos trazem uma inversão de valores acerca do binômio amor/ódio. No poema, há uma crítica contra a valorização pela morte/violência se sobrepor à expressão do amor, também nos direciona para uma reflexão sobre os modelos hegemônicos de masculinidade e para a violência estrutural já naturalizada no imaginário e cotidiano das pessoas.

O texto conversa sobre como a banalização da violência que atinge a população parece anular sentimentos como empatia, solidariedade e respeito, o que acaba por tentar eliminar tudo que é diferente dos padrões estabelecidos pelos discursos tradicionais. Algumas questões possíveis para as discussões sobre o poema “Descanse em paz?”:

24) Qual a sua interpretação para “*lhe deram várias medalhas*” em compensação ao fato de ter matado muita gente?

25) Qual a sua interpretação para os versos:

“*quando resolveu amar outro homem*

- *lhe deram várias facadas*”?

26) Em nossa sociedade, o que se espera de um homem?

27) Você acha que a violência é algo natural do homem, ou seja, instintivo ou genético?

¹¹⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=mYQd7HsvVtl>

28) É mais comum vermos comportamentos violentos nos homens ou nas mulheres?

29) Por que algumas pessoas não aceitam que homossexuais expressem seus desejos e afetos?

30) O que precisamos fazer para convivermos de maneira respeitosa com o outro?

Para finalizar o encontro será exibido o vídeo¹¹⁹ “Por que criminalizar a homofobia?”, da página Quebrando tabu que amplia a discussão sobre homofobia, esclarecendo sobre a necessidade de criminalização como forma de proteger e, ao mesmo tempo, dar visibilidade a um problema social crescente no Brasil, os crimes contra as pessoas LGBT.

NONO ENCONTRO

Duração: 3 aulas (de 40 min cada)

Tema: Biologia e Identidade: Entrecruzamentos possíveis

Objetivo:

- Refletir sobre o processo de construção de identidades sexuais transitando entre as concepções biológicas (essencialistas) e as influências sociais e culturais acerca da nossa corporeidade e construção identitária;
- Provocar reflexões acerca da influência do discurso religioso na construção da nossa identidade;

Elementos textuais: *Vae Victis* (Paulo Augusto) e *Deus e o amor pra criação* (Nívea Sabino)

Música: “*Vá se benzer*” (Preta Gil ft. Gal Costa)

Para iniciarmos este encontro exibiremos o vídeo “Mundo ao contrário” – heterofobia¹²⁰. O vídeo inicia-se com o nascimento de uma criança cuja família é formada por um casal lésbico, e mostra sua criação e socialização em uma sociedade onde a normatividade, ou seja, o que é considerado aceitável e saudável, se traduz nas configurações homoafetivas, ao passo que as orientações heterossexuais são veementemente coibidas. No final do vídeo, a personagem pré-adolescente, que apresenta uma orientação heterossexual, se suicida por não

¹¹⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=KXYtmju2mkw>

¹²⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=Ktjmh79vGI>

ter suportado todas as pressões sociais e familiares, bem como agressões físicas, verbais e virtuais pelas quais passou por conta da sua sexualidade. O intuito do vídeo é fazer os estudantes refletirem sobre todas as interdições que pessoas com identidade não-normativas sofrem, despertando o sentimento de empatia tão necessário para a convivência em uma sociedade plural como a nossa. Além disso, o vídeo incitará discussões sobre a origem ou como se dá a construção da homossexualidade, permitindo um entrecruzamento de teorias que apoiam os estudos acerca da sexualidade humana.

Em seguida, leremos o poema *Vae Victis*¹²¹, de Paulo Augusto (Anexo D¹), para ampliar as discussões sobre a vida com intuito de convergências entre as teorias que embasam este trabalho como a Biossociologia, que, ao lado dos estudos culturais, tenta traçar paralelos sobre as explicações sobre o comportamento humano. Este poema nos leva a uma reflexão sobre a linha tênue que distingue o biológico do culturalmente construído. O poema nos sugere uma reflexão sobre o essencialismo presente nas nossas percepções sobre vida e nosso corpo, e, sobretudo, acerca das expressões de sexualidade. Na perspectiva de estabelecer elos e conexões entre o biológico e o cultural, podemos inferir os seguintes pontos após a leitura do poema:

- 01) Qual a sua interpretação para os versos “*Meu pai acredita, Minha mãe se deleita*”, após a enfermeira anunciar que o bebê era homem?
- 02) Você acha que uma pessoa deixa de “ser homem” quando descobre ser *gay*?
- 03) Com base no que discutimos até aqui durante os encontros, o que o autor do poema quis dizer com “*Vai, Paulo, ser gay na vida*” no verso final.
- 04) Você acha que já nascemos com uma orientação sexual determinada? Ou você acha possível que a homossexualidade seja algo ensinado por alguém?
- 05) Algumas pessoas consideram que a homossexualidade constitui uma anormalidade humana. Qual a sua opinião sobre isso?
- 05) Algumas pessoas descobrem sua orientação sexual logo na infância e outras, na fase adulta da vida. Na sua opinião, por que isso ocorre?

¹²¹ *Vae Victis* é uma locução latina que significa “*ai dos vencidos*” usada para se referir que o vencido está a mercê do vencedor. Foram as palavras usadas pelo general gaulês Breno, ao atirar a espada ao prato da balança em que estavam os pesos falsos usados para pesar o ouro do resgate dos romanos.

06) No contexto político atual, algumas pessoas vêm levantando uma campanha contra a educação sexual na escola. O que você acha sobre isso?

Em um segundo momento, após as discussões iniciais, será exibido como elemento motivador uma apresentação¹²² (2 min) do grupo de dança acrobática *Zurcaroh*, exibido nas quartas de finais de um programa de televisão chamado *America's Got Talente* 2018, que encena a criação do mundo na perspectiva cristã. Logo após a exibição serão discutidos os seguintes pontos:

- 07) Que perspectiva religiosa está descrita na apresentação de dança?
- 08) De acordo com a história sobre criação do mundo, na perspectiva cristã, qual a origem do pecado?
- 09) Nos dias de hoje a que atribuímos o pecado?
- 10) Qual o papel conferido à mulher na perspectiva religiosa cristã? Na sua opinião, a posição de inferioridade conferido às mulheres nas configurações sociais pode ter relação com o discurso religioso?
- 11) O discurso religioso cristão pode ser considerado unívoco, ou seja, como único aceitável?
- 12) Na sua opinião, nós herdamos ou escolhemos a forma de expressar nossa religiosidade?
- 13) Nas aulas de Biologia, aprendemos a teoria científica sobre a origem da vida, na qual somos fruto de longos processos de evolução por meio de reações químicas. Você acha possível um entrelaçamento entre as teorias científica e religiosa?

Dando continuidade, será lido o poema *Deus e o amor pra criação*, de Nívea Sabino (Anexo E¹), que dialoga com o primeiro poema trazendo a reflexão sobre nossa criação, em outras palavras, nosso nascimento e contato com o mundo exterior, ampliando as percepções para a compreensão de que, apesar de pertencermos a mesma espécie, somos diferentes na forma como nos relacionamos com o mundo e como expressamos nossos afetos e desejos. Os textos nos possibilitarão entrar no âmbito das discussões sobre os sentimentos que permeiam nossas identidades, bem como sobre as construções sociais acerca do amor. O intuito é sensibilizá-los sobre a influência dos discursos produzidos na sociedade, a exemplo do religioso, na nossa maneira de perceber o mundo e as relações sociais nele inseridas,

¹²² <https://www.youtube.com/watch?v=MpPPxDGJDds>

compreendendo a necessidade de refletir e ressignificar alguns pensamentos discriminatórios e unilaterais. Alguns direcionamentos possíveis:

14) O que a autora quis dizer nos versos: “*Não questionou nenhum dos sentimentos introjetados, sabiam que seriam capazes de manifestar amor*”
A quem ela se referiu?

15) Como você entende os versos: “*Mas os homens se amaram tanto, que não houve encontro que para Deus não fosse legítimo*”?

16) Qual a sua interpretação para os versos abaixo:

*“Acabar com o preconceito
daqueles que concebiam
que não gerar filho do enlace
dito perfeito”
era sinal de defeito”*

17) Algumas pessoas julgam o relacionamento heterossexual como único possível, devido à capacidade de reprodução e perpetuação da espécie. Você acha que a reprodução (gerar filhos/as) é imprescindível para um relacionamento amoroso?

18) Releia os versos:

*“Disse que todo par
seria
aquele que
ao outro amasse
com igual parceria”*

Os versos falam sobre a necessidade de companheirismo e parceria nos relacionamentos. Você acha que existe alguma configuração de casal específico que garanta essa qualidade?

19) Na sua opinião, que características são necessárias para um relacionamento saudável? Elas dependem da nossa orientação sexual?

20) Que características da nossa identidade, você acha que quais os principais processos que definem a nossa identidade?

Com base na discussão sugerida acima, é importante ressaltar mais uma vez que as identidades humanas são construídas e reconstruídas ao longo das nossas vidas através do entrecruzamento de duas vertentes: o biológico e o sociocultural. Nesse sentido, devemos entender o fenômeno da vida sem nos apoiarmos em extremismos científicos, religiosos ou sociológicos. Faz-se necessária a construção de pontes entre os conhecimentos presentes nas

diversas teorias e explicações científicas e não-científicas sobre os fenômenos do mundo, de modo a nos desvincularmos um pouco do pensamento binário e de interpretações unilaterais sobre a vida, as quais há tanto tempo acompanham nossa forma de explicarmos o mundo e as expressões humanas.

Em um terceiro momento, abriremos a cápsula do tempo¹²³ produzida na dinâmica realizada no final do terceiro encontro desta SD. Os papéis que estarão com conselhos que os estudantes dariam a si próprios, caso pudessem voltar no tempo, serão transcritos para uma apresentação de slides e lidos coletivamente. Essa dinâmica terá o intuito de fazer com que os estudantes abandonem ideias essencialistas e percebam que nossas identidades possuem historicidade, sendo, portanto, transitórias.

O entendimento de que somos fruto do cruzamento do que o biológico nos oferece e do que o meio social é capaz de produzir através de nossa exposição, relação e adequação ou não ao mundo ao nosso redor é essencial para uma melhor convivência e consciência sobre nosso corpo e identidade. Além disso, a dinâmica atuará como elemento reflexivo sobre a vida e, possivelmente, instrumento mobilizador de transformações positivas no que se refere às normas como percebemos e expressamos nossa sexualidade. Esperamos que, através do diálogo sobre nós mesmos, os estudantes ampliem sua percepção sobre a necessidade de transpor a inércia social a que, muitas vezes, nos submetemos com relação à nossa vida e a do outro.

Para finalizar o encontro, será reproduzido o clipe¹²⁴-manifesto¹²⁵ da canção “*Vá se benzer*”, de Preta Gil, com participação de Gal Costa (Anexo F¹). O clipe versa sobre a postura inquisitória das pessoas nas redes sociais, onde a própria cantora foi alvo de preconceito. Ao mesmo tempo, a canção fala sobre a diversidade de pessoas e reafirma o protesto a favor do respeito e valorização da diferença. No clipe, pessoas de idades, etnias, corpos e orientações

¹²³ Foram colocadas dentro de uma cápsula respostas que os estudantes fizeram a seguinte pergunta: Se você pudesse voltar no tempo, no quesito sexualidade, que conselho você daria a si mesmo na infância ou antes da sua primeira vez?” As respostas foram guardadas dentro da cápsula do tempo para serem lidas neste momento que corresponde ao último encontro da sequência didática.

¹²⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=ihvclS68be8>

¹²⁵ O clipe teve a direção de Adriano Alarcon que se inspirou na “Divina Comédia” (O inferno) de Dante Alighieri. Assim como no poema, as cenas do clipe representam os diferentes níveis desse lugar onde acusadores e acusados se misturam para uma espécie de julgamento contemporâneo. Preta Gil representa uma vítima das redes sociais cercada de pessoas que, banhadas em ouro para esconder seus pecados, nos julgam por erros que não cometemos. Gal Costa se encontra numa espécie de “santuário” que luta contra toda a hipocrisia. As velas orientam Preta em sua ascensão. O clipe foi rodado nas ruínas do antigo hospital Matarazzo, o local representa a quebra do ciclo de ódio, pois é um local em processo de revitalização que remete a ideia de que é possível mudar a sociedade.

sexuais diferentes aparecem misturadas com roupas, tintas douradas e apontando dedos à voz de diversas pessoas, todas diferentes, em suas cores, sexo e vivência, lutando por liberdade.

Esperamos, com esta experiência pedagógica, que a busca de um novo modelo educacional, baseado na valorização da diversidade e no entendimento de que todos devem possuir os mesmos direitos civis e princípios de liberdade para suas escolhas individuais sobre como amar e se reconhecer dentro de uma sociedade, seja um ponto norteador para a prática docente de muitos/as professores/as e contribua para não excluir ou inferiorizar nenhuma forma de ser e de existir.

DÉCIMO ENCONTRO

Duração: 2 aulas (de 40 min cada)

Tema: Orientações para o Sarau Literário

Objetivo: Dialogar e orientar os estudantes sobre o evento de culminância do projeto

Este encontro terá como instrumentos de coleta de dados a conversa informal e um questionário pós- diagnóstico (Apêndice E). Objetivará, a princípio, coletar informações sobre as impressões dos estudantes acerca da experiência com os textos literários e com a abordagem da sexualidade em todas as suas dimensões, incluindo a biológica e sua dimensão mais subjetiva constituída nos ntrecruzamentos socioculturais. com base nesses dados, procuraremos perceber que atividades artísticas os estudantes gostariam de desenvolver para a apresentação no sarau literário.

Em um primeiro momento, será pedido que os estudantes sugiram atividades e se dividam em grupo, tendo como critério suas habilidades e gostos artísticos. Caso os estudantes necessitem de maiores esclarecimentos, serão sugeridas algumas atividades comuns na realização de saraus literários, como a recitação de poesia, interpretação ou leitura de textos, apresentações musicais, encenações, apresentação de dança, demonstrações ou qualquer manifestação artística. Assim, os estudantes poderão formar rodas de conversa para a construção da atividade, podendo, inclusive, realizar pesquisas na internet que aumentem suas possibilidades de escolha.

DÉCIMO PRIMEIRO ENCONTRO

Duração: 5 aulas (de 40 min cada)

Tema: Sarau Literário “Sexualidades poéticas”

Objetivo:

- Socializar alguns textos trabalhados no decorrer da experiência pedagógica, bem como, as discussões principais do trabalho de Educação Sexual;
- Oportunizar o desenvolvimento de atividades artísticas que valorizem habilidades e momento prazerosos de construção coletiva

Esta atividade terá o intuito de socializar os textos literários, bem como os conhecimentos construídos. A ideia é que os demais alunos e alunas de outras turmas, professores/professoras, funcionários/as e direção façam parte da experiência pedagógica, entendendo que a literatura pode atuar como instrumento de humanização e prática social dentro da escola. Além disso, esse momento terá a importante responsabilidade de levar a mensagem sobre a importância da inclusão de atividades artísticas e literárias na escola que promovam a boa convivência, a valorização das diferenças, o entrosamento, o trabalho coletivo, o entendimento do processo educativo como uma relação horizontal e democrática entre os atores e atrizes envolvidos/as, potencializando, assim, o exercício da reflexão e da aquisição de saber dentro desse espaço de produção de conhecimento.

É necessário, contudo, entender este momento como uma oportunidade de difusão de conteúdos e ideias, sem que elimine ou transcenda o espaço escolar. Assim, teremos como resultado um processo em que todos se envolveram pela necessidade de busca pelo crescimento humano e integral, e não apenas, como o cumprimento de uma atividade escolar.

Para que este evento aconteça será necessária uma conversa com o corpo docente, no sentido de que entendam o evento como uma atividade interdisciplinar, buscando assim um trabalho de ajuda mútua entre docentes e discentes.

Referências Bibliográficas

COLASANTI, Marina. **Rota de Colisão**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

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

FREIRE, Marcelino. **Amar é Crime**. São Paulo: Edith, 2010

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**; *Ed. Rocco. Rio de Janeiro, 1998*

POLESSO, Angélica Borges. **Amora**. Porto Alegre: Não Editora, 2015

PRADO, Adélia. **Poesia Reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991.

PRATA, Antônio. **Antes à tarde do que nunca**. In: *Estive Pensando*: crônicas de Antônio Prata. São Paulo: Marco Zero, 2003. p. 29-30

MACHADO, Amanda & MOURA, Marina. **Poesia Gay Brasileira** – Antologia. Belo Horizonte: editora machado e São Paulo: Amarelo Grão Editorial, 2017.

Apêndice B – Questionário semiestruturado realizado com os discentes

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

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA OS/AS ALUNOS/AS

Escola: E.E.E.F.M. Tenente Lucena

MODALIDADE: 3º ano do Ensino Médio Série: 3º Ano Turno: noite

Olá! Você está convidado/a para participar deste questionário sobre a abordagem da sexualidade nas aulas de biologia através de textos literários que se refere a uma pesquisa de mestrado desenvolvida na Universidade Estadual da Paraíba.

Gostaria de lhe informar que sua identidade será preservada, sua participação não é obrigatória e não acarretará prejuízos no componente curricular de biologia.

Obrigada por participar desta pesquisa!

Tayse de Souto Silva – Mestranda do Programa de Formação de Professores – UEPB

Contato: taysebiologia@gmail.com

I. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS:

- Idade: _____
- Sexo: () Masculino () Feminino
- Religião: _____
- Cor/Etnia: () branca () parda () preta () indígena () amarela () outra Qual? _____
- Estado Civil: _____

- ESCOLARIDADE DA MÃE:

- | | |
|-------------------------------|-----------------------------|
| () analfabeto | () Ensino Médio incompleto |
| () Fundamental I incompleto | () Ensino Médio completo |
| () Fundamental I completo | () Superior incompleto |
| () Fundamental II incompleto | () Superior completo |
| () Fundamental II completo | () Pós-graduação |

Profissão da mãe: _____

- ESCOLARIDADE DO PAI:

- | | |
|-------------------------------|-----------------------------|
| () analfabeto | () Ensino Médio incompleto |
| () Fundamental I incompleto | () Ensino Médio completo |
| () Fundamental I completo | () Superior incompleto |
| () Fundamental II incompleto | () Superior completo |
| () Fundamental II completo | () Pós-graduação |

Profissão do pai: _____

II. DADOS SOCIOECONÔMICOS:

- Onde e com quem você mora atualmente?

- O lugar onde você mora é próprio ou alugado?
- Quantas pessoas moram com você?
- Dessas pessoas que moram com você, quantas trabalham?
- Qual é a renda total da família (contando a renda de todos/as que moram com você)?
- Quais os meios de comunicação utilizados por você e sua família?
- Você tem internet em casa ou no celular? () sim () não
Se possui internet, utiliza para quê? _____
- Que programas você costuma fazer com sua família?
- Que programas você costuma fazer sozinho/a?
- Sua família e/ou companheiro/a lhe incentiva a estudar?

III. HÁBITOS CULTURAIS FORA DA ESCOLA:

- Que atividades de lazer você costuma de fazer?
- () Praticar esportes
- () Ir à praia
- () Ir ao cinema
- () Ir ao teatro
- () Assistir televisão
- () Vídeo game
- () Internet
- () Ir à barzinho
- () Leitura de livros
- () Ir ao shopping
- () Ouvir música
- () Sair com os/as amigos/as
- () Ficar nas redes sociais
- () Outros
- Quais? _____
- Das atividades acima, quais você gostaria de fazer e não consegue? Por quê?
- Você gosta de estar em casa? O que você mais gosta de fazer quando está em casa? Por quê?
- Que tipo de música você costuma ouvir? Explique sua preferência
- Você acha que a música pode lhe ajudar a compreender aspectos das nossas vidas? Explique.
- Que sensações ou sentimentos a música lhe desperta?

IV. HÁBITOS DE LEITURA

- Você gosta de ler? () sim () não
- O que você costuma ler?
- () Romances
- () Jornais
- () Contos
- () Poesia
- () Religiosos
- () Autoajuda
- () Livros teóricos e técnicos
- () Livros didático da escola
- () Livros infantis
- () livros de ficção científica

- () Cordéis
 () Revistas Que tipo de revista você prefere, cite os nomes?
 () Outros Quais? _____
 - Na sua casa tem livros, gibis, revistas, jornais ou outros materiais de leitura?
 () sim () não
 - Você gosta ler poesia? Por quê?
 - Você ler em casa ou em outros lugares fora da escola? Em que lugares?
 - Qual a leitura mais prazerosa que você fez até hoje? Se possível, diga o nome do livro ou de que assunto tratava.

V – HÁBITOS DENTRO DA ESCOLA:

- Você gosta de ir à escola?
- O que você mais gosta na escola?
- Qual seu objetivo ao vir à escola?
- Qual a disciplina que você mais gosta e/ou tem mais afinidade? Por quê?
- As aulas, em geral, são atrativas? () sim () não
Por quê?
- Você acha que as aulas, em geral, contribuem para sua vida fora da escola? Em quê?
- Você sente falta de algum conteúdo em alguma disciplina? Quais?
- Que tipo de aula lhe agrada mais? Por quê?
- O que você acha que falta na sua escola?
- Você se sente acolhido/a e seguro/a dentro da sua escola? Explique.

VI- SOBRE A TEMÁTICA DE GÊNERO E SEXUALIDADE:

- Você acha que temáticas sobre educação sexual devem ser trabalhada em sala de aula? Por quê?
- Que conteúdos sobre educação sexual você gostaria de ver na escola?
- Você sente algum desconforto em participar de aulas sobre educação sexual? Por quê?
- Na sua opinião o que é sexualidade?
- Na sua opinião o que é gênero?
- Você acha que temáticas acerca da sexualidade contribui para um melhor convívio dentro da escola e fora dela? Explique.
- Quando você tem alguma dúvida sobre seu corpo ou sua sexualidade, a quem ou ao que você costuma recorrer? Onde você tira suas dúvida

Apêndice C – Roteiro da entrevista semiestruturada realizada com os docentes

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

Escola: E.E.E.F.M. Tenente Lucena

MODALIDADE: Ensino Médio Série: 3º Ano Turno: noite

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS/AS DOCENTES

Entrevista nº: _____

Data: ____/____/____

Os docentes que participarão da pesquisa serão informados que as suas identidades serão preservadas, podendo o mesmo recorrer a indenizações legais caso as informações dadas sejam divulgadas na escola ou em outros ambientes, provocando-lhes constrangimento. Ficará claro que sua colaboração com a pesquisa deverá ser de livre e espontânea vontade, sem pretensões de nenhum retorno financeiro para o participante ou a autora da pesquisa.

I - DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS:

- Idade: Abaixo De 30 :
Entre 30 e 40 anos
- Sexo: () Masculino () Feminino
- Religião:
- Cor/Etnia: () branca () parda () preta () indígena () amarela () outra
Qual?
- Estado Civil:
- Graduação: Licenciatura () Bacharelado ()
- Pós-graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado
- Disciplina que leciona: _____
- Há quanto tempo leciona? _____ Em quantas escolas? _____
- Total de horas semanais em sala de aula _____
- Em quais séries leciona? _____
- Atua em outras atividades? () Sim () Não Qual(is) ? _____

II- QUESTÕES DISCURSIVAS

1 – Você aborda o tema Educação Sexual em sua disciplina?

Em caso de resposta afirmativa à primeira pergunta:

- a) Como você aborda essa temática em suas aulas?
- b) Sua formação religiosa interfere, de alguma forma, na abordagem do tema?
- c) Você se sente à vontade/seguro, ao abordar esse tema em sala de aula?
- d) Quais fontes de informação você utiliza para abordagem da educação sexual?
- e) Quais as séries em que você aborda esse tema? Existe interesse dos alunos?
- f) Que assuntos você trabalha ou já trabalhou dentro dessa temática?
- g) Você já desenvolveu algum projeto ou atividade extraclasse na escola relacionado a Educação Sexual?
- i) Você acha que o/a professor/a deve ter alguma postura para se trabalhar essa temática? Qual (is)?

Em caso de resposta negativa a primeira pergunta:

- a) Porque motivo você não aborda essa temática em sala de aula?

- b) Você acha que sua formação religiosa é um impedimento para se trabalhar com educação sexual na escola?
- b) Você se sentiria capacitado ou motivado a trabalhar temática sobre educação sexual nas suas aulas? Por quê?
- c) Você acha que a educação sexual é importante para a formação dos estudantes?
- d) Na sua opinião, como essa temática pode ser abordada em sala de aula? Por qual profissional?
- e) Você acha que se deve ter alguma postura para se trabalhar essa temática? Qual(is)?

2- Você já utilizou textos literários em suas aulas? Se sim, lembra qual temática ou tipo de texto utilizou?

3- Você já utilizou a música para abordagem de alguma temática em sala de aula? Se sim, qual temática você trabalhou?

Apêndice D – Ficha utilizada para a descrição dos personagens do miniconto, “Porém igualmente”

IDENTIDADE	PERSONAGEM FEMININA (D. EULÁLIA)	PERSONAGEM MASCULINO (O MARIDO)
IDADE		
PROFISSÃO		
TRAÇOS DE PERSONALIDADE		
PRINCIPAL VIRTUDE		
PRINCIPAL DEFEITO		
HISTÓRIA DE VIDA		
POR QUE SE MANTINHAM NO CASAMENTO?		

Apêndice E – Questionário pós-diagnóstico realizado após a experiência pedagógica

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

Escola: E.E.E.F.M. Tenente Lucena

MODALIDADE: Ensino Médio Série: 3º Ano Turno: noite

Idade: _____

Sexo: () feminino () masculino

1- Você considerou importante conversar sobre sexualidade na escola?

() sim () não

2- O que você achou das aulas?

- () Péssimo, não me senti à vontade
 () Ruim, não gostei da maioria das aulas
 () Bom, gostei da maioria das aulas
 () Ótimo, foi muito bom discutir todas as questões

3- Qual (quais) o(s) tema(s) que você mais gostou de conhecer e discutir nas aulas? (OBS: pode marcar quantas quiser)

- () As descobertas do corpo sexuado como o primeiro beijo, a primeira relação sexual
 () Sexualidade feminina, a descoberta do corpo da mulher e seus prazeres
 () As questões de gênero que se referem aos comportamentos atribuídos a homens e mulheres e as construções de masculinidade e feminilidade
 () Violência contra mulher e feminicídio
 () Identidades transsexuais e travestis
 () Homossexualidade

4- Essas aulas lhe ajudaram a tirar dúvidas sobre as questões do corpo, orientação sexual, identidade de gênero e sexo biológico?

- () Sim, tirei minhas dúvidas
 () Mais ou menos, ainda fiquei com dúvidas
 () Não, não consegui compreender muita coisa

5- Acredita que as atividades contribuíram para sua formação humana, ou seja, para seu crescimento pessoal e para um melhor convívio dentro da sociedade?

- () Sim. () Um pouco. () Não.

6- Algum conteúdo trabalhado lhe surpreendeu? Qual(is)? Por quê?

7- Você se sentiu à vontade para conversar e esclarecer dúvidas sobre sexualidade com a professora?

- () Sim
 () Não
 () pouco à vontade
 () bastante à vontade
 () outros _____

8- A professora correspondeu suas expectativas sobre as dúvidas e curiosidades que você tinha sobre as questões da sexualidade e de gênero?

- () sim
 () não
 () razoavelmente, poderia ter explorado mais () deixou muito a desejar

9) O que você mais gostou nas aulas? Por quê?

10) O que você menos gostou nas aulas? Por quê?

11) Na sua opinião, o que faltou ser discutido?

12) O que você achou dos textos literários lidos em sala de aula? (Obs.: pode marcar quantas quiser)

- () Achei um pouco chato
 () Achei desconectado com a realidade
 () Gostei, mas não leria novamente
 () Achei interessantes e motivadores
 () Adorei os textos, leria novamente
 () Outros?

13) Você participaria de um outro trabalho de educação sexual depois desta experiência?

- () sim
 () não

Obrigada, sua participação foi valiosa para este trabalho!

Apêndice F – Roteiro Construído para a apresentação do sarau literário “Sexualidades Poéticas”

1) Abertura do sarau pela professora/pesquisadora (boas vindas e leitura da poesia de Diva Cunha que é professora, poetisa, educadora e militante maranhense)

“Ainda que mutilem os nossos sonhos,
 amedrontem as nossas gerações,
 triturem os nossos corpos,
 não vamos calar a nossa voz,
 não vamos imobilizar os nossos corpos,
 não vamos deixar que inviabilizem
 a nossa utopia.
 Estamos em luta;
 por uma estrada,
 por uma escola,
 uma vida digna,
 uma sociedade igualitária,
 uma revolução!
 Marielle está presente, pois a gente até sente

O pulsar do seu coração”.
(Diva Lopes)

2) Apresentação de balé com a bailarina profissional Grazielle, aluna do turno da tarde da escola Tenente Lucena e filha da aluna apresentadora do sarau literário.

3) Abertura com o casal apresentador: Leitura do poema “*Meu destino*” (Cora Coralina)

Aluno: Nas palmas de tuas mãos
leio as linhas da minha vida.
Aluna: Linhas cruzadas, sinuosas,
interferindo no teu destino.
Aluno: Não te procurei, não me procurastes –
íamos sozinhos por estradas diferentes.
Aluna: Indiferentes, cruzamos
Passavas com o fardo da vida...
Aluno: Corri ao teu encontro.
Sorri. Falamos.
Aluna: Esse dia foi marcado
com a pedra branca da cabeça de um peixe.
Aluno: E, desde então, caminhamos
juntos pela vida...

Juntos: Declaramos aberto o nosso sarau literário
“**SEXUALIDADES POÉTICAS**”

3) Primeiro diálogo do casal de alunos/apresentadores:

Aluna: Anderson, diz aí na tua opinião o que é amor?
Aluno: Amor....hum....amor é sexo, né não? Tão bommm...
Aluna: Aff menino como tu é pouco romântico!
Aluno: Já dizia a Rita Lee...amor...é sorte!
Aluna: Com vocês Rita Lee na voz de Mike Souto e som de Arthur Matias

4) O músico convidado Mike Souto canta 2 canções: “*Amor e sexo*” e “*Mania de você*”

5) Segundo diálogo do casal de alunos/apresentadores:

Aluno: Então kelly...tava pensando ali, amor é cuidar, respeitar, amor é parceria!!
Aluna: Além da parceria, Anderson, temos que entender que o amor...ahh, o amor é direito de todos e todas, e como dizia Lulu Santos: devemos considerar justa TODAA forma de amor!
Aluno: Agora, vamos ouvir a atriz Joh Albuquerque interpretando o poema “*Deus e o amor da criação*”, de Nívea sabino (Anexo E¹)

6) A atriz convidada Joh Albuquerque recita e interpreta o poema “*Deus e o amor da criação*” (Nívea Sabino)

7) Fala do aluno/apresentador:

Aluno: Que poema lindo gente! Bom, e para entendermos melhor que “*ninguém poderá nos dizer como amar*”, chamamos mais uma vez Mike Souto, com a canção “*Flutua*”, de Jonhy Hooker. (Anexo C¹)

8) O músico convidado Mike Souto canta “Flutua” (Jonhy Hooker)

9) Terceiro diálogo dos apresentadores

Aluno: Mulher, tu tá tão linda hoje, vem cá pra gente dá uns pega!

Aluna: Oxe menino tais doido é? Sou casada!

Aluno: Tem nada não só uns beijim! (nessa hora ele tenta dá um beijo a força)

Aluna: Sai daqui!!! Cuidado não, taco-lhe a Maria da penha visse

Aluno: Quem é essa? Chama ela também pra nossa festinha

Aluna: Sabe quem vou chamar? Os alunos do 3º ano C e D pra te explicar bem direitinho quem é ela. Com vocês os alunos de 3º ano D interpretam a canção “*Perdeu a razão*”, de Joelma (Anexo H¹)

10) Os alunos do 3º ano D cantam a canção perdeu a razão de Joelma.

11) Fala do aluno/apresentador:

- Arroxa gente, com essa brega!!! Convido agora os alunos e alunas do 3º D para mostrar um pouquinho pra gente de que forma essas violências contra a mulher se tornam tão naturalizadas. Galera...é com vocês....

12) Alunos do 3º ano D apresentam uma esquete sobre violência doméstica (descrita no terceiro capítulo, tópico 5.1)

13) Fala da aluna/apresentadora:

- Que legal né, gente? Fica aí a mensagem e reflexão pra vocês! Convido agora o grupo do 3º ano C para recitar trechos do cordel “*A lei Maria da Penha*”, do cordelista Tião Simpatia. (Anexo G¹)

13) Alunos do 3º ano C recitam trechos do cordel “A lei maria da Penha” (Tião Simpatia)

14) Fala do aluno/apresentador:

- Eitaa que cordel bom e arretado! E aí galera, vocês sabem que número ligar pra denunciar a violência contra a mulher? Pra quem não sabe, Mike Souto canta pra vocês a canção “*Maria da Vila Matilde*”, de Elza Soares (Anexo R)

14) O músico convidado Mike Souto canta Maria da Vila Matilde (Elza Soares)

15) Quarto diálogo do casal apresentador:

Aluno: Ahhh fêmea, agora eu já sei! Só pode se tu quiser, né?

Aluna: EEÉpa, fêmea não! Mulher! Linda e maravilhosa!

Aluno: E num é a mesma coisa não, mulé?

Aluna: Tu num aprende mesmo né? Joh Albuquerque, vem cá explicar pra eles o que é ser e viver mulher!

16) Interpretação da atriz convidada Joh Albuquerque do texto de Simone Beauvoir)

A MULHER? É muito simples, dizem os amadores de fórmulas simples: é uma matriz, um ovário; é uma fêmea, e esta palavra basta para defini-la. Na boca do homem o epíteto "fêmea" soa como um insulto; no entanto, ele não se envergonha de sua animalidade, sente-se, ao contrário, orgulhoso se dele dizem: "É um macho!" O termo "fêmea" é pejorativo, não porque enraíza a mulher na Natureza, mas porque a confina no seu sexo. E se esse sexo parece ao homem desprezível e inimigo, mesmo nos bichos inocentes, é evidentemente por causa da inquieta hostilidade que a mulher suscita no homem; entretanto, ele quer encontrar na biologia uma justificação desse sentimento. A palavra fêmea sugere-lhe uma chusma de imagens: um enorme óvulo redondo abocanha e castra o ágil espermatozoide; monstruosa e empanturrada, a rainha das térmitas reina sobre os machos escravizados; a fêmea do louva-a-deus e a aranha, fartas de amor, matam o parceiro e o devoram; a cadela no cio erra pelas vielas, deixando atrás uma esteira de odores perversos; a macaca exhibe-se impudentemente e se recusa com faceirice hipócrita; as mais soberbas feras, a leoa, a pantera, deitam-se servilmente para a imperial posse do macho. Inerte, impaciente, matreira, insensível, lúbrica, feroz, humilhada, o homem projeta na mulher todas as fêmeas ao mesmo tempo. E o fato é que ela é uma fêmea. Mas se quisermos deixar de pensar por lugares-comuns, duas perguntas logo se impõem: Que representa a fêmea no reino animal? E que espécie singular de fêmea se realiza na mulher?
(BEAUVOIR, 1970, p.25)

17) Quinto diálogo do casal de alunos/apresentadores:

Aluno: Pois é gente, temos que entender que a mulher pode ser o que ela quiser, fazer o que quiser...

Aluna: Se tá com shortinho curto, não, ela não está se oferecendo pra você!

Aluno: : Se tá com batom vermelho, não, ela não é puta!

Aluna: E se não tiver habilidade pra cozinhar, cozinhe você! Homem também pode fazer isso!

Aluno: E se adora *funk*! Dance, balance a raba e arrase! Com vocês agora, as alunas do 3º ano C apresentando a coreografia da canção “*Não sou obrigada*”, de MC Pocahontas (Anexo I¹)

18) As alunas do 3º ano C apresentam a coreografia da canção “Não sou obrigada”

19) Sexto diálogo do casal de alunos/apresentadores:

Aluna: E aí galera, vamo bater um papo sério aqui? Vocês já ouviram falar na palavra SORORIDADE? (espera que os alunos respondam)

Aluno: Sororidade é a união e aliança entre mulheres, baseado no sentimento de empatia e companheirismo, em busca de alcançar objetivos em comum.

Aluna: Pensando assim, nós mulheres, devemos nos unir, independente de cor, religião ou identidade! Inclusive, as mulheres trans, as travestis, transsexuais, *drags*...porque como diz Simone Beauvoir “*NÃO NASCEMOS MULHER, NOS TORNAMOS*”!

Aluno: Por isso, para homenagear essas mulheres que lutam todos os dias para sobreviver e resistir, convido o ator Vladimir Santiago com a performance da drag

19) O ator convidado Vladimir Santiago faz uma performance da drag recitando o poema “*Pourquoi Pas*”(Alessandra Safra), canta a canção “*Menina solitária*” (Ângela Maria).

20) Fala da aluna/apresentadora:

- E agora encerrando a participação dos convidados Mike Souto e Arthur Matias nesse sarau, vamos ouvir a canção “*Esquiva da esgrima*”, de Crioulo. (Anexo J¹)

21) Fala do aluno/apresentador:

- Chamamos mais uma vez ao palco, a *drag* Mag shopping finalizando nosso sarau com a performance da canção “*I will survive*”, de Glória Gaynor (Anexo N¹) Nós sobreviveremos! É com você Vlad!

22) O ator convidado Vladimir Santiago recita “Poema do menino Jesus” (Fernando Pessoa) e canta “*I will survive*” (Glória Gaynor)

23) A professora/apresentadora encerra o evento com os devidos agradecimentos e convida a todos os estudantes que participaram da pesquisa, juntamente com os convidados para encerrarem as apresentações, com um coral da canção “Tempos Modernos” (Lulu Santos) (Anexo L¹)

ANEXOS

Anexo A – Poemas eróticos utilizados na dinâmica “Mito ou Verdade?”

1) “*Procuro em teu corpo*” (Diva Cunha)

Procuro em teu corpo
 não o que me falta
 mas me ultrapasse

asa que me lance
 no exato círculo
 do voo

viagem sem fim
 de ti para mim

2) “Teu Corpo” (Alice Ruiz)

teu corpo seja brasa
 e o meu casa
 que se consome no fogo
 pra consumir esse jogo
 uma fogueira chega
 pra eu brincar de novo

3) “Pelos pelos” (Alice Ruiz)

Depois que um corpo
 Comporta
 Outro corpo

Nenhum coração
 Suporta
 O pouco

4) “Uma vez visto” (Adélia Prado)

Para o homem com a flauta
 sua boca e mãos,
 eu fico calada
 Me viro em dócil
 sábia de fazer com veludos
 uma caixa
 O homem com a flauta
 é meu susto pênsl
 que nunca vou explicar
 porque flauta é flauta
 boca é boca

mão é mão
 Como os ratos da fábula eu o sigo
 Roendo inroável amor
 O homem com a flauta, existe?

5) “Mulher nua” (Gilka Machado)

Eu sinto que nasci para o pecado
 só é pecado, na Terra, amar o Amor
 anseios me atravessam, lado a lado,
 numa ternura que não posso expor.

Filha de um louco amor desventurado
 trago nas veias lírico fervor
 e, seu meus dias a abstinência hei dado,
 amei como ninguém pode supor.

Fiz do silêncio constante brado,
 e ao que quero costume sempre opor
 o que devo, no rumo que hei traçado

Será maior meu gozo ou minha dor
 ante a alegria de não ter pecado
 e a mágoa da renúncia deste amor?!...

6) “Realista” (Caio Fernando Abreu)

De manhã
 quando abri o quarto dele meio dormindo
 encontrei um negro nu sobre a cama
 Falei muito prazer e sorri
 Depois esquentei o café, comi uma maçã verde
 (a mais ácida que encontrei)
 Enfiei os óculos escuros e saí para o sol.
 Na rua
 ninguém percebe o segredo ácido que carrego
 insustentável
 atrás do negro dos óculos.

7) “A boa dieta” (Von Lacau)

Carlota dissera ao seu doutor
 Que lhe agradava, de manhã, fazer amor
 Embora à noite a coisa fosse mais sadia.
 Sendo ela prudente, resolveu
 Fazê-lo duas vezes ao dia:
 De manhã, por prazer
 De noite, por dever.

8) “Mano, vamos fazer” (Anônimo)

Mano, vamos fazer
 Aquilo que Deus consente:
 Ajuntar pelo com pelo
 Deixar o pelado dentro.

9) “Masô” (Aymmar Rodrigues)

É um número 42
 de pele alva e unhas perfeitas
 É um número 42
 para ser lambido e louvado
 Rastejo, babo os dedos longos
 (Se pisar em mim, eu me apaixono)

10) “Beija-me” (Gilka Machado)

Beija-me Amor,
 beija-me sempre e mais e muito mais,
 - em minha boca espera outras bocas
 os beijos deliciosos que me dás!

Beija-me ainda
 ainda mais!
 Em mim sempre acharás
 à tua vinda
 ternuras virginais

Beija-me mais, põe o mais cálido calor
 nos beijos que me deres,
 pois viva em mim a alma de todas as mulheres
 que morreram sem amor! ...

11) “Ela é femme tão fatale” (Paula Tailtelbaum)

Ela é femme tão fatale
 que me engole
 só com sua presença
 ela entra em mim
 sem pedir licença
 e com um olhar
 de mulher das cavernas
 faz com que eu deseje

ter um pau
entre as pernas

12) De amor (Judith Butler)

Quando o deleite sem limites
Venha a lhe embotar o apetite,
Repouse o amante da contenda
Até que o fogo se reacenda.

Oh! divina morte a que tiver
O homem por cima e embaixo a mulher

Anexo B – Letra da canção: Mania de você (Rita Lee)

Meu bem, você me dá água na boca
Vestindo fantasias, tirando a roupa
Molhada de suor de tanto a gente se beijar
De tanto imaginar loucuras
A gente faz amor por telepatia
No chão, no mar, na lua, na melodia
Mania de você
De tanto a gente se beijar
De tanto imaginar loucuras
Nada melhor do que não fazer nada
Só pra deitar e rolar com você
Nada melhor do que não fazer nada
Só pra deitar e rolar com você
Meu bem, você me dá água na boca
Vestindo fantasia, tirando a roupa
Molhada de suor de tanto a gente se beijar
De tanto imaginar loucuras
A gente faz amor por telepatia
No chão, no mar, na lua, na melodia
Mania de você
De tanto a gente se beijar
De tanto imaginar loucuras
Nada melhor do que não fazer nada
Só pra deitar e rolar com você
Nada melhor do que não fazer nada
Só pra deitar e rolar com você
Com você, com você
Nada melhor, nada melhor
Do que não fazer nada

Nada melhor do que não fazer nada
 Só pra deitar e rolar com você
 Rolar, rolar, rolar, rolar com você
 Rolar, rolar, rolar, rolar com você

Anexo C – “*Primeiro Beijo*” Clarice Lispector

Os dois mais murmuravam que conversavam: havia pouco iniciara-se o namoro e ambos andavam tontos, era o amor. Amor com o que vem junto: ciúme.

– Está bem, acredito que sou a sua primeira namorada, fico feliz com isso. Mas me diga a verdade, só a verdade: você nunca beijou uma mulher antes de me beijar? Ele foi simples:

– Sim, já beijei antes uma mulher.

– Quem era ela? perguntou com dor.

Ele tentou contar toscamente, não sabia como dizer.

O ônibus da excursão subia lentamente a serra. Ele, um dos garotos no meio da garotada em algazarra, deixava a brisa fresca bater-lhe no rosto e entrar-lhe pelos cabelos com dedos longos, finos e sem peso como os de uma mãe. Ficar às vezes quieto, sem quase pensar, e apenas sentir – era tão bom. A concentração no sentir era difícil no meio da balbúrdia dos companheiros.

E mesmo a sede começara: brincar com a turma, falar bem alto, mais alto que o barulho do motor, rir, gritar, pensar, sentir, puxa vida! como deixava a garganta seca.

E nem sombra de água. O jeito era juntar saliva, e foi o que fez. Depois de reunida na boca ardente engolia-as lentamente, outra vez e mais outra. Era morna, porém, a saliva, e não tirava a sede. Uma sede enorme maior do que ele próprio, que lhe tomava agora o corpo todo.

A brisa fina, antes tão boa, agora ao sol do meio dia tornara-se quente e árida e ao penetrar pelo nariz secava ainda mais a pouca saliva que pacientemente juntava.

E se fechasse as narinas e respirasse um pouco menos daquele vento de deserto? Tentou por instantes, mas logo sufocava. O jeito era mesmo esperar, esperar. Talvez minutos apenas, enquanto sua sede era de anos.

Não sabia como e por que, mas agora se sentia mais perto da água, pressentia-a mais próxima, e seus olhos saltavam para fora da janela procurando a estrada, penetrando entre os arbustos, espreitando, farejando.

O instinto animal dentro dele não errara: na curva inesperada da estrada, entre arbustos estava... o chafariz de onde brotava num filete a água sonhada. O ônibus parou, todos estavam com sede, mas ele conseguiu ser o primeiro a chegar ao chafariz de pedra, antes de todos.

De olhos fechados entreabriu os lábios e colou-os ferozmente ao orifício de onde jorrava a água. O primeiro gole fresco desceu, escorrendo pelo peito até a barriga. Era a vida voltando, e com esta encharcou todo o seu interior arenoso até se saciar. Agora podia abrir os olhos.

Abriu-os e viu bem junto de sua cara dois olhos de estátua fitando-o e viu que era a estátua de uma mulher e que era da boca da mulher que saía a água. Lembrou-se de que realmente ao primeiro gole sentira nos lábios um contato gélido, mais frio do que a água.

E soube então que havia colado sua boca na boca da estátua da mulher de pedra. A vida havia jorrado dessa boca, de uma boca para outra.

Intuitivamente, confuso na sua inocência, sentia intrigado: mas não é de uma mulher que sai o líquido vivificador, o líquido germinador da vida... Olhou a estátua nua.

Ele a havia beijado.

Sofreu um tremor que não se via por fora e que se iniciou bem dentro dele e tomou-lhe o corpo todo estourando pelo rosto em brasa viva. Deu um passo para trás ou para frente, nem sabia mais o que fazia. Perturbado, atônito, percebeu que uma parte de seu corpo, sempre antes relaxada, estava agora com uma tensão agressiva, e isso nunca lhe tinha acontecido.

Estava de pé, docemente agressivo, sozinho no meio dos outros, de coração batendo fundo, espaçado, sentindo o mundo se transformar. A vida era inteiramente nova, era outra, descoberta com sobressalto. Perplexo, num equilíbrio frágil.

Até que, vinda da profundidade de seu ser, jorrou de uma fonte oculta nele a verdade. Que logo o encheu de susto e logo também de um orgulho antes jamais sentido: ele...

Ele se tornara homem.

Anexo D – Tela “Danaé” (Klimt)



Anexo E – Poema Danaê (Maria Lúcia Dal Farra)

Ela se abre para se recolher
Lábios atentos
Olhos fechados
Perscruta-se a si mesma

Ou sonha com alguém?

Ela se aninha
Para estar sozinha

E retirar
(de si)
O ouro.

Anexo F– Ejaculação Precoce (Paulo Azevedo)

Ejaculação precoce
e o pinto na boca
mortinho da silva.

E agora, mona?
vai pagar pelo
que não aconteceu?

Quem mandou deixar
o bofe se masturbar
antes de trabalhar!

Mona burra!

Anexo G – Primeiras Vezes (Natália Borges Polesso)

Não aguentava mais aquilo de ser virgem. Dezesete anos e parecia um pecado. Estava cansada de mentir para os colegas sobre como tinha sido sua primeira vez. Cansada. Já não lembrava qual era a verdade da mentira que tinha contado e agora adicionava fatos aleatórios. Ele tinha um chevette. Estava tocando 4 Non Blondes. Eu estava usando uma calcinha verde. Comemos batata frita. Ele não mira aqui. Calcinha verde? Quem usa uma calcinha verde quando sabe que vai dar? Nada daquilo era real. Não era uma songamonga que nunca tinha feito nada, mas era virgem ainda. Cansou.

Fazia o terceiro ano noturno de uma escola pública tradicional onde, tradicionalmente, às sextas, apenas os dois primeiros períodos eram frequentados. Nem os professores apareciam nos dois últimos. A diretoria já tinha encurtado o turno d sexta para quatro períodos, mesmo assim fracassou. Três bares nos arredores da cidade: 1) boteco sinistro onde péssimas bandas fazem covers igualmente péssimos com instrumentos desafinados, bebia-se catuaba, porque era barato e era o que tinha, a mistura de catuaba e fanta uva tinha se estabelecido como a nova moda, havia a certeza de que ali começaria a degradação do fígado daquela geração; 2) bar de skatista onde se vendi cerveja por preço razoável e todos os tons de licor bols, consumiam-se drogas ilícitas diante dos olhos de todos, sendo que maconha era a mais comum – ela não, não gostava de drogas ilícitas até então; 3) conveniência do posto onde se comprava um combo de litro de vodka barriga-mole mais Coca-Cola e se podia usufruir das instalações do local, leia-se área coberta, banheiros imundos e mureta de tijolos atrás do lava a jato. Resultado: bares cheios, escola vazia.

Sexta-feira, dezenove horas e vinte e cinco minutos quando o sinal tocou e metade de seus colegas entrou na sala. A outra metade fez sinal para que ela a seguisse até os fundos da escola. Viu um dos caras levantar a cerca de arame cruzado e todos passarem por baixo. Nenhuma aula seria assistida naquela sexta. Todos para o bar número dois. Seguiu o fluxo.

Todos entraram, todos sentaram, todos beberam, todos levantaram para ir dançar, como um cardume, eles não se separaram. Até que uma amiga a puxou pela mão para fumar um cigarro. Ela não fumava. Ela não gostava de cigarro. Lembrava que seu pai, embora fumante, nunca tinha fumado um cigarro sequer dentro de casa. Acendeu. Deu duas tragadas e foi interrompida por uma voz muito grave lhe dizendo que não era daquele jeito que se fumava. Não era mesmo. A voz era de Luiz Augusto Marcelo Dias Prado. O nome era como se se encaixassem aquelas peças práticas para montar, de modo que a vida ficasse comprida demais e prestes a desabafar. Não era um bom nome. Mais três sextas-feiras e estavam namorando. O que sentia por ele era inversamente proporcional à sua nota em física. Era ruim em física. Era boa em gostar dele. Contudo, tinha uma coisa. Aliás, duas: a mentira da não virgindade e o assunto nunca tocado.

Oito sextas-feiras antes daquela em que conhecera Luís Augusto Marcelo Dias Prado, estivera com Letícia, sua amiga fumante, e, meio bêbadas no sofá da casa dela, comentaram sobre Mandala, a bichinha do terceiro ano; e depois sobre o lugar em que ela fazia shows; e depois sobre a possibilidade de um dia ir até lá; e depois sobre a explosão das lésbicas da novela do shopping; e depois como o mundo era bizarro; e depois como não podiam controlar esses sentimentos; e depois como ela tinha vontade de beijar a boca vermelha de Letícia; e depois como Letícia gostaria que aquilo acontecesse desde que o Vitor estivesse junto; e depois como precisava estudar um pouco mais para a prova e física. Aquilo tinha se enraizado intensamente nas suas sensações diárias. Os pensamentos há anos presos num ligar escuro da cabeça, agora soltos em palavras. Palavras que foram parar na cabeça de Letícia. Nunca tinha confessado aquelas coisas a ninguém, e, durante todas as sextas-feiras que se seguiram até o dia em que foi para a casa de Luís Augusto Marcelo Dias Prado, parecia que jamais as tivesse confessado.

Ele não tinha carro. No carro não tocava 4 Non Blondes. A calcinha dela era bordô. Não comeram batata frita. Ela nem teve tempo de tirar o sutiã. Tudo já tinha acabado. Concluiu que todo o antes tinha sido melhor do que o durante. Depois foi até o banheiro e notou que tinha a mesma cara virgem. Uns cabelos petos escorridos para trás das orelhas, nada de maquiagem, ombros pontudos de tão magros, um pouco de sangue entre as coxas. Saiu do banheiro gostando muito mais de física do que antes e pediu para ir embora. Luís Augusto Marcelo Dias Prado não entendeu. Ele era uma boa pessoa, apesar do nome, e até queria namorar. Quando ligava para a casa dela, a mãe sempre ficava contente com aquele vozeirão que ainda não tinha um rosto, mas que ela já imaginava em almoços dominicais. Nunca aconteceu. Ela começou a evitá-lo, começou a ir para as aulas da sexta-feira, não atendeu mais o telefone de casa e pedia que a mãe mentisse à voz mais linda da cidade, dizendo que não estava em casa.

No sábado, depois da sexta que tinha ido à casa dele, ligou para Letícia. Contou sobre o dia anterior e sobre como tinha mentido em relação à sua primeira vez e sobre como queria que as lésbicas não tivessem explodido no shopping e sobre como tinha sonhos esquisitos com a linda Perry e sobre como naquele dia no sofá queria tê-la beijado em sua boca vermelha. Letícia disse-lhes, por sua vez, que primeiras vezes eram sempre daquele jeito e que talvez ele não tivesse feito direito e que talvez ela estivesse nervosa e que deveria tentar novamente. Não disse nada sobre lésbicas, novela, linda Perry, nem sobre beijos em bocas vermelhas.

Ela só teve coragem de ir à escola na quarta-feira. Não conseguiria olhar para Letícia, e nem precisou, porque na quarta, a colega é que não foi. Na quinta-feira, as coisas pareciam longe, porque a vida funcionava assim aos dezessete anos, dentro de um tempo elástico que se adaptava aos humores e àquelas necessidades tão ingênuas. O tempo era bonito às quintas-feiras aos dezessete anos. E se encontraram. Ela não mencionou absolutamente nada sobre o telefonema, nem Letícia. A metade da turma estava organizando uma festa na casa de um cara, no dia seguinte, portanto, nada de aula. Foi direto para o endereço recomendado. Revenda de automóveis. Apertou a campainha e um colega veio abrir. Atrás de uma fumaça esbranquiçada,

viu Letícia sentada numa cadeira de palha atrás da churrasqueira. Copo na mão. Curaçau blue e sprite. Naquela época, curaçau com sprite era infinitamente superior a catuaba com fanta uva ou coca com vodka de garrafa plástica; hoje, se equivalem.

Todos entraram, todos sentaram, todos beberam, todos comeram, todos beberam novamente, todos levantaram para dançar, todos beberam mais, como um cardume, não se separavam. Até que Letícia a puxou pela mão para fumarem um cigarro. Ela arrastava os pés no cascalho, enquanto Letícia procurava, nos bolsos da jaqueta, a carteira de cigarro mentolado. Letícia sacudi alguma coisa na frente de seus olhos. Era uma chave. No chaveiro estava escrito Voyage verde musgo. Encontraram. Letícia abriu a porta e foi para o banco de trás. Ela seguiu, procurando não ser enganada por uma expectativa que era apenas sua. Não tinham carro nem idade para dirigir. O Voyage não tinha rádio, portanto não tocava 4 Non Blondes. A calcinha de Letícia era roxa e tinha uma renda, a dela era cinza e o algodão estava esgarçado para além dos limites do bom senso. Nenhuma das duas teve tempo de tirar o sutiã. Foi tudo desajeitado, como são normalmente as primeiras vezes. Cheias de dentes que batem e movimentos de desencaixe.

Ouviram o Vitor gritar que o Moisés estava mamando um litro de cachaça de butiá. Saíram do carro e pegaram o Rodrigo e a Bruna atrás de um Tempra, erguendo as calças e baixando a blusa, respectivamente. Ninguém viu, ninguém comentou. Nem elas mesmas. A Letícia seguiu namorando o Vitor até o fim do ano. A turma continuou matando aula às sextas-feiras. E ela passou em física.

Anexo H – Crônica: *Antes à tarde do que nunca* (Paulo Prata)

Já fazia alguns réveillons que eu pulava as setes ondinhas com o mesmo desejo em mente: “Este ano perco a virgindade!”. Eu tinha 17 anos e duas certezas:

- 1) Todas as pessoas do mundo faziam sexo, menos eu.
- 2) Essa tenebrosa palavra -“virgem”- estava escrita em minha testa, com tinta fluorescente.

Cheguei mesmo a suspeitar que a situação seria permanente, que por algum carma, macumba ou incompetência eu e o sexo oposto jamais iríamos além de amassos, cheios de roupas e desejo, pelos cantos escuros das festas, bares e esquinas.

Não sei se foram as ondas, os cílios jogados dentro da camiseta, as promessas para Santo Expedito ou o caminho natural da vida, mas numa terça à tarde, no meu quarto, transei pela primeira vez. A garota que me ajudou - dada a complexidade do ato sexual, são necessárias, no mínimo, duas pessoas - a entrar no maravilhoso mundo dos adultos, foi a Cla. Clarice era minha namorada há algumas semanas. Não era virgem e éramos profundamente apaixonados. Antes da Cla, eu não havia tido nenhuma namorada a sério. Muitas ficadas, mas nada que chegasse aos finais. Provavelmente por culpa minha: a ansiedade era tanta que depois do primeiro beijo eu já começava a tirar a roupa (as minhas e as dela), o que devia causar, no mínimo, uma má impressão.

Mas voltemos àquela terça-feira: lá fora havia sol, se bem me lembro, e algum disco tocava no meu quarto. Não me recordo qual disco. (A memória é engraçada. Não lembro que música tocava nesse dia, mas lembro de uma propaganda das Fábricas de Móveis Brasil, de 1983. Céus...). A sensação de estar transando era boa. Não tanto pelo lado físico da coisa, mais pelo que representa aquilo: eu não morreria virgem! Foi tudo mais ou menos bem. Não brochei e nem tive ejaculação precoce, como acontece com muitos garotos. Mas tive, sim, um problema: eu não conseguia entender que movimento exatamente eu tinha que fazer com o quadril para

que, como posso dizer... a coisa fosse e viesse, assim... numa boa, sabe? Digamos que foi um problema de baliza. Sim, assim fica mais fácil. Pois então, eu batia no carro da frente, no carro de trás, subia na calçada, era um horror. Levou algumas tardes para que eu pudesse entrar na vaga sem quebrar nenhum farol.

E foi só aí, lá pela terceira, quarta, sei lá, quinta vez, que foi ficando mesmo gostoso. Não havia mais o nervosismo e a emoção olímpica da primeira vez, e então o carinho, o amor e, porque não dizer também, a sacanagem, no bom sentido do termo (ótimo sentido...) puderam aflorar melhor.

Acho que é isso. A primeira vez é um pouco assim: é mais o pontapé inicial do que a partida, sabe? Bom mesmo é mais pra frente. Vocês devem saber disso. E se não sabem, fiquem tranquilas. Continuem pulando as sete ondinhas que, mais dia menos dia, rola. Nos dois casos, só tenho uma coisa a dizer: aproveitem!

Anexo I – Canção: Amor e Sexo (Rita Lee)

Amor é um livro
 Sexo é esporte
 Sexo é escolha
 Amor é sorte
 Amor é pensamento
 Teorema
 Amor é novela
 Sexo é cinema
 Sexo é imaginação
 Fantasia
 Amor é prosa
 Sexo é poesia
 O amor nos torna
 Patéticos
 Sexo é uma selva
 De epiléticos
 Amor é cristão
 Sexo é pagão
 Amor é latifúndio
 Sexo é invasão
 Amor é divino
 Sexo é animal
 Amor é bossa nova
 Sexo é carnaval
 Oh! Oh! Uh!
 Amor é para sempre
 Sexo também
 Sexo é do bom
 Amor é do bem
 Amor sem sexo
 É amizade

Sexo sem amor
 É vontade
 Amor é um
 Sexo é dois
 Sexo antes
 Amor depois
 Sexo vem dos outros
 E vai embora
 Amor vem de nós
 E demora
 Amor é cristão
 Sexo é pagão
 Amor é latifúndio
 Sexo é invasão
 Amor é divino
 Sexo é animal
 Amor é bossa nova
 Sexo é carnaval
 Oh! Oh! Oh!
 Amor é isso
 Sexo é aquilo
 E coisa e tal
 E tal e coisa
 Uh! Uh! Uh!
 Ai o amor
 Hum! O sexo

Anexo J– Letra e tradução da canção: *What's up* (4 Non Blondes)

What's Up

E aí?

Twenty-five years and my life is still
 Trying to get up that great big hill of
 hope
 For a destination.

25 anos e minha vida está parada
 Estou tentando subir essa grande
 montanha da esperança
 Para um destino

I realized quickly when I knew I should
 That the world was made up of this
 brotherhood of man
 For whatever that means

Eu compreendi rapidamente quando
 soube que deveria
 Que o mundo era feito dessa
 fraternidade de homens
 O que quer que isso signifique

And so I cry sometimes

E então eu choro às vezes

When I'm lying in bed Just to get it all
out
What's in my head
And I, I am feeling a little peculiar.

And so I wake up in the morning
And I step outside
And I take a deep breath and I get real
high
And I scream from the top of my lungs
What's going on?

And I say: Hey! yeah yeaah, Hey yeah
I said hey, what's going on?

And I say: Hey! yeah yeaah, Hey yeah
I said hey, what's going on?

ooh, ooh

and I try, oh my god do I try
I try all the time, in this institution

And I pray, oh my god do I pray
I pray every single day
For a revolution.

And so I cry sometimes
When I'm lying bed
Just to get it all out
What's in my head
And I, I am feeling a little peculiar

And so I wake up in the morning
And I step outside
And I take a deep breath and I get real
high
And I scream from the top of my lungs
What's going on?

And I say, hey
I said hey, what's going on?

Twenty-five years and my life is still
Trying to get up that great big hill of
hope
for a destination.

Quando estou deitada na cama Só para
me livrar disso tudo
que está na minha cabeça
E estou me sentindo um tanto esquisita

E então eu acordo de manhã e piso lá fora
E respiro profundamente
E eu fico realmente bem
E eu grito do fundo dos meus pulmões
"O que está acontecendo? "

E eu digo: Hey!
E digo: "hei, o que está havendo? "

E eu digo: Hey!
E digo: "hei, o que está havendo? "

ooh, ooh

E eu tento, oh meu Deus, eu tento
Eu tento todo o tempo nesta instituição

E eu oro oh meu Deus, eu oro
Eu oro todo dia
Por uma revolução

E então eu choro às vezes
quando estou deitada na cama
Só para me livrar disso tudo
que está na minha cabeça
E estou me sentindo um tanto esquisita

E então eu acordo de manhã e piso lá fora
E respiro profundamente
E eu fico realmente bem
E eu grito do fundo dos meus pulmões
"O que está acontecendo? "

E eu digo: Hey! hey, hey
E digo: "hei, o que está havendo? "

25 anos e minha vida está parada
Estou tentando subir essa grande
montanha da esperança
Para um destino

Anexo K – Poema: *Sexta-feira à noite* (Marina Colasanti)

Sexta-feira à noite
 Os homens acariciam o clitóris das esposas
 Com dedos molhados de saliva
 O mesmo gesto com que todos os dias
 Contam dinheiros papeis documentos
 E folheiam nas revistas
 A vida dos seus ídolos

Sexta-feira à noite
 os homens penetram suas esposas
 com tédio e pênis.
 O mesmo tédio com que todos os dias
 enfiam o carro na garagem
 o dedo no nariz
 e metem a mão no bolso
 para coçar o saco.

Sexta-feira à noite
 os homens ressonam de borco
 enquanto as mulheres no escuro
 encaram seu destino
 e sonham com o príncipe encantado.

Anexo L – Poema: *Tato* (Marina Colasanti)

Às vezes
 sem Ariadne e sem fio
 a mão de um homem
 se perde
 entre as pregas
 da vulva
 como se perderia
 num labirinto.
 E por mais que procure
 - ou dele fuja –
 não encontra
 o doce Minotauro
 Posto a espera.

Anexo M - Letra da canção: *Lalá* (Karol Conká)

Moleque mimado bolado que agora chora (é)
 Só porque eu mandei ajoelhar
 Fazer um lalá por várias horas
 Ele disse por aí que era o tal
 Pega geral e apavora
 Seduzi pra conferir
 E percebi que era da boca pra fora...
 É, dá pra perceber que existem vários
 Falam demais, fingem que faz
 Chega a ser hilário
 Mal sabe a diferença de um clitóris pra um ovário
 Dedilham ao contrário
 Egoístas criando um orgasmo imaginário
 Pouco importa pra ele se você também tá satisfeita
 Esses caras ainda não aprenderam que 10 minutos é desfeita
 Meia bomba que toma não aguenta o molejo da lombo
 Se desmonta, tem medo e no final só me desaponta
 Já fico arrependida
 Seca, desacreditada e fria
 Desse jeito desanima
 Quero ser bem atendida
 O que me anima é a habilidade na lambida
 Malícia, muita...

Anexo N – Poema: *Enredo para um tema* (Adélia Prado)

Ele me amava, mas não tinha dote,
 só os cabelos pretíssimos e uma beleza
 de príncipe de estórias encantadas.
 Não tem importância, falou a meu pai,
 se é só por isto, espere.
 Foi-se com uma bandeira
 e juntou ouro pra me comprar três vezes.
 Na volta me achou casada com D. Cristóvão.
 Estimo que sejam felizes, disse.
 O melhor do amor é sua memória, disse meu pai.
 Demoraste tanto, que... disse D. Cristóvão.
 Só eu não disse nada,
 nem antes, nem depois.

Anexo O: Miniconto - *Porém Igualmente* (Marina Colasanti)

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

Anexo P – Canção: *Triste, Louca ou Má* (El Hombre)

Triste louca ou má
 Será qualificada
 Ela quem recusar
 Seguir receita tal
 A receita cultural
 Do marido, da família
 Cuida, cuida da rotina
 Só mesmo rejeita
 Bem conhecida receita
 Quem não sem dores
 Aceita que tudo deve mudar
 Que o homem não te define
 Sua casa não te define
 Sua carne não te define
 Você é seu próprio lar
 Que o homem não te define
 Sua casa não te define
 Sua carne não te define
 Ela desatinou
 Desatou nós
 Vai viver só
 Eu não me vejo na palavra
 Fêmea: Alvo de caça
 Conformada vítima
 Prefiro queimar o mapa
 Traçar de novo a estrada
 Ver cores nas cinzas
 E a vida reinventar
 E o homem não me define
 Minha casa não me define
 Minha carne não me define
 Eu sou meu próprio lar

Ela desatinou
Desatou nós
Vai viver só

Anexo Q: *Crime* (Marcelino Freire)

– Mãe, ó, o meu plano é assim, uma viagem, vai vendo, eu sequestro a minha namorada, porque ela me traiu, quis me deixar, rá, aí eu trago ela aqui para casa, pela garagem, dou um tapa, jogo no sofá, esculhambo, vai vendo, bato, xingo ela de vaca, aí ela vai negar tudinho, vai negar, rá, rá, vai dizer que me ama, aí eu, puto, é claro, não vou acreditar, quando ela der uma de santa e, de fininho, tentar ligar para chamar o pai, é quando eu pego na arma, saca, mãe, saca, ela vai fazer aquela cara, rá, ó, de susto, de choro, e aí eu esfrego bem no rosto dela o cano do revólver velho, também mostrarei uma faca que rasparei no cabelo da condenada, é, enquanto ela não me contar, sério, rá, rá, o que andou aprontando, ela, toda mulher é, sim, uma cadela, menos a senhora, mãe, que é de outro tempo, vai vendo, a viagem, ela, de repente, vai soltar um grito de socorro pelo buraco daquela janela, a safada, a selvagem, aí eu ataco ela, rá, rá, pela perna, dou um chute forte na barriga da bandida e ela desmaia, a desgraçada pensa que eu sou bobo, a fingida toda se fingindo, no mínimo, ora, e lá vai soco, mesmo com ela desacordada, jogo um litro de água suja na cara dela, ali, da privada, ela abre o olho, tosse, vomita mole alguma coisa, é quando eu ouço alguém bater na porta, pá, pá, é a senhora chegando, é, é, vai vendo, aí eu não dou bola, fecho a fechadura, forte, puxo o armário, faço uma barreira e peço que a senhora vá embora, rezar, rá, rá, que hoje a merda vai rolar, eu não estou para brincadeira, a vizinha, a Dona Creuza, também vem me pedir paciência, que nada, que calma, que paciência, hoje a minha namorada vai me dar valor, vai ver o capeta que eu sou, um homem grande, vai vendo, vai juntando um montão de gente, que eu avisto pelo vidro, a rua lá embaixo no maior rebuliço e eu nem aí com isso, firme, forte, firme, minha namorada sem acreditar, rá, acho que até vai dar tesão nessa hora, adrenalina, ação da boa, como em um filme, mãe, eu vou ficar famoso, vem o SBT, a Record, a Rede Globo, a polícia no meio do esgoto, no megafone, me chamando, Roni, Roni, Roni, rá, aqui é o capitão, e eu cuspiendo bem daqui, ó, seu cuzão, xô, vai se foder, hoje o mundo vai saber de mim, vai saber, mãe, vai vendo, a viagem, eu vou aproveitar todo o acontecimento para falar da sacanagem, da falta de educação, de saneamento, do desmoronamento, da chuva quando vem e molha e engole o povo, a enchente, entende qual é o plano, entende, vou sair falando, desafiando o governador, eu quero que o governador apareça, senão essa belezinha aqui vai morrer, a minha namorada já ensanguentada, faltando um dente e eu nem aí, o capitão vindo mais perto, na boca do batente, querendo negociar, rá, rá, rá, o pastor da igreja também, o Edgar, ó, vão todos vocês se lascar, mãe, eu aprendi, não dá para voltar atrás, se arrepender, sei que vão falar, é o satanás, o capeta no ouvido do rapaz, não é, mãe, eu juro, é um plano bem seguro, para garantir o nosso futuro, o tempo passando, a noite chegando, as luzes das TVs, aqui já tudo escuro, porque a polícia mandou desligar, caralho, porra, rá, aí é que eu vou virar o diabo, opa, por que então não resolvem a nossa situação, não é de hoje que o nosso pedaço vive na escuridão, bando de vagabundo, bundão, depois cortarão o abastecimento de água, como se fosse novidade a torneira vazia, a minha namorada aos soluços, com vontade de mijar, mija aí mesmo, sua piranha, nem tem mesmo como se lavar, a bateria fraca do meu celular, o Datena tentando falar comigo, vai vendo, a viagem, até o Datena, mãe, por causa da audiência, olha, cara, sinceramente, eu não tenho nada a perder, a minha namorada me enganou, agora ela vai ter o que merece, a coisa vai feder, e eu ainda vou mandar uma mensagem, rá, rá, vou dizer, vamos cuidar das crianças do Brasil, sim, mãe, uma palavrinha

de amor, porque eu não sou o bicho que vão pensar que eu sou, eu só estarei cumprindo a minha parte, chamando a atenção da cidade, do país, uma história que poderia ter sido tão bonita, com um final feliz, mas esta puta não quis, eu gritarei mais uma vez, chamarei pelo prefeito, cadê o dono do governo, o mandachuva que não vem, hã, hein, quem vem é o negociador, avisar que o meu prazo estourou, que a nossa casa, mãe, está cercada, atiradores pelas lajes, nos rebocos das sacadas, esperando uma brecha, um vacilo meu, eu agarrado no pescoço da minha namorada, rá, riscando a faca bem no miolo da arrombada, rá, rá, podem trazer a marinha, o exército, a aeronáutica, que eu não arredo, eu não me entrego, quero saber o que vocês vão defender lá no congresso, pelo mundo, se uma menina morrer porque vocês não souberam resolver da melhor maneira, vai vendo, passarei na cara de cada um a vida de rato, rá, rá, rá, que a gente vai vivendo, todo dia morrendo, contando a grana, a senhora tendo de se humilhar, lavando cueca na casa de bacana, eu negro tendo de ouvir que emprego está difícil, sei lá, também lembrarei de citar o meu pai, doido, azedo, mãe, aquele cachorro escroto também será chamado para tirar da minha cabeça essa loucura, se entrega, filho, deixa de criancice, de molecagem, vem para a rua me dar um abraço, como é que eu vou dar um abraço, me diz, que merda de abraço, era o primeiro que eu matava, mãe, juro, esse infeliz, o tanto que eu acreditei nele, o tanto que eu confiei na minha namorada, vai vendo, a viagem, rá, rá, tudo perfeito, mãe, o plano será um sucesso, eu garanto, pode apostar, hã, como é que é, o que é que eu tô esperando, é, o que é que eu tô esperando para começar, ah, tô esperando arranjar uma namorada, mãe, pensa que é fácil o amor da minha vida, assim, chegar, não é, não é não, rá, rá.

Anexo R – Canção: *Maria da vila Matilde* (Elza Soares)

Cadê meu celular?
 Eu vou ligar prum oito zero
 Vou entregar teu nome
 E explicar meu endereço
 Aqui você não entra mais
 Eu digo que não te conheço
 E jogo água fervendo
 Se você se aventurar
 Eu solto o cachorro
 E, apontando pra você
 Eu grito: péguix guix
 Eu quero ver
 Você pular, você correr
 Na frente dos vizinhos
 Cê vai se arrepender de levantar
 A mão pra mim
 Cadê meu celular?
 Eu vou ligar prum oito zero
 Vou entregar teu nome
 E explicar meu endereço
 Aqui você não entra mais
 Eu digo que não te conheço

E jogo água fervendo
Se você se aventurar
Eu corro solto o cachorro
E, apontando pra você
Eu grito: péguix guix guix guix
Eu quero ver
Você pular, você correr
Na frente dos vizinhos
Cê vai se arrepender de levantar
A mão pra mim
E quando o samango chegar
Eu mostro o roxo no meu braço
Entrego teu baralho
Teu bloco de pule
Teu dado chumbado
Ponho água no bule
Passo e ofereço um cafezim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cadê meu celular?
Eu vou ligar prum oito zero
Vou entregar teu nome
E explicar meu endereço
Aqui você não entra mais
Eu digo que não te conheço
E jogo água fervendo
Se você se aventurar
Eu corro solto o cachorro
E, apontando pra você
Eu grito: péguix guix guix guix
Eu quero ver
Você pular, você correr
Na frente dos vizinhos
Cê vai se arrepender de levantar
A mão pra mim
E quando tua mãe ligar
Eu capricho no esculacho
Digo que é mimado
Que é cheio de dengo
Mal acostumado
Tem nada no quengo
Deita, vira e dorme rapidim

Você vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

Mão, cheia de dedo

Dedo, cheio de unha suja

E pra cima de mim? Pra cima de muá? Jamé, mané!

Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

Anexo S – Poema: *Pourquoi pas?* (Alessandra Saфра)

adoro travesti: mitos parados nas esquinas com
roupas para iluminar curvas ambíguas, travestis
míticos seres chapados de hormônios femininos
de cílios longos, silicones, plumas e palavras
avassaladoras, pouca homem, muita mulher. a
piscadela de um travesti pressupões uma intimidade
desconcertante, conviver com um é ter em casa
ao mesmo tempo bateria de escola de samba e
trio elétrico, axé, bagunça nos conceitos, relógios,
acessórios. dia é noite e noite é metamorfose.
Putas. De um realismo *sans vertus*. uma nota
- aquela miada que deixa a garganta – som
mitológico moderno? Vejo homens apaixonados
por travestis voltarem para suas esposas. sem
julgamentos, vejo poesia e humanidade. travesti.
como seria arrancar-lhe o salto, deitar o batom,
arrancar a calcinha e sentir um homem enquanto
meus olhos acreditam amar uma mulher?

Anexo T – Poema: *Sonetto do travesti* (Glauro Matoso)

Chamar de “transformista” não explica.
Chamar de “drag queen” não fala exacto.
A explicação se encontra alli no acto,
pois no lugar da conna está uma pica.

Hormônios, silicone, tudo indica
a feminilidade no seu tracto.
Talvez algo maior seja o sapato,
mas no conjunto pouco modifica.

À noite pesa a barra do traveco
que faz a viração na calçada
à cata dum bandido, um tira, um reco.

Na fria solidão da madrugada
às vezes o prazer vae ter seu echo:
Um grito. Um corpo. Um tiro. Uma facada.

Anexo U – Poema: *Mulher depois* (Angélica Freitas)

queridos pai e mãe
tô escrevendo da Tailândia
é um país fascinante
tem até elefante
e umas praias bem bacanas.
mas tô aqui por outras coisas
embora adore fazer turismo
pai, lembra quando você dizia
que eu parecia uma guria
e a mãe pedia: deixem disso?
pois agora eu virei mulher
me operei e virei mulher
não precisa me aceitar
não precisa nem me olhar
mas agora eu sou mulher

Anexo V – Letra da canção: *Não Recomendado* (Caio Prado)

Uma foto, uma foto
Estampada numa grande avenida
Uma foto, uma foto
Publicada no jornal pela manhã
Uma foto, uma foto
Na denúncia de perigo na televisão
A placa de censura no meu rosto diz:
Não recomendado à sociedade
A tarja de conforto no meu corpo diz:
Não recomendado à sociedade
Pervertido, mal amado, menino malvado, muito cuidado!
Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado!
A placa de censura no meu rosto diz:
Não recomendado à sociedade
A tarja de conforto no meu corpo diz:
Não recomendado à sociedade
Não olhe nos seus olhos
Não creia no seu coração
Não beba do seu copo
Não tenha compaixão
Diga não à aberração

A placa de censura no meu rosto diz:
 Não recomendado à sociedade
 A tarja de conforto no meu corpo diz:
 Não recomendado à sociedade

Anexo X – Personalidades transsexuais e travestis utilizadas na dinâmica: “O que me define?”

	
<p>Personalidade 1: Roberta Close, modelo, atriz, cantora e apresentadora foi a primeira modelo trans a posar nua para a edição brasileira da revista <i>Playboy</i></p>	<p>Personalidade 2: Jorge Lafond, foi ator, comediante, dançarino e drag queen brasileiro, cujo principal personagem foi Vera Verão;</p>
	
<p>Personalidade 3: Pablo Vittar, cantor, compositor, dançarino e <u>drag queen</u>, que ganhou grande visibilidade na música popular brasileira;</p>	<p>Personalidade 4: Rogéria, foi atriz, cantora, maquiadora e transformista brasileira. Iniciou-se na carreira artística como maquiadora das celebridades na extinta TV Rio</p>

	
<p>Personalidade 5: Tammy Miranda, ator, repórter e modelo. Assumiu-se homossexual no ano de 2006 e posteriormente homem trans em 2014.</p>	<p>Personalidade 6: Ivana, personagem transgênero da novela “A força do querer”.</p>

Anexo Z – Fotos do projeto Transluz (Wagner Pina)



Anexo W – Poema: *Romeu e eu* (Glauco Mattoso)

Eu quero brincar com você.
 Papai não deixa.
 O Diretor proíbe.
 A Esquerda se opõe.

Você me chama
 e eu morro de vontade.
 Papai me ameaça.
 O Diretor me intimida.
 A Esquerda me aterroriza.

Saio escondido,
 procuro por você,
 mas eles me acham.
 Papai me bate.
 O Diretor me põe de castigo.
 A Esquerda atenta contra mim.

Fico esperando,
 você me procura,
 nos encontramos no escuro,
 nos pegam em flagrante.
 Papai me expulsa.
 O Diretor me interna.
 A Esquerda me sequestra.

Escapo e sobrevivo,
 mas você não está livre.
 É filho de seu Papai.
 Disciplinado ao seu Diretor.
 Prosélito da sua Esquerda.

Vivo solitário, você prisioneiro,
 e não podemos brincar.
 Castram nossa infância
 porque você é igual a mim,
 sua vontade igual à minha,
 mas nos fazem diferentes.

Anexo A¹ – Poema: *Samira & Aléxia*

Samira & Aléxia jogam boxe
 Leem Camus, andam de bicicleta
 As plantas de Aléxia, os livros de Samira

Inimigas do marasmo, saúdam o amanhã
Com corolas dos rubros orgasmos...

Da vida querem o prazer e a poesia
A filha que seria adotada
Aléxia & Samira
Saindo da boate por quatro caras
Foram espancadas...

Anexo B¹ – Poema: Descanse em paz? (Aymmar Rodriguez)

Mandaram que ele matasse
vários homens
- e lhe deram várias medalhas
quando resolveu amar outro homem
- lhe deram várias facadas

Anexo C¹ – Letra da canção: *Flutua* (Johnny Hooker part. Liniker)

O que vão dizer de nós?
Seus pais, Deus e coisas tais
Quando ouvirem rumores do nosso amor
Baby, eu já cansei de me esconder
De olhares, sussurros com você
Somos dois homens e nada mais
Eles não vão vencer
Nada há de ser em vão
Antes dessa noite acabar
Dance comigo a nossa canção
E flutua, flutua
Ninguém vai poder, querer nos dizer como amar
E flutua, flutua
Ninguém vai poder, querer nos dizer como amar
Entre conversas soltas pelo chão
Teu corpo teso, duro, são
E teu cheiro que ainda ficou na minha mão
Um novo tempo há de vencer
Pra que a gente possa florescer
E, baby, amar, amar sem temer
Eles não vão vencer
Baby, nada a dizer em vão
Antes dessa noite acabar
Baby, escute, é a nossa canção
E flutua, flutua

Ninguém vai poder, querer nos dizer como amar
 E flutua, flutua
 Ninguém vai poder, querer nos dizer como amar
 Como amar
 Como amar
 Ninguém vai poder, querer nos dizer como amar
 Como amar
 Como amar
 Ninguém vai poder, querer nos dizer como amar
 Como amar
 Como amar
 Ninguém vai poder, querer nos dizer como amar
 Como amar
 Como amar
 Ninguém vai poder, querer nos dizer como amar

Anexo D¹ – Poema: Vae Victis (Aymmar Rodriguez)

(...)

A enfermeira é porta-voz.
 Oficiosa, a víbora morde, sopra.
 e cospe um verbete: Homem!
 Meu pai acredita,
 Minha mãe se deleita

(...)

Só não ri o anjo, que me protege
 assexuado, a-ético, aéreo
 sobrevoando o meu ser
 e dizendo:
 - Vai, Paulo, ser gay na vida!

Anexo E¹ – Poema: Deus e o amor da criação (Nívea Sabino)

E disse Ele
 Não sei se ao terceiro dia
 ou oitavo dia

(creio que precisou de mais um dia)

Pra trazer parceria
 pra vida

de quem sozinho seria

Com a humanidade
desenhada
E certo da perfeição
de sua empreitada

Não questionou nenhum
dos sentimentos
introjetados

Sabia
que seriam capazes de manifestar
amor

De ser amigo
uns dos outros

E pensou em algo
que os diferenciou

Fez da mulher e do homem
amantes

Mas os homens se amaram
tanto

Que não houve encontro
que pra Deus não fosse legítimo

Deus viu o João
desejar se casar
com o José de Alencar
Viu a Flávia
que o marido a julgava
frígida
apaixonar-se por Lígia
constituir família
e viver de maneira digna

Deus viu então
que o que precisava
era tempero

Acabar com o preconceito
daqueles que concebiam
que não gerar filho do enlace
dito perfeito

era sinal de defeito

Sei lá mais
Em qual dia

Penso que ao
trigésimo milésimo dia

Deus estufou o peito
e gritou
PARCERIAAAA

Disse
que todo par
seria
aquele que
o outro amasse

com igual parceria

E não houve escritura
que provasse
que o par que
se formasse

De fábrica
formadinho e
pronto sairia

O que Deus desejou
e que de fundo queria
Era que a gente se amasse

Era
que
a
gente
se
amasse

Anexo F¹ – Poema: Vá se benzer (Preta Gil feat. Gal Costa)

Sou eu
Que fuma, que bebe, que dorme

Que fala, que grita, que morde
 Que paga, que pede, que sofre
 Sou eu
 Que nasce devendo, que corre
 Que é gueto, que é gay, que é pobre
 Homem e mulher
 Vá se benzer
 Não banque o santo
 Eu não pareço com você
 Não acredito no que vejo na TV
 Meu sangue é forte, de origem nobre
 Negro, branco, índio eu sou
 Eu, sou eu, diz ai quem é você
 Sou eu, diz ai quem é você
 Eu, sou, diz ai quem é você
 Sou eu, diz ai quem é você
 Sou eu
 Que fuma, que bebe, que dorme
 Que fala, que grita, que morde
 Que paga, que pede, que sofre
 Sou eu
 Que nasce devendo, que corre
 Que é gueto, que é gay, que é pobre
 Homem e mulher
 Vá se benzer
 Não banque o santo
 Eu não pareço com você
 Não acredito no que vejo na tv
 Meu sangue é forte, de origem nobre
 Negro, branco, índio eu sou
 Eu, sou eu, diz ai quem é você
 Sou eu, diz ai quem é você
 Eu, sou, diz ai quem é você
 Sou, sou eu, diz ai quem é você
 Eu, sou eu, diz ai quem é você (quem é você)
 Eu, sou, diz ai quem é você
 Eu, sou, diz ai quem é você (vá se benzer)
 Sou, vá se benzer
 Diz ai quem é você, diz ai quem é você
 Quem é você

Anexo G¹ – Cordel: “*Lei Maria da penha*” (Tião Simpatia)

A lei maria da penha
 Está em pleno vigor

Não veio pra prender homem
 Mas pra punir agressor

Pois em “mulher não se bate
 Nem mesmo com uma flor”.
 A violência doméstica
 Tem sido uma grande vilã
 E por ser contra a violência
 Desta lei me tornei fã
 Pra que a mulher de hoje
 Não seja uma vítima amanhã.
 Toda mulher tem direito
 A viver sem violência
 É verdade, está na lei.
 Que tem muita eficiência
 Pra punir o agressor
 E à vítima, dar assistência.
 Tá no artigo primeiro
 Que a lei visa coibir;
 A violência doméstica
 Como também, prevenir;
 Com medidas protetivas
 E ao agressor, punir.
 Já o artigo segundo
 Desta lei especial
 Independente de classe
 Nível educacional
 De raça, de etnia;
 E orientação sexual...
 De cultura e de idade
 De renda e religião
 Todas gozam dos direitos
 Sim, todas! sem exceção
 Que estão assegurados
 Pela constituição.
 E que direitos são esses?
 Eis aqui a relação:
 À vida, à segurança.
 Também à alimentação
 À cultura e à justiça
 À saúde e à educação.
 Além da cidadania
 Também à dignidade
 Ainda tem moradia
 E o direito à liberdade.
 Só tem direitos nos “as”,
 E nos “os”, não tem novidade?
 Tem! tem direito ao esporte
 Ao trabalho e ao lazer
 E o acesso à política
 Pro brasil desenvolver

E tantos outros direitos
 Que não dá tempo dizer.
 E a lei maria da penha
 Cobre todos esses planos?
 Ah, já estão assegurados
 Pelos direitos humanos.
 A lei é mais um recurso
 Pra corrigir outros danos.
 Por exemplo: a mulher
 Antes da lei existir,
 Apanhava e a justiça
 Não tinha como punir
 Ele voltava pra casa
 E tornava a agredir.
 Com a lei é diferente
 É crime inaceitável
 Se bater, vai pra cadeia.
 Agressão é intolerável.
 O estado protege a vítima
 Depois pune o responsável.
 Segundo o artigo sétimo
 Os tipos de violência
 Doméstica e familiar
 Têm na sua abrangência
 As cinco categorias
 Que descrevo na sequência.
 A primeira é a física
 Entendendo como tal:
 Qualquer conduta ofensiva
 De modo irracional
 Que fira a integridade
 E a saúde corporal...
 Tapas, socos, empurrões;
 Beliscões e pontapés
 Arranhões, puxões de orelha;
 Seja um, ou sejam dez
 Tudo é violência física
 E causam dores cruéis.
 Vamos ao segundo tipo
 Que é a psicológica
 Esta merece atenção
 Mais didática e pedagógica
 Com a autoestima baixa
 Toda a vida perde a lógica...
 Chantagem, humilhação;
 Insultos; constrangimento;
 São danos que interferem
 No seu desenvolvimento

Baixando a autoestima
 E aumentando o sofrimento.
 Violência sexual:
 Dá-se pela coação
 Ou uso da força física
 Causando intimidação
 E obrigando a mulher
 Ao ato da relação...
 Qualquer ação que impeça
 Esta mulher de usar
 Método contraceptivo
 Ou para engravidar
 Seu direito está na lei
 Basta só reivindicar.
 A quarta categoria
 É a patrimonial:
 Retenção, subtração,
 Destruição parcial
 Ou total de seus pertences
 Culmina em ação penal...
 Instrumentos de trabalho
 Documentos pessoais
 Ou recursos econômicos
 Além de outras coisas mais
 Tudo isso configura
 Em danos materiais.
 A quinta categoria
 É violência moral
 São os crimes contra a honra
 Está no código penal
 Injúria, difamação;
 Calúnia, etc. e tal.
 Segundo o artigo quinto
 Esses tipos de violência
 Dão-se em diversos âmbitos
 Porém é na residência
 Que a violência doméstica
 Tem sua maior incidência.
 E quem pode ser enquadrado
 Como agente/agressor?
 Marido ou companheiro
 Namorado ou ex-amor
 No caso de uma doméstica
 Pode ser o empregador.
 Se por acaso o irmão
 Agredir a sua irmã
 O filho, agredir a mãe;
 Seja nova ou anciã

É violência doméstica
 São membros do mesmo clã.
 E se acaso for o homem
 Que da mulher apanhar?
 É violência doméstica?
 Você pode me explicar?
 Tudo pode acontecer
 No âmbito familiar!
 Nesse caso é diferente;
 A lei é bastante clara:
 Por ser uma questão de gênero
 Somente à mulher, ampara.
 Se a mulher for valente
 O homem que livre a cara.
 E procure seus direitos
 Da forma que lhe convenha
 Se o sujeito aprontou
 E a mulher desceu-lhe a lenha
 Recorra ao código penal
 Não à lei maria da penha.
 Agora, num caso lésbico;
 Se no qual a companheira
 Oferecer qualquer risco
 À vida de sua parceira
 A agressora é punida;
 Pois a lei não dá bobeira.
 Para que os seus direitos
 Estejam assegurados
 A lei maria da penha
 Também cria os juizados
 De violência doméstica
 Para todos os estados.
 Aí, cabe aos governantes
 De cada federação
 Destinarem os recursos
 Para implementação
 Da lei maria da penha
 Em prol da população.
 Espero ter sido útil
 Neste cordel que criei
 Para informar o povo
 Sobre a importância da lei
 Pois quem agride uma rainha
 Não merece ser um rei.
 Dizia o velho ditado
 Que “ninguém mete a colher”.
 Em briga de namorado
 Ou de “marido e mulher”

Não metia... agora, mete!
 Pois isso agora reflete
 No mundo que a gente que

Anexo H¹ – Canção: “Perdeu a razão” (Joelma feat. Marília Mendonça)

O quê que cê foi arrumar pra sua vida?
 Ninguém segura um amor na base da briga
 Se desconfiava, por que não largou?
 Não adianta chorar o leite que já derramou
 Ela não prestava e você sabia
 Se não te dava a senha, alguma coisa escondia
 Ela errou pela traição
 Mas quem agride perde a razão
 E na hora da raiva
 Pra que cê levantou a mão pra ela?
 Era mais fácil ter largado dela
 Agora ela tá dormindo com outro
 E você dormindo nessa cela
 E na hora da raiva
 Pra que cê levantou a mão pra ela?
 Era mais fácil ter largado dela
 Agora ela tá dormindo com outro
 E você com 15 macho nessa cela
 Chega aí, chega aí, Marília Mendonça!
 Deixa comigo, Joelma!
 Ela não prestava e você sabia
 Se não te dava a senha, alguma coisa escondia
 Ela errou pela traição
 Mas quem agride perde a razão
 E na...

Anexo I¹ – Canção: “Não Sou Obrigada” (Mc Pocahontas)

Ah, tá bom, agora quer mandar em mim
 Coitadin', não passa de um contatin'
 Abaixa o tom, respeita a mamãe aqui
 Olha ele todo, todo se achando, 'tá metendo o louco
 Daqui a pouco eu vou fazer que nem eu fiz com o outro
 Se quando eu danço te incomoda, amor, eu acho é pouco
 Ai, que ranço!
 Deixa eu te lembrar que eu não sou obrigada a nada
 Ninguém manda nessa raba
 Uma bunda dessa não nasceu pra ser mandada
 Ninguém manda nessa raba

Deixa eu te lembrar que eu não sou obrigada a nada
 Ninguém manda nessa raba
 Uma bunda dessa não nasceu pra ser mandada
 Ninguém manda nessa raba
 Olha como ele baba
 Oi, baba, baby, nessa raba
 Oi, baba, baby, baba
 Oi, dá um close nessa raba
 Oi, baba, baby, baba
 Oi, baba, baby
 Ninguém manda nessa raba
 Olha ele todo, todo se achando, 'tá metendo o louco
 Daqui a pouco eu vou fazer que nem eu fiz com o outro
 Se quando eu danço te incomoda, amor, eu acho é pouco
 Ai, que ranço
 Deixa eu te lembrar que eu não sou obrigada a nada
 Ninguém manda nessa raba
 Uma bunda dessa não nasceu pra ser mandada
 Ninguém manda nessa raba
 Deixa eu te lembrar que eu não sou obrigada a nada
 Ninguém manda nessa raba
 Uma bunda dessa não nasceu pra ser mandada
 Ninguém manda nessa raba
 Olha como ele baba
 Oi, baba, baby, nessa raba
 Oi, baba, baby, baba
 Oi, dá um close nessa raba
 Oi, baba, baby, baba
 Oi, baba, baby
 Ninguém manda nessa raba
 É mais uma da Hitmaker?
 Ai, pai, para!

Anexo J¹ – Canção: “*Esquiva da Esgrima*” (Crioulo)

Falar demais chiclete azeda
 Chama o SAMU e ensina pra esse comédia
 Respeitar nossos princípios
 Tem mais Deus pra dar que cês tudo num penico
 Antigamente resolvia na palavra
 Uma ideia que se trocava
 O respeito que se bastava
 Dinheiro é vil, tio geriu, instinto viril
 AR-15 é mato e os muleque tão de fuzil
 Do Grajaú ao Curuzu, pra imigração meu povo é mula
 Inspiração é Black Alien, é Ferrez não é Tia Augusta

Verso mínimo, lírico de um universo onírico
Cada maloqueiro tem um saber empírico
Rap é forte, pode crêr, Ui messier
Perrenoud, Piaget, Sabotá, Enchanté
É que eu sou filho de cearense
A Caatinga castiga e meu povo tem sangue quente
Naufragar, seguir pela estrela do norte
Nas bença de Padim Ciço as letra de Edi Rock
Calar a boca dos lóki
Pois quem toma banho de ódio exala o aroma da morte
Hoje não tem boca pra se beijar
Não tem alma pra se lavar
Não tem vida pra se viver
Mas tem dinheiro pra se contar
De terno e gravata teu pai agradar
Levar tua filha pro mundo perder
É o céu da boca do inferno esperando você
É o céu da boca do inferno esperando...
Hoje não tem boca pra se beijar
Não tem alma pra se lavar
Não tem vida pra se viver
Mas tem dinheiro pra se contar
De terno e gravata teu pai agradar
Levar teu filho pro mundo perder
É o céu da boca do inferno esperando você
É o céu da boca do inferno esperando
Uma bola pra chutar, país pra afundar
Geração que não só quer maconha pra fumar
Milianos, mal cheiro e desengano
Cada cassetete é um chicote para um tronco
Alqueires, latifúndios brasileiros
Numa chuva de fumaça só vinagre mata a sede
Novas embalagens pra antigos interesses
É que o anzol da direita fez a esquerda virar peixe
Osiris olhe por mim, me afaste de Javolin
Quem não tem moto não sai da foto
Mobiletes com motor de dream
Tentou fugir, foi lá que eu vi
Sem capacete, levou rola, Deus acorde e vamo aí
É a esquiva da esgrima, a lagrima esquecida
A cor da minha pele, eu sei, tem quem critica
Por que a serpente é pra maçã
É o que a maçã reflete pra mídia
É que Abel tinha um irmão
Mas Caim tinha a malícia
Hoje não tem boca pra se beijar
Não tem alma pra se lavar
Não tem vida pra se viver

Mas tem dinheiro pra se contar
 De terno e gravata teu pai agradar
 Levar tua filha pro mundo perder
 É o céu da boca do inferno esperando você
 É o céu da boca do inferno esperando...
 Hoje não tem boca pra se beijar
 Não tem alma pra se lavar
 Não tem vida pra se viver
 Mas tem dinheiro pra se contar
 De terno e gravata teu pai agradar
 Levar teu filho pro mundo perder
 É o céu da boca do inferno esperando você
 É o céu da boca do inferno esperando.

Anexo L¹ – Canção: “*Tempos Modernos*” (Lulu Santos)

Eu vejo a vida melhor no futuro
 Eu vejo isso por cima de um muro
 De hipocrisia que insiste em nos rodear
 Eu vejo a vida mais clara e farta
 Repleta de toda satisfação
 Que se tem direito do firmamento ao chão
 Eu quero crer no amor numa boa
 Que isso valha pra qualquer pessoa
 Que realizar a força que tem uma paixão
 Eu vejo um novo começo de era
 De gente fina, elegante e sincera
 Com habilidade
 Pra dizer mais sim do que não, não, não
 Hoje o tempo voa, amor
 Escorre pelas mãos
 Mesmo sem se sentir
 Não há tempo que volte, amor
 Vamos viver tudo que há pra viver
 Vamos nos permitir
 Eu quero crer no amor numa boa
 Que isso valha pra qualquer pessoa
 Que realizar a força que tem uma paixão
 Eu vejo um novo começo de era
 De gente fina, elegante e sincera
 Com habilidade
 Pra dizer mais sim do que não, não, não
 Hoje o tempo voa, amor
 Escorre pelas mãos
 Mesmo sem se sentir
 Não há tempo que volte, amor

Vamos viver tudo que há pra viver
Vamos nos permitir
E não há tempo que volte, amor
Vamos viver tudo que há pra viver
Vamos nos permitir

Anexo N1 – Canção: “*I will survive*” (Glória Gayner)

I Will Survive

At first, I was afraid, I was petrified
Kept thinkin' I could never live
Without you by my side
But then I spent so many nights
Thinkin' how you did me wrong
And I grew strong
And I learned how to get along

And so you're back from outer space
I just walked in to find you here
With that sad look upon your face
I should've changed that stupid lock
I should've made you leave your key
If I had known, for just one second
You'd be back to bother me

Well, now go! Walk out the door!
Just turn around now
'Cause you're not welcome anymore!
Weren't you the one
Who tried to hurt me with goodbye?
Did you think I'd crumble?
Did you think I'd lay down and die?

Oh no, not I! I will survive!
Oh, as long as I know how to love
I know I'll stay alive!
I've got all my life to live
I've got all my love to give
And I'll survive! I will survive!
Hey, hey!

It took all the strength I had
Not to fall apart
And trying hard to mend the pieces
Of my broken heart

And I spent, oh, so many nights
Just feeling sorry for myself
I used to cry
But now I hold my head up high!

And you'll see me, somebody new
I'm not that chained up little person
Still in love with you

Eu Vou Sobreviver

No início eu tive medo, fiquei paralisada
Fiquei pensando que nunca conseguiria viver
Sem você ao meu lado
Mas então eu passei muitas noites
Pensando em como você me fez mal
E eu me fortaleci
E eu aprendi a me recompor

E então você reaparece do nada
Bastou eu entrar para encontrar você aqui
Com aquele olhar triste no seu rosto
Eu devia ter mudado a droga da fechadura
Eu devia ter feito você deixar sua chave
Se eu soubesse, apenas por um segundo
Que você voltaria para me incomodar

Bem, agora vá! Saia pela porta!
Simplesmente dê meia volta agora
Porque você não é mais bem-vindo
Não foi você
Quem tentou me machucar com o adeus?
Você pensou que eu ia ficar acabada?
Você pensou que eu ia me deitar e morrer?

Oh não, eu não! Eu vou sobreviver!
Oh, enquanto eu souber como amar
Eu sei que permanecerei viva
Eu tenho minha vida toda para viver
Eu tenho meu amor todo para dar
E eu vou sobreviver! Eu vou sobreviver!
Hey, hey!

Foi preciso toda a força que eu tinha
Para não cair em pedaços
E tentando duramente remendar os pedaços
Do meu coração partido

E eu passei muitas noites
Só sentindo pena de mim mesma
Eu costumava chorar
Mas agora eu mantenho minha cabeça bem erguida

E você vai me ver, como um novo alguém
Não sou aquela pessoinha acorrentada
Ainda apaixonada por você

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



CENTRO DE ENSINO
SUPERIOR E
DESENVOLVIMENTO-



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ABORDAGEM DA SEXUALIDADE NO ENSINO DE BIOLOGIA: INTERFACES ENTRE
RELAÇÕES DE GÊNERO E LITERATURA

Pesquisador: TAYSE DE SOUTO SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 04066918.4.0000.5175

Instituição Proponente: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.120.345

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa tem por foco propor uma abordagem da sexualidade que contemple questões de gênero e diversidade sexual em turmas de 3º ano médio de uma escola pública de João Pessoa-PB. O objetivo desta pesquisa será oferecer possibilidades metodológicas para o ensino de biologia, baseadas na apropriação da literatura como objeto cultural a partir do qual poderão ser engendradas reflexões sobre a sexualidade, de modo que a sala de aula possa se tornar um local de discussões sobre os processos socioculturais e históricos que interferem na construção de identidades sexuais e relações de gênero. O estudo se caracteriza como participante ou pesquisa-ação de abordagem qualitativa. O primeiro passo será uma revisão bibliográfica das teorias sobre gênero e identidade. Para a pesquisa, serão aplicados questionários com 25 estudantes e realizadas entrevistas com 12 docentes acerca da abordagem da sexualidade na escola. Em seguida, será aplicada uma sequência didática com os alunos utilizando textos literários e música para a reflexão e discussão da abordagem da sexualidade nas aulas de biologia. Após o material coletado, por meio de diários de bordo, aparelhos de áudio e observação participante, serão realizadas as análises das observações e das discussões.

Na etapa final, a pesquisadora redigirá um texto dissertativo e o produto final, que será a elaboração de um caderno de orientações para a abordagem da sexualidade na escola, a partir de uma metodologia que tem como instrumento de ensino a literatura, valendo-se das contribuições dos

Endereço: SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO 1901
Bairro: ITARARE CEP: 58.411-020
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-8857 Fax: (83)2101-8857 E-mail: cep@cesed.br



**CENTRO DE ENSINO
SUPERIOR E
DESENVOLVIMENTO-**



Continuação do Parecer: 3.120.345

estudos culturais para o embasamento e direcionamento da abordagem proposta. Como desfecho, será realizado um sarau literário para socialização das músicas e textos trabalhados em sala de aula.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Oferecer possibilidades metodológicas de ensino para a abordagem da sexualidade, baseada na apropriação de textos, incluindo literários, com o fim de discutir os processos culturais e sociais que influenciam a construção de identidades sexuais e hierarquias de gênero.

Objetivo Secundário:

- Investigar se/como a dimensão da sexualidade, no que cerne às questões de gênero são abordadas nas políticas e/ou práticas educativas que norteiam a escola;
- Identificar a percepção da comunidade escolar sobre os vários aspectos ligados a sexualidade;
- Propor práticas educativas, a partir de textos literários e produções musicais, que problematizem a hierarquização de gênero e a normatização das identidades sexuais, considerando os sujeitos e o contexto educacional no qual nossa pesquisa intervirá;
- Avaliar a contribuição interdisciplinar da biologia e literatura para a abordagem das relações de gênero e sexualidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos serão mínimos, podendo haver constrangimentos e/ou indisposição do/a participante nas atividades propostas, porém, o/a voluntário/a poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo. Todavia, os riscos serão minimizados pela conduta do pesquisador, pois serão mantidos os compromissos

de esclarecer previamente a pesquisa, de não identificar os nomes reais dos indivíduos envolvidos nesse processo, de assegurar o caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade dos sujeitos da pesquisa. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa, conforme Res.466/12 IV.3 h.

Benefícios:

Inicialmente, a presente pesquisa beneficiará os discentes do Ensino Médio da escola pública

Endereço: SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO 1901
 Bairro: ITARARE CEP: 58.411-020
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
 Telefone: (83)2101-8857 Fax: (83)2101-8857 E-mail: cep@cesed.br

Página 02 de 05



**CENTRO DE ENSINO
SUPERIOR E
DESENVOLVIMENTO-**



Continuação do Parecer: 3.120.345

Estadual Tenente Lucena no município de João Pessoa com uma abordagem sobre educação sexual através da aplicação de uma sequência didática que tem como base uma experiência literária.

Acreditamos que uma proposta de intervenção apoiada na transdisciplinaridade e interdisciplinaridade promova uma metodologia que articule áreas de conhecimentos diversos, à princípio entre a biologia e a literatura, trazendo entusiasmo e criatividade às aulas e proporcionando uma aprendizagem mais significativa. Além disso, uma abordagem da sexualidade na escola que ultrapasse abordagens essencialistas e naturalistas e

contemplem aspectos subjetivos e culturais do desenvolvimento humano, pode contribuir para uma educação mais humanística e para formação de cidadãos críticos do seu papel e engajados na mobilização social. O rompimento da rotina de sala de aula através de aulas mais dinâmicas e diversificadas estimula o aluno a refletir e a se tornar participativo, proporcionando uma fruição prazerosa da temática proposta. À posteriori, o produto final disponibilizado através do caderno de orientações com a sequência didática aplicada em sala de aula, contendo os resultados e discussões da experiência, poderá ser adaptado para a realidade de outros docentes das mais diversas áreas para abordagens sobre educação sexual, numa perspectiva de ensino colaborativo e interdisciplinar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem relevância acadêmica, uma vez que se trata de estudo interdisciplinar que se propõe a oferecer possibilidades metodológicas de ensino para a abordagem da sexualidade, baseada na apropriação de textos, incluindo literários.

O projeto encontra-se bem estruturado. Termos de apresentação obrigatória, cronograma, orçamento anexados e adequados. Foi descrito de forma detalhada todo o desenvolvimento do estudo.

Com relação aos aspectos éticos os possíveis riscos foram esclarecidos, assim como a forma que serão minimizados. O tcle atende as determinações das resoluções vigentes no Brasil. Nesse sentido o projeto não apresenta óbices éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória exigidos foram anexados e estão em conformidade com as resoluções vigentes no Brasil.

Recomendações:

Não se aplica.

Endereço: SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO 1901
Bairro: ITARARE CEP: 58.411-020
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-8857 Fax: (83)2101-8857 E-mail: cep@cesed.br

Página 03 de 05



Scanned with
CamScanner



**CENTRO DE ENSINO
SUPERIOR E
DESENVOLVIMENTO-**



Continuação do Parecer: 3.120.345

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise verifica-se que o(a) pesquisador(a) atendeu as pendências éticas vigentes no Brasil: A Resolução 466/12, 510/16 e a norma operacional 0001/13 do C.N.S. que regem as pesquisas que envolvem seres humanos de forma direta e/ou indireta. Dessa forma somos do parecer APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:



O projeto foi avaliado pelo colegiado, tendo recebido parecer APROVADO. O pesquisador poderá iniciar a coleta de dados, ao término do estudo deverá ENVIAR RELATÓRIO FINAL através de notificação (via Plataforma Brasil) da pesquisa para o CEP – CESED.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1263918.pdf	02/01/2019 21:56:04		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2.pdf	02/01/2019 21:55:09	TAYSE DE SOUTO SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMPLETO.pdf	19/12/2018 11:58:52	TAYSE DE SOUTO SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TA.pdf	19/12/2018 11:53:08	TAYSE DE SOUTO SILVA	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA_COM_A_PESQUISA.pdf	01/12/2018 12:50:50	TAYSE DE SOUTO SILVA	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR.pdf	01/12/2018 12:47:57	TAYSE DE SOUTO SILVA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_ALUNOS.pdf	01/12/2018 12:45:14	TAYSE DE SOUTO SILVA	Aceito
Outros	ENTREVISTA_DOCENTES.pdf	01/12/2018 12:44:37	TAYSE DE SOUTO SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO.pdf	01/12/2018 12:43:52	TAYSE DE SOUTO SILVA	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_GRAVACAO DE VOZ.pdf	01/12/2018 08:40:36	TAYSE DE SOUTO SILVA	Aceito
Outros	TERMO_IMAGEM.pdf	01/12/2018 08:39:02	TAYSE DE SOUTO SILVA	Aceito
Declaração de	AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL.pdf	01/12/2018	TAYSE DE SOUTO	Aceito

Endereço: SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO 1901
Bairro: ITARARE CEP: 58.411-020
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-8857 Fax: (83)2101-8857 E-mail: cep@cesed.br

Página 04 de 05

	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO-	
---	---	---

Continuação do Parecer: 3.120.345

Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL.pdf	07:51:33	SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	01/12/2018 07:50:59	TAYSE DE SOUTO SILVA	Aceito

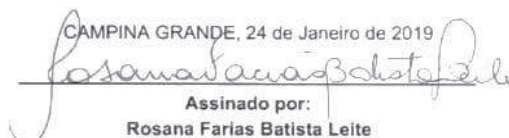
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 24 de Janeiro de 2019



Assinado por:
Rosana Farias Batista Leite
(Coordenador(a))

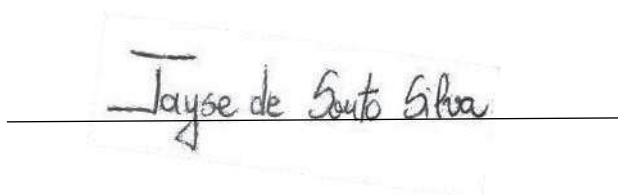
Endereço: SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO 1901
Bairro: ITARARE CEP: 58.411-020
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-8857 Fax: (83)2101-8857 E-mail: cep@cesed.br

Página 05 de 05

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA**Título da Pesquisa: ABORDAGEM DA SEXUALIDADE NO ENSINO DE BIOLOGIA: INTERFACES ENTRE RELAÇÕES DE GÊNERO E LITERATURA**

Eu, **Tayse de Souto Silva**, Funcionária efetiva do Estado da Paraíba como professora de Educação Básica na Escola Tenente Lucena, portadora do RG:2456970 declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, 30 de novembro de 2018

A handwritten signature in black ink, reading "Tayse de Souto Silva", is written over a horizontal line. The signature is enclosed within a faint rectangular border.

Assinatura da Pesquisadora responsável

A handwritten signature in black ink, reading "Kalina Sano Guimarães", is written over a horizontal line.

Orientadora




ESCOLA ESTADUAL TENENTE LUCENA
CNPJ : 01. 589.682/0001-82
RUA Professora Maria Esther B. Mesquita, s/n, Bairro dos Ipês
CEP: 58.028.700
E-mail: eeefmtenentelucena@gmail.com

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado “**ABORDAGEM DA SEXUALIDADE NO ENSINO DE BIOLOGIA: INTERFACES ENTRE RELAÇÕES DE GÊNERO E LITERATURA**” desenvolvido pela aluna **Tayse de Souto Silva**, do Curso Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, sob a orientação da professora Dr^a Kalina Naro Guimarães.

João Pessoa, 30 de novembro de 2018.


 Otávio Barros Sobrinho
 Diretor Escolar

Assinatura e carimbo do responsável institucional

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos me disponho, voluntariamente e sem nenhuma remuneração ou recompensa financeira para tal, a participar da Pesquisa: **“A BORDAGEM DA SEXUALIDADE NO ENSINO DE BIOLOGIA: INTERFACES ENTRE RELAÇÕES DE GÊNERO E LITERATURA”**. Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **“A BORDAGEM DA SEXUALIDADE NO ENSINO DE BIOLOGIA: INTERFACES ENTRE RELAÇÕES DE GÊNERO E LITERATURA”** terá como objetivo geral oferecer possibilidades metodológicas de ensino para a abordagem da sexualidade, baseada na apropriação de textos, incluindo literários, com o fim de discutir os processos culturais e sociais que influenciam a construção de identidades sexuais e hierarquias de gênero, bem como, terá dentre os objetivos específicos: investigar se/como a dimensão da sexualidade, no que cerne às questões de gênero são abordadas nas políticas e/ou práticas educativas que norteiam a escola; identificar a percepção da comunidade escolar sobre os vários aspectos ligados a sexualidade; propor práticas educativas, a partir de textos literários e produções musicais, que problematizem a hierarquização de gênero e a normatização das identidades sexuais, considerando os sujeitos e o contexto educacional no qual nossa pesquisa intervirá; avaliar a contribuição interdisciplinar da biologia e literatura para a abordagem das relações de gênero e sexualidade.

Neste estudo adotaremos os seguintes procedimentos: Aplicação de questionários semiestruturados, observação direta da participação e posicionamentos acerca das temáticas e textos lidos em sala de aula, o registro de fotografias, vídeos e áudios e a utilização de diários de bordo para anotações sobre suas opiniões e reflexões sobre a aula e temáticas sobre a sexualidade e relações de gênero na literatura. A abordagem para as atividades descritas será feita no momento das aulas através de leituras de textos literários, além de discussões e reflexões sobre as temáticas propostas. Após as leituras e discussões haverá a construção individual de Diários de bordo, de modo a explicar as impressões ante os textos lidos e discutidos. Serão utilizadas também produções musicais em cada encontro que dialoguem com o texto selecionado e contribuam para a ampliação da visão de mundo dos participantes e entendimento da temática proposta. Salientamos que durante todo o processo

de coleta de dados, o voluntário terá assistência/acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa

Ao participar desse estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Reiteramos que sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Os riscos serão mínimos, podendo haver constrangimentos e/ou indisposição do/a participante nas atividades propostas, porém, o/a voluntário/a poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo. Todavia, os riscos serão minimizados pela conduta do pesquisador, pois serão mantidos os compromissos de esclarecer previamente a pesquisa, de não identificar os nomes reais dos indivíduos envolvidos nesse processo, de assegurar o caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade dos sujeitos da pesquisa. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa, conforme Res.466/12 IV.3 h.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo, podendo as informações coletadas serem utilizadas apenas para a pesquisa e/ou serem divulgadas em eventos e publicações científicas.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. O mesmo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Art. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Arts. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico, ficando toda e qualquer encargo financeiro a cargo da pesquisadora responsável. Portanto não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário, no entanto, se o/a participante obtiver algum prejuízo financeiro, em virtude da participação em qualquer momento da pesquisa, terá o direito de ressarcimento, previsto na resolução - Res. 466/12 IV.3 g. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos,

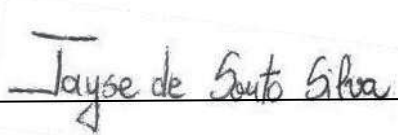
o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) **99694-9904** com **TAYSE DE SOUTO SILVA**, ou ainda poderá entrar em contato com **Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento – CEP/CESED**, telefone (83) 2101-8857, endereço: **Av. Senador Argemiro de Figueiredo, 1901 - Itararé CEP: 58411-020 - Campina Grande/PB-, Central de Atendimento ao Aluno.**

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com a pesquisadora. Estou ciente de que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

João Pessoa, _____ de _____ de _____

Assinatura do pesquisador responsável



Assinatura do Participante

Termo de Assentimento (TA)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“A BORDAGEM DA SEXUALIDADE NO ENSINO DE BIOLOGIA: INTERFACES ENTRE RELAÇÕES DE GÊNERO E LITERATURA”** que terá como objetivo geral oferecer possibilidades metodológicas de ensino para a abordagem da sexualidade, baseada na apropriação de textos, incluindo literários, com o fim de discutir os processos culturais e sociais que influenciam a construção de identidades sexuais e hierarquias de gênero, bem como, terá dentre os objetivos específicos: investigar se/como a dimensão da sexualidade, no que cerne às questões de gênero são abordadas nas políticas e/ou práticas educativas que norteiam a escola; identificar a percepção da comunidade escolar sobre os vários aspectos ligados a sexualidade; propor práticas educativas, a partir de textos literários e produções musicais, que problematizem a hierarquização de gênero e a normatização das identidades sexuais, considerando os sujeitos e o contexto educacional no qual nossa pesquisa intervirá; avaliar a contribuição interdisciplinar da biologia e literatura para a abordagem das relações de gênero e sexualidade.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é acreditarmos numa proposta de intervenção apoiada na transdisciplinaridade e interdisciplinaridade promova uma metodologia que articule áreas de conhecimentos diversos, à princípio entre a biologia e a literatura, trazendo entusiasmo e criatividade às aulas e proporcionando uma aprendizagem mais significativa. Além disso, uma abordagem da sexualidade na escola que ultrapasse abordagens essencialistas e naturalistas e contemplem aspectos subjetivos e culturais do desenvolvimento humano, pode contribuir para uma educação mais humanística e para formação de cidadãos críticos do seu papel e engajados na mobilização social.

Neste estudo adotaremos os seguintes procedimentos: Aplicação de questionários semiestruturados, observação direta da participação e posicionamentos acerca das temáticas e textos lidos em sala de aula, o registro de fotografias, vídeos e áudios e a utilização de diários de bordo para anotações sobre suas opiniões e reflexões sobre a aula e temáticas sobre a sexualidade e relações de gênero na literatura. Salientamos que durante todo o processo de coleta de dados, o voluntário terá assistência/acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Os riscos serão mínimos, podendo haver constrangimentos e/ou indisposição do/a participante nas atividades propostas, porém, o/a voluntário/a poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo. Todavia, os riscos serão minimizados pela conduta do pesquisador, pois serão mantidos os compromissos de esclarecer previamente a pesquisa, de não identificar os nomes reais dos indivíduos envolvidos nesse processo, de assegurar o caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade dos sujeitos da pesquisa. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

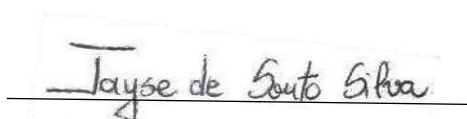
Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo, podendo as informações coletadas serem utilizadas apenas para a pesquisa e/ou serem divulgadas em eventos e publicações científicas.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Arts. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável **Tayse de Souto Silva, telefone 9694-9904** ou ainda com o **Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento – CEP/CESED, telefone (83) 2101-8857**. Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) menor ou impressão dactiloscópica.



Assinatura da pesquisadora responsável