



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**RAIMUNDO MÉLO NETO SEGUNDO**

**AMORES DIVERSOS EM SALA DE AULA: LEITURA E RECEPÇÃO DE CONTOS  
POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

**CAMPINA GRANDE  
2021**

**RAIMUNDO MÉLO NETO SEGUNDO**

**AMORES DIVERSOS EM SALA DE AULA: LEITURA E RECEPÇÃO DE CONTOS  
POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

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

Linha de pesquisa 1: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

**Orientador:** Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva

**CAMPINA GRANDE  
2021**

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.

M528a Neto Segundo, Raimundo Mélo.

Amores diversos em sala de aula [manuscrito] : leitura e recepção de contos por alunos do ensino médio / Raimundo Mélo Neto Segundo. - 2021.

266 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2021.

"Orientação : Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva, Departamento de Letras e Artes - CEDUC."

1. Ensino de literatura. 2. Diversidade. 3. Estética da recepção. 4. Letramento literário. I. Título

21. ed. CDD 372.6

**RAIMUNDO MÉLO NETO SEGUNDO**

**AMORES DIVERSOS EM SALA DE AULA: LEITURA E RECEPÇÃO DE CONTOS  
POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

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

Linha de pesquisa 1: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

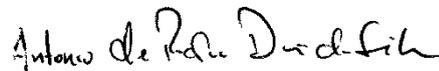
Avaliado em 31/08/2021.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof.º Dr.º Marcelo Medeiros da Silva (PPGFP/UEPB)  
Orientador



---

Prof.º Dr.º Antonio de Pádua Dias da Silva (PPGFP/UEPB)  
Examinador interno



---

Prof.ª Dr.ª Márcia Tavares da Silva (PPGLE/UFCG)  
Examinadora externa

**CAMPINA GRANDE  
2021**

À minha mãe: amor e dedicação.  
Sem ela, o caminho teria sido mais difícil.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Marcelo Medeiros da Silva, orientador, por ter acreditado nesta pesquisa.

Seu amor à Literatura e ao Ensino foram primordiais para efetivá-la.

À Banca e suas contribuições generosas, valiosas e essenciais.

Aos professores da Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB, que, além dos conhecimentos, compartilharam humanidade, cuidado, doação e competência.

Aos secretários da Pós, Bruno e Neide, pela disponibilidade em nos atender sempre que necessário.

Agradeço a Wesley Porto (Porto Copiadora). Gratidão por sempre me socorrer nas agonias de impressões em cima da hora, conversões de arquivos e tantas coisas desse universo digital que são estranhas a mim. Afora, ter sempre me recebido com simpatia e incentivo.

Agradeço aos meus colegas de turma por tornarem esse caminho mais leve.

E por fim, a todos os estudantes da turma do segundo “C”, de 2019, do José Bronzeado Sobrinho (JBS) e à professora colaboradora Alba Maria Santos Ribeiro

que participaram diretamente do processo da feitura desta pesquisa.

Vocês são uns amores!

“Deixa o teu corpo entender-se com  
outro corpo.”

**Manoel Bandeira**

“Qualquer maneira de amor vale à pena.  
Qualquer maneira de amor vale amar.”

**Milton Nascimento**

## RESUMO

A escola é um espaço formador importante papel no desenvolvimento de competências leitoras dos estudantes, razão por que esta dissertação consiste em uma pesquisa-intervenção de cunho participativo e traz alguns resultados alcançados a partir de problematizações coletivas junto às práticas educativas que promovemos com ações de letramento literário através da temática “Amores Diversos” com estudantes do segundo ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual da cidade de Remígio – PB. As ações realizadas foram ancoradas na Estética da Recepção e na Teoria do Efeito Estético, a partir da visão de Iser (1996), que defende que a comunicação, a linguagem artística e o trabalho estético com a palavra necessitam de um leitor para validar uma obra, validação essa que só ocorre a partir da fusão entre horizontes de expectativas da obra literária e do leitor, por meio do ato de ler. Os procedimentos de leituras foram feitos a partir dos textos: “O nascimento do Amor”, d’*O Banquete*, de Platão; “Amor”, de Rachel de Queiroz; “Pomba enamorada ou uma história de amor”, de Lygia Fagundes Telles; “O homem que voltou ao frio”, de Cíntia Moscovich; “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector; “Primeiras vezes”, de Natalia Polessa; “Herbarium”, de Lygia Fagundes Telles; “...Crime perfeito não deixa suspeito.”, de Antonio de Pádua Dias da Silva; “Pérolas absolutas”, de Heloisa Seixas; e “Triunfo dos pelos”, de Aretusa Von. Para embasar tanto as discussões teóricas e quanto as reflexões sobre a intervenção realizada bem como a elaboração do nosso produto didático, materializado sob a forma de uma sequência didática (SD) com procedimentos para a formação de leitores de literatura, apoiamos-nos em Jauss (1994), Furlani (2016), Louro (2007) e Cosson (2018). Além disso, para utilizarmos os procedimentos metodológicos adequados na formação de leitores literários no ensino de literatura, além dos autores já citados, recorremos às orientações de documentos parametrizados como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). A partir da experiência implementada e com base nas leituras realizadas em sala de aula dos contos que abordavam as diversas formas que as relações afetivas-sexuais-amorosas podem se configurar, foram produzidos dois curtas-metragens pelos estudantes e um documentário pelo pesquisador que, juntamente com a SD, servirão de suporte pedagógico para os profissionais que atuam no ensino da literatura, se preocupam com a formação de leitores literários e desejam incluir a temática “Amores Diversos” em suas aulas. É possível, então, concluir que esse trabalho se torna mais um caminho que pode ser trilhado na formação de leitores literários dentro do espaço escolar.

**Palavras chave:** Ensino de Literatura. Diversidade Amorosa. Estética da Recepção e Teoria do Efeito. Letramento literário.

## ABSTRACT

The school is an important formative space in the development of students' reading skills, which is why this dissertation consists of a participatory research-intervention and brings some results achieved from collective problematizations in the educational practices that we promote with literacy actions literary through the theme "Amores Divers" with students in the second year of high school at a state school in the city of Remígio - PB. The actions taken were anchored in the Aesthetics of Reception and the Theory of Aesthetic Effect, based on the view of Iser (1996), who argues that communication, artistic language and aesthetic work with the word need a reader to validate a work, a validation that only occurs from the fusion between horizons of expectations of the literary work and the reader, through the act of reading. The reading procedures were based on the texts: "The Birth of Love", from Plato's *The Banquet*; "Love", by Rachel de Queiroz; "Dove in love or a love story", by Lygia Fagundes Telles; "The man who returned to the cold", by Cíntia Moscovich; "The First Kiss", by Clarice Lispector; "Primeiras vezes", by Natalia Polesso; "Herbarium", by Lygia Fagundes Telles; "...Perfect crime leaves no suspect.", by Antonio de Pádua Dias da Silva; "Pearls Absolute", by Heloisa Seixas; and "Triunfo dos pelo" by Arethusa Von. To support both the theoretical discussions and the reflections on the intervention carried out as well as the development of our didactic product, materialized in the form of a didactic sequence (SD) with procedures for the formation of literature readers, we rely on Jauss (1994), Furlani (2016), Louro (2007) and Cosson (2018). Furthermore, in order to use the appropriate methodological procedures in the training of literary readers in the teaching of literature, in addition to the aforementioned authors, we resorted to the guidelines of parameterized documents such as the National Curriculum Parameters (1997), the Curriculum Guidelines for High School (2006) and the Common National Curriculum Base (2018). From the experience implemented and based on the readings carried out in the classroom of the stories that addressed the various ways that affective-sexual-loving relationships can be configured, two short films were produced by the students and a documentary by the researcher, who together with SD, they will serve as pedagogical support for professionals who work in the teaching of literature, who are concerned with the formation of literary readers and wish to include the theme "Diverse Loves" in their classes. It is possible, then, to conclude that this work becomes another path that can be followed in the formation of literary readers within the school space.

**Keywords:** Literature Teaching. Loving Diversity. Reception Aesthetics and Effect Theory.  
Literary literacy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 01 -</b>	Cenas do “Ciclo de Leituras” .....	47
<b>Figura 02 -</b>	Pantográfica entre o pátio externo e o interior da escola .....	50
<b>Figura 03 -</b>	Sala de professores .....	51
<b>Figura 04 -</b>	Sala de aula .....	52
<b>Figura 05 -</b>	Pátio interno .....	52
<b>Figura 06 -</b>	Biblioteca .....	53
<b>Figura 07 -</b>	Biblioteca móvel .....	54
<b>Figura 08 -</b>	Cartaz com figuras do cartum <i>Amar é ...</i> (anos 80) .....	82
<b>Figura 09 -</b>	Cartaz com figuras do cartum <i>Amar é ...</i> (anos 90) .....	84
<b>Figura 10 -</b>	Cartaz com fotografias de casais diversos (anos 2010) .....	86
<b>Figura 11 -</b>	Estudantes interagindo com o cartaz de fotografias dos anos 2010 ....	88
<b>Figura 12 -</b>	Quadro utilizado na aula do texto “Amor” .....	89
<b>Figura 13 -</b>	Quadro preenchido pela estudante Mariana .....	93
<b>Figura 14 -</b>	Estudantes confeccionando o cartaz sobre amor .....	98
<b>Figura 15 -</b>	Figura com pombos juntos selecionada pelos estudantes .....	99
<b>Figura 16 -</b>	Cartaz sobre amor confeccionado pelos estudantes .....	100
<b>Figura 17 -</b>	Imagens de casais selecionadas pelos estudantes para a confecção do cartaz sobre amor .....	101
<b>Figura 18 -</b>	Modelo de carta utilizado na aula do texto “O homem que voltou ao frio” .....	111
<b>Figura 19 -</b>	Estudantes abrindo a carta com o final do conto .....	111
<b>Figura 20 -</b>	Final para o conto sugerido pela estudante Alda .....	115
<b>Figura 21 -</b>	Cartaz com imagens de beijos utilizado na aula .....	119
<b>Figura 22 -</b>	Caixa em formato de boca utilizada na dinâmica da aula do texto “Primeiras vezes” .....	126
<b>Figura 23 -</b>	Foto do pórtico italiano .....	126
<b>Figura 24 -</b>	Estudantes retirando as perguntas da caixa em fomato de boca .....	127
<b>Figura 25 -</b>	Turma escutando a música “O xote das meninas” .....	133
<b>Figura 26 -</b>	Leitura compartilhada do conto “Herbarium” .....	135
<b>Figura 27 -</b>	Caixas utilizadas na aula do texto “...Crime perfeito não deixa suspeito” .....	143

<b>Figura 28 -</b>	Cartão-convite .....	143
<b>Figura 29 -</b>	Estudantes lendo o texto pelas caixas <i>imitação-de-fechadura</i> .....	148
<b>Figura 30 -</b>	Estudantes lendo o texto pelo modelo <i>caixa-de-presente</i> .....	149
<b>Figura 31 -</b>	Palestra com a professora Gisele Castro .....	176
<b>Figura 32 -</b>	Equipes dos curtas-metragens .....	178
<b>Figura 33 -</b>	Cenas do Curta-metragem “Primeiras Vezes”.....	179
<b>Figura 34 -</b>	Cenas do Curta-metragem “O primeiro beijo” .....	180

## LISTA DE GRÁFICO

<b>Gráfico 01</b> -	Utilização dos celulares e computadores pelos estudantes .....	60
<b>Gráfico 02</b> -	Leituras dos estudantes fora do espaço escolar .....	61
<b>Gráfico 03</b> -	Instrumentos, recursos, meios e modos utilizados nas aulas .....	63
<b>Gráfico 04</b> -	Leituras em casa .....	65
<b>Gráfico 05</b> -	Gêneros textuais utilizados nas aulas de literatura .....	68

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Dos caminhos anteriores à pesquisa: memórias.....</b>	<b>15</b>
<b>1.2 Dos caminhos durante à pesquisa: memórias e reflexões.....</b>	<b>19</b>
<b>2 LEITURA, LITERATURA E DIVERSIDADE AMOROSA.....</b>	<b>27</b>
<b>2.1 Leitura e Literatura no Ensino Médio: uma análise a partir dos documentos oficiais PCN, OCNEM e BNCC .....</b>	<b>27</b>
<b>2.2 O Ensino de Literatura e a Diversidade Amorosa: uma reflexão para a formação de leitores literários.....</b>	<b>39</b>
<b>3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>45</b>
<b>3.1 Da motivação e da justificativa.....</b>	<b>45</b>
<b>3.2 Do local da pesquisa.....</b>	<b>49</b>
<b>3.3 Dos colaboradores da pesquisa.....</b>	<b>55</b>
<b>3.4 Da geração, da natureza e da análise dos dados.....</b>	<b>73</b>
<b>4 AMORES DIVERSOS EM CENA: VIVÊNCIAS NA SALA DE AULA.....</b>	<b>80</b>
<b>4.1 Abrindo as cortinas – conversas sobre Amor.....</b>	<b>80</b>
<b>4.2 O amor e seus ais.....</b>	<b>97</b>
<b>4.3 Ainda sobre o amor e seus ais.....</b>	<b>108</b>
<b>4.4 O primeiro amor de um menino.....</b>	<b>118</b>
<b>4.5 Os dois primeiros amores de uma menina.....</b>	<b>124</b>
<b>4.6 O primeiro amor de uma menina.....</b>	<b>133</b>
<b>4.7 Memórias do primeiro amor gay.....</b>	<b>142</b>
<b>4.8 Memórias daquele amor trans.....</b>	<b>154</b>
<b>4.9 Memórias daquele outro amor trans.....</b>	<b>164</b>
<b>4.10 Da página à tela: leitores em ação.....</b>	<b>174</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>182</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>189</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO NA TURMA 2º C.....</b>	<b>195</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO À PROFESSORA COLABORADORA.....</b>	<b>201</b>
<b>APÊNDICE C – SEQUÊNCIA DIDÁTICA – PRODUTO DIDÁTICO PARA O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>206</b>

<b>ANEXO A – MODELO DE ROTEIRO PARA CURTA-METRAGEM.....</b>	<b>246</b>
<b>ANEXO B – ROTEIRO DO CURTA METRAGEM O PRIMEIRO BEIJO.....</b>	<b>248</b>
<b>ANEXO C – ROTEIRO DO CURTA METRAGEM PRIMEIRAS VEZES.....</b>	<b>252</b>
<b>ANEXO D – TERMOS DE CONSENTIMENTOS E ASSENTIMENTO.....</b>	<b>256</b>
<b>ANEXO E – PARECER COMSUBISTANCIADO DO CEP.....</b>	<b>263</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 Dos Caminhos Anteriores à Pesquisa: Memórias

Minha trajetória de vida se entrelaça com a docência. As primeiras lembranças que tenho de escola me remetem aos tempos de infância. No transcorrer da memória, recordo minha primeira professora, Maria Helena, que me ensinou as primeiras letras em sua casa – na época eram aulas particulares, normalmente ministradas por moças solteiras que se ocupavam da tarefa de ensinar às crianças antes de ingressarem na escola regular. Professora Maria Helena, com suas mãos afáveis, guiava meus pequenos dedos para segurar o lápis e desenhar as primeiras letras. Digo desenhar porque era essa a sensação que eu, aos 6 anos de idade, sentia. Era como se tudo fosse uma grande brincadeira.

Olho para trás e recordo as “Marias”, professoras, que conheci durante o meu percurso escolar. Foram várias. Em meio a tantas, relembro a professora Maria da Paz, que nas séries iniciais do Ensino Fundamental I (nos anos 1978 era denominado de primário), no Grupo Escolar Estanislau Eloy na cidade de Remígio - PB, me ensinou a concatenar as ideias da escrita e da leitura. Foi ela que me conduziu pelas tramas das palavras para que eu (re)desenhasse minha trajetória de aprendente. Com ela, a leitura se fez presente em minha vida. Ensinou-me a juntar as sílabas e a formar as palavras que se desdobravam em frases, orações, períodos e sentidos. Passar a ler fez com que um mundo novo se abrisse para mim e as palavras, ao serem “decifradas”, se mostravam cheias de novidades.

Fora do ambiente escolar, eu adorava brincar. Dentre as brincadeiras que mais gostava, estava imitar as minhas professoras (todas mulheres), não me recordo de ter tido, nessa fase, professores homens. Pensava que ser professor/a era sinônimo de inteligência, de sabedoria, de admiração. Entretanto, em virtude das surpresas da vida, não rumei para o magistério.

Entre na Marinha do Brasil aos 18 anos, em janeiro de 1990, como parte do processo de alistamento militar, infelizmente ainda obrigatório num país democrático. Prestei concurso e por lá fiquei 27 anos, quando fui transferido para a Reserva Remunerada (RM1<sup>1</sup>) em maio de 2017. Foi na Marinha, por incrível que pareça, que a Literatura me arrebatou. Na Escola de Aprendizes Marinheiros do Espírito Santos (EAMES), tive o privilégio de ser estudante da professora Márcia (mais uma “Maria”), que tornava as aulas de Literatura um refúgio para os árduos ensinamentos militares. A forma como ela ensinava revelava uma verdadeira paixão. Ali, em meio a tantas adversidades inerentes à caserna com seus ensinamentos árduos

---

1. Militares da Reserva Remunerada que estão na inatividade, pertencem à reserva das Forças Armadas e percebem remuneração da União, porém, sujeitos, ainda, à prestação de serviço na ativa, mediante convocação ou mobilização. (Lei n. 6.880/80).

voltados para o corpo físico, a literatura me era um lenitivo. Através dos textos, a mente me transportava para outros espaços e me permitia sonhar para além daqueles muros com arames farpados. Ler era um refúgio para minha alma. Diariamente eu ia para a biblioteca no final da tarde e lia grandes clássicos da literatura brasileira indicados pela professora Márcia.

Nesse período, conheci “Lucíola” com suas angústias, presa eternamente à pureza da infância pobre; me emocionava com “Bentinho” e seu destino traçado pelas mãos da mãe e de Maria Capitulina (Capitu); chorei com “Macabéia” cheia de sonhos, superstições e tabus; e tantos outros personagens que, nas horas de refúgio daquela realidade em que me encontrava, se tornaram minhas companhias prediletas.

A arte literária desempenha funções importantes na formação humana. Para Cândido (2004), ela é um direito e deve ser tratada como tal, porque possibilita o sonho. Constrói sentidos e sensações importantes e necessários à vida humana que nos conduz a histórias e espaços diferentes daqueles em que nos encontramos. No contato com as obras literárias de autores diversos, pude “escapar” daquele ambiente e sonhar, viajar por outros mundos. As obras me mostravam outros universos e aliviavam as agruras daquele cotidiano em que me encontrava. Sendo assim, no contato com os textos literários, aliados às aulas da professora Márcia, decidi que o que eu realmente queria ser na vida era um professor de literatura. Acreditava que como professor de literatura poderia proporcionar a outros jovens sonharem, como eu o fazia, e também compreenderem um pouco mais de si, dos seus semelhantes e do mundo em sua volta.

Se meu primeiro encontro com o magistério se deu a partir das brincadeiras na infância de ser professor, o reencontro se dá, justamente, na vida militar, ocasião em que tive a oportunidade de me tornar instrutor em várias disciplinas técnicas dos cursos no Centro de Instrução Aeronaval José Maria do Amaral Oliveira (CIAAN), sediado na cidade de São Pedro da Aldeia – RJ. Em virtude da atividade de ensino que exercia, senti a necessidade de fazer um curso superior para me tornar um melhor instrutor/professor. Escolhi Letras com habilitação em Literatura, concluído em dezembro de 2000 pela Faculdade da Região dos Lagos (FerLagos), em Cabo Frio – RJ, onde fiquei 4 anos estudando grandes autores e obras que fazem parte da literatura mundial. Através dos textos literários, pude refletir e compreender outros mundos e diversas realidades. Durante o período da faculdade, atuei em algumas escolas dos municípios da Região dos Lagos e, terminado o curso, conciliei, por mais de oito anos, o trabalho na Marinha do Brasil com o da Escola Municipal Francisco Porto na cidade de Arraial do Cabo. Pude, portanto, exercer o meu maior sonho: ser professor de literatura.

Parafrazeando Machado de Assis no livro Dom Casmurro, “unindo duas pontas da vida: a infância e a velhice”, no meu caso, a vida adulta.

Depois de muitos anos, ao ser transferido para a Reserva Remunerada (RM1) e “livre” das obrigações militares, decidi que dedicaria minha vida exclusivamente ao ensino e ao estudo da Literatura – minha maior paixão. Por essa razão, passei a ser um “amigo da escola” e participar ativamente de uma escola pública da minha cidade (Remígio – interior da Paraíba). Dessa maneira, poderia contribuir com o ensino público de nosso país, como se, com isso, eu abraçasse os jovens estudantes (como um dia fui acolhido pelas professoras que fizeram parte da minha trajetória de vida). Sentia-me na obrigação de dizer para os estudantes em formação que, apesar das dificuldades, é preciso sonhar, acreditar e se encontrar com mundos diferentes daqueles que conhecemos. Nesse ponto, a literatura é uma grande aliada, pois nos coloca em contato com outras realidades e possibilita viver nossas próprias experiências com, pelo e para o outro.

Sendo assim, escolhi a Escola Cidadã Integral de Ensino Fundamental e Médio José Bronzeado Sobrinho na cidade de Remígio – PB para contribuir especificamente com as aulas de literatura, pois, além de ter formação para isso, também tinha algumas vivências, já que tive a oportunidade de viajar quase todo o Brasil e ver de perto tantas realidades, descritas em várias obras literárias brasileiras. Dessa forma, coloquei-me à disposição para contribuir nas aulas de literatura e auxiliar as professoras de português/literatura da referida escola a sistematizarem suas aulas e conduzirem os estudantes a se tornarem leitores literários, despertando seus desejos pelas leituras literárias como um dia aconteceu comigo (“tocado” pela professora Márcia).

Nessa perspectiva, ajudei a criar uma eletiva (disciplina extracurricular) voltada exclusivamente para ações leitoras, juntamente com uma das três professoras de literatura da escola. A esta disciplina demos o nome de “Ciclo de Leituras” e visávamos à realização de leituras de textos literários fora do espaço da sala de aula a fim de aproximar mais os estudantes da literatura em sua pluralidade de textos e autores/as.

Dentro dessa eletiva, desenvolvemos ações leitoras, realizamos acolhimentos e transitamos com os livros por entre os corredores da escola. Percebemos, na ocasião, que essas ações (leitoras e discursivas) surtiram feitos positivos. No entanto, por entendermos que os textos literários, além de circularem por todos os lugares da escola, devem ocupar, principalmente, um espaço nos currículos e se efetivarem dentro da sala de aula, senti a necessidade de uma formação continuada que pudesse nos orientar no desenvolvimento de metodologias próprias para o ensino de literatura a partir de embasamentos teóricos

pertinentes e procedimentos de leituras para que o trabalho pedagógico, com as obras literárias, nas aulas de literatura, surtisse efeitos positivos e consistentes para além do que já vinham sendo conseguido na escola.

Para tanto, ingressei, como aluno especial, no Mestrado Profissional de Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), e cursei a disciplina “Literatura e Ensino: reflexões de (e para a) sala de aula”, que me permitiu pensar o letramento literário como caminho para a formação de leitores literários e refletir sobre a recepção de textos literários pelos leitores em formação, já que ler, embora seja um ato individual enquanto experiência, necessita de procedimentos por parte da escola que favoreçam os encontros entre leitores e obras.

Assim, o desejo de refletir sobre as práticas de promoção à leitura que já vinham sendo realizadas na escola onde atuava como colaborador, o conhecimento sobre procedimentos para a leitura do texto literário em sala de aula com os quais nos deparamos ao longo da disciplina “Literatura e Ensino: reflexões de (e para a) sala de aula”, tudo isso me encaminhou a pensar em uma proposta de pesquisa para, de aluno especial, vir a ser aluno regular do mestrado.

Como a intenção era que a referida escola servisse como local de pesquisa, realizei uma enquete com estudantes que faziam parte da eletiva “Ciclo de Leituras” a fim de conhecer as suas preferências como leitores em formação e selecionar possíveis textos a serem utilizados durante a pesquisa. A partir dessa enquete, os estudantes informaram que, entre os temas que poderiam circular na escola, o do amor era aquele de que mais gostavam e, dentre os gêneros, a turma se interessava em ler (quando lia) romances, histórias em quadrinhos (HQ), notícias, entre outros.

Embora de posse dessas informações, o projeto elaborado para a seleção de 2018 do PPGFP propunha uma análise do feminino no conto *Varandas da Eva*, de Milton Hatoum<sup>2</sup>, a fim de refletir sobre as relações de gêneros e as práticas socioculturais definidas para homens e mulheres a partir das relações sexuais e/ou amorosas. Tendo logrado êxito na seleção, passei a fazer parte do corpo discente do PPGFP. Durante os encontros de orientação, a proposta inicial de pesquisa foi sendo modificada. Quando o orientador soube da minha inserção na escola, do trabalho que já vinha sendo realizado e de que a temática amorosa era algo que despertava o interesse dos estudantes, sugeriu que ela fosse o eixo das ações de pesquisa. Assim, foi nascendo a proposta de trabalhar os amores diversos em sala de aula a partir de

---

2. **Milton Assi Hatoum** (Manaus, 19 de agosto de 1952) - romancista, tradutor e professor brasileiro.

representações na literatura. Paulatinamente, procurei textos que pudessem ser integrados à proposta de pesquisa e mimetizassem relações amorosas heterossexuais, transexuais, homossexuais. No entanto, apesar de objetivar tratar da diversidade amorosa, acabou que não tratamos do poliamor<sup>3</sup>, mas dos afetos e sentimentos que envolvem as relações amorosas e/ou sexuais entre pessoas, sejam de sexos iguais ou diferentes, sem se ater especificamente às questões de monogamia, poligamia ou poliandria.

Desse modo, considerando que as ações de promoção à leitura deveriam acontecer na escola e tendo em vista o tempo curto que, geralmente, existe para tais ações, acabei, a partir de sugestão do orientador, escolhendo o conto como gênero literário de nossa proposta de pesquisa, uma vez que, sendo uma narrativa geralmente curta, ele poderia ser lido integralmente dentro dos limites curriculares impostos pela instituição escolar.

## **1.2 Dos Caminhos Durante à Pesquisa: Memórias e Reflexões**

Enquanto aprendentes e leitores, experienciamos o mundo através das palavras, em processos contínuos que se renovam a cada obra literária que lemos. No contato com os textos literários, realizamos dois movimentos, inicialmente para o nosso interior e depois em direção ao outro que nos é apresentado através das tramas feitas de palavras. São as palavras que nos tocam porque nos atravessam e nos permitem reflexões em experiências únicas, intransferíveis e jamais repetidas.

Mediante o contato com textos literários, o ser humano pode transitar por assuntos e universos diferentes, sem necessariamente ser obrigado a seguir aquilo que não o agrada, como muitos argumentam, mas possibilita ao leitor uma experiência única sobre o outro. Nesse sentido, o ensino de literatura, além de formar leitores literários, deve privilegiar a experiência literária provocando o debate, a inquietação, o sobressalto, o encantamento, mexer com os sentimentos e construir novos olhares, enfim, ampliar os horizontes de expectativa do leitor.

Acreditamos que para formar leitores literários e despertar o interesse pela leitura de textos literários nas escolas, dentre outros mecanismos, estão as escolhas dos textos a serem lidos e discutidos em sala de aula, pois entendemos que o leitor é atraído para o ato de ler também pelos assuntos que estes abordam. Em nossas vivências, observamos que as escolhas dos textos, na maioria das vezes, são realizadas pelos/as professores/as sem levar em

---

3. **Poliamor** - são vivenciadas múltiplas relações que podem ser de curto ou longo prazo, profundamente íntimo ou mais casual, sexual ou não sexual, com uma grande variedade de formatos e entrelaçamento de vidas. Disponível em <https://blog.psicologiviva.com.br/poliamor/> Acesso em: 15 de fevereiro de 2021.

consideração os desejos e anseios dos estudantes. Bem como, passam, atualmente, pela/o censura/crivo nas várias instâncias da educação brasileira quanto à tematização de alguns assuntos tidos como impróprios, porque vão de encontro à ordem de um discurso vigente, embasado em uma diretriz ideológica centrada em um único modo de ver, pensar e existir. Com isso, deixa de fora das discussões, muitos assuntos que estão presentes no cotidiano das pessoas, que consideramos importantes.

Essa realidade nos preocupa porque sabemos da importância da literatura para a formação dos estudantes e também porque certos temas precisam circular nas escolas, como parte integrante do processo de ensino sem sofrer interdição, censura. Para Cosson (2018), a literatura é considerada um espaço que (re)trata e coloca em dia questões humanas fundamentais, ela tanto promove experiências de leitura e escrita, como também contribui diretamente na formação cultural do indivíduo. Desse modo, o ensino de literatura precisa levar para os ambientes escolares textos que possibilitem aos sujeitos refletirem sobre o mundo e suas formas diversas, já que é na experiência literária que se formam leitores literários, conseqüentemente, sujeitos proativos e abertos aos semelhantes.

Negar esse acesso é, de certa forma, mutilar os estudantes de uma parte importante em suas formações. Colomer (2014, p. 27) defende que o texto literário é uma grande ferramenta para renovar os laços humanos, porque “cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura”. Nesse sentido, o contato com os textos literários não só nos faz pensar sobre as diversas culturas, como nos ajuda a olhar o outro e a nós mesmos. Por isso, defendemos que os assuntos abordados em sala de aula sejam diversos, sem interdições, no sentido de promover experiências individuais que possam levar os estudantes ao encontro dos textos literários, que ganham vida quando passam pelos leitores e estes se apropriam daqueles.

A arte literária desempenha funções importantes na formação humana. Para Cândido (2004), ela é um direito e deve ser tratada como tal, em busca de igualdade e justiça. Esta visão é compartilhada por muitos autores que defendem ser a literatura um meio de tornar as pessoas “melhores”, mas, não necessariamente um elemento humanizador, também defendido por Cândido (2004), já que existem pessoas humanas sem necessariamente terem tido contato com textos literários que carregam uma gama de conhecimentos, vivências, sentimentos e afetos. Contudo, concordamos com este autor quando diz que a literatura é um direito, pois entendemos que falar de direito é dar aos estudantes acesso a todos os conhecimentos que circulam nos espaços escolares, dentre eles os literários, que proporcionam às pessoas um contato com a diversidade de informações, narrativas e histórias. Possibilitando emoções,

imaginações e diálogos com outros mundos, outras vivências, outras linguagens, por isso, um elemento formador indispensável, não apenas na escola, mas em todos os espaços da vida humana.

Para cumprir seu papel formador dentro da escola, os textos literários necessitam de um olhar atento dos mediadores (tanto na escolha dos textos, quanto na maneira como serão conduzidas as leituras em sala de aula) que, na maioria das vezes, não levam em consideração, como ponto de partida, os desejos e anseios dos estudantes, suas histórias de vida, seus contextos sociais, seu dia a dia, e terminam por não despertar o interesse dos jovens por muitos dos textos literários que lhes são propostos como objeto de leitura. Desse modo, os estudantes-leitores não ampliam seus horizontes nem de expectativas, nem de mundo, já que desenvolver habilidades leitoras possibilita às pessoas se posicionarem diante dos acontecimentos da vida.

Nesse sentido, defendemos que ao negar um ensino de literatura amplo – e não estamos falando apenas das seleções das obras – a escola faz um desserviço, já que os estudantes precisam dominar as mais variadas estratégias de leitura de textos literários para não ficarem aquém daqueles leitores que se envolvem e dominam as leituras literárias. Por isso, entendemos que a literatura não deve ser trabalhada de forma compactada, apenas a partir dos cânones e/ou obras determinadas, que muitas vezes se apresentam distantes das realidades da maioria dos jovens atuais, tanto na linguagem quanto no acesso, mas, pelo contrário, deve ser expandida e se aproximar da “vida real” dos leitores em formação a partir de escolhas que podem partir dos próprios discentes ou que levem em consideração seus gostos. Há, aqui, portanto, uma ética de respeito aos estudantes como sujeitos de modo a torná-los conscientes “de seu estar no mundo, ter convicção de seus direitos e deveres como pessoa e como parte de um coletivo” (Silva, 2016, p. 60), dentro de uma visão ampla que ultrapasse fronteiras e possibilite o acesso aos diferentes níveis de cultura.

Nos anos de 1990, o ensino brasileiro passou por mudanças significativas, como, por exemplo, a inserção dos temas transversais que foram incorporados às escolas brasileiras pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997). De acordo com eles, a transversalidade se refere à associação do conhecimento científico articulado a temas do cotidiano, correlacionando a teoria com a prática social. Desse modo, temas transversais, como é o caso da diversidade sexual e amorosa, não podem ficar de fora das discussões (experiências leitoras) porque permitem que os grupos humanos e sociais, considerados diferentes, possam se expressar politicamente de acordo com suas singularidades e identidades, cobrando tratamento justo e igualitário, desmistificando a ideia de inferioridade

que paira sobre diferenças socialmente construídas historicamente (BRASIL, 1997).

Pensar nessas construções sociais é pensar em si e no outro dentro das relações que se estabelecem. A escola precisa discutir os sujeitos em sua completude e, quando deixa de abordar temas como a diversidade (gênero, sexual e amorosa), presente em todos os campos sociais, cerceia uma parte importante na formação dos estudantes de modo que possam refletir seus papéis sociais. De acordo com Louro (2007, p. 21), “o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos”, e, excluindo determinados temas, como é o caso das relações de gênero, a escola cria uma lacuna no que diz respeito a uma educação pautada na formação integral dos sujeitos.

Considerando esse contexto e a escola como um lugar para (trans)formar sujeitos, entendemos que as relações amorosas devem ser objetos de discussões e reflexões em sala de aula, com os estudantes do ensino médio, primeiro porque contribui para refletir suas realidades, já que por serem jovens possivelmente estão vivenciando suas primeiras descobertas amorosas e sexuais, e também porque trabalhar literatura, a partir de uma temática, se torna um elemento motivador para a leitura de textos literários, exatamente por conferir unidade à ação leitora já que “ao longo do processo artístico, as frases particulares combinam entre si segundo seu sentido e realizam certa construção em que se veem unidas por uma ideia ou tema em comum” (TOMACHEVSKI, 2013, p. 305), assim, age sobre o leitor, despertando o interesse e procurando cativar a sua atenção, pois, “o interesse atrai, a atenção retém” (TOMACHEVSKI, 2013, p. 308). Por isso, o objetivo desta pesquisa é justamente o de promover ações de letramento literário que permitam a discussão da temática “Amores Diversos”, com estudantes do segundo ano do ensino médio, a fim de ampliar os horizontes de leitura desses estudantes acerca das relações amorosas.

Diante dessas reflexões surgiram, os seguintes questionamentos: 1) Como se dá a recepção de textos literários sobre a diversidade amorosa com estudantes do segundo ano do Ensino Médio? 2) O que essa recepção pode dizer acerca do lugar de tal temática nas práticas de leitura literária em que estão inseridos os referidos estudantes? E, a partir dessa recepção, 3) Que ações metodológicas podem ser pensadas e sugeridas a fim de que esta temática possa ser incorporada no fazer pedagógico de outros docentes que acreditam ser a discussão sobre a diversidade amorosa importante na formação de seus estudantes?

Para elucidar tais questionamentos, realizamos uma experiência com adolescentes que cursavam o segundo ano do ensino médio, quando da geração de dados, sobre suas práticas de leituras, entre agosto e dezembro de 2019, na Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino

Fundamental e Médio José Bronzeado Sobrinho, na cidade de Remígio – PB. A escolha dessa faixa etária se deu porque a literatura, além de ocupar um espaço curricular, enquanto conteúdo específico, nessa fase do ensino básico, também deve ser sistematizada em sua maneira de circular em sala de aula, de modo que possa provocar um encontro entre os jovens leitores e os textos literários.

Assim, para a realização de nossa intervenção, foi preciso estabelecer uma abordagem científica para garantir o cumprimento do objetivo de pesquisa de modo que garantissem não só o rigor metodológico, mas também a flexibilidade necessária de analisar o objetivo fixado. Como sua realização tinha por objeto de estudo a formação de leitores literários, exigiu do pesquisador sensibilidade e atenção para questões levantadas pelos estudantes durante a experiência realizada de modo que pudéssemos observar os posicionamentos dos estudantes diante dos textos lidos. Assim, a pesquisa se ancorou em dois aportes teóricos: Estética da Recepção e do Efeito, e Letramento literário.

No primeiro, Estética da Recepção e Teoria do Efeito, nos embasamos no sistema de referências entre o conhecimento prévio do leitor e da nova experiência com a obra comunicativa. De acordo com Iser (1996, p. 38), “ler é uma negociação do leitor com o texto, ou seja, o texto é tomado como um conjunto de pistas que devem ser perseguidas pelo leitor ou um espaço de vazios que devem ser preenchidos pelo leitor”. Isso nos permitiu observar a literatura enquanto produto sociocultural em que a palavra existe para “tocar” o leitor, que valida a obra em si a partir da conformação ou do estranhamento, podendo levar à fusão entre horizontes de expectativas da obra literária e do leitor.

No segundo, Letramento literário, porque, enquanto processo, é a interação que se realiza dentro da relação do leitor com o texto literário de forma mediada. Para Cosson (2018, p. 25), esse processo adquire uma feição própria dentro do universo da escola porque é uma “Apropriação que não é apenas de um texto, qualquer que seja a sua configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário”, que depende de ser ensinado, conduzindo os leitores dentro da experiência leitora de forma que esses leitores construam seus próprios sentidos.

Desse modo, realizamos uma pesquisa-intervenção de cunho participativo de maneira que construímos um espaço de problematização coletivo junto às práticas educativas. O que nos permitiu investigar as questões norteadoras da pesquisa e também a realizarmos uma análise mais apurada do espaço escolar, dentro da formação de leitores literários, através das ações realizadas para mudar, em certa medida, a realidade em que atuamos. Para isso, utilizamos, como instrumentos de coletas de dados, aplicação de questionários, observação

participante, fotografias, gravações e diário de campo e da pesquisa. Dessa forma, observamos o campo da pesquisa (escola), os possíveis comportamentos dos participantes ao longo de nossa intervenção e a maneira como o ensino de literatura é compreendido e conduzido na escola, principalmente, sobre o ponto de vista dos estudantes e suas experiências com a literatura.

Para dar forma à experiência realizada, estruturamos o presente texto em três capítulos. No primeiro, intitulado **Leitura, Literatura e Diversidade amorosa**, buscamos traçar os pressupostos teóricos que nos respaldaram acerca do ensino de literatura, conjugando os saberes científicos com os diálogos das práticas pedagógicas para a recepção dos textos literários. Desse modo, e para pensar as leituras e o ensino de literatura que se realizam no ensino médio, especificamente nas escolas públicas, realizamos uma análise a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997)<sup>4</sup>, amparados nos temas transversais; das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM)<sup>5</sup>, que apontam a necessidade de se encontrar um espaço para a leitura literária em sala de aula; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>6</sup> que, apesar de não trazer um item específico para o ensino de literatura, propõe mudanças significativas nos paradigmas do ensino a partir do uso das diversas linguagens comunicativas e os meios pelos quais elas circulam no momento atual. Isso nos permitiu enxergar, de um ponto de vista teórico, os caminhos para trabalhar com a temática “Amores Diversos” em sala de aula por meio dos textos selecionados dentro da Sequência Didática, previamente confeccionada.

No segundo, intitulado **Os caminhos metodológicos da pesquisa**, tratamos dos aspectos metodológicos da pesquisa que foi concebida no rol da pesquisa-intervenção de cunho participativo. Apresentamos também, de forma mais detalhada, o local da pesquisa, os sujeitos colaboradores (os estudantes e a professora colaboradora), a motivação e a justificativa, além de detalharmos melhor os instrumentos da pesquisa que serviram de suporte para a coleta de dados.

No terceiro, intitulado **Amores diversos em cena: vivências na sala de aula**, voltamo-nos para a descrição e a reflexão sobre a experiência realizada. Nele, detalhamos a intervenção realizada nas aulas de literatura, descrevendo-a e analisando-a pelo viés científico, ancorada em uma Sequência Didática que foi elaborada, antecipadamente, para

---

4. Os PCN - Diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de orientar os educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina.

5. As OCNEM - Orientações que trazem diretrizes específicas para o ensino de literatura no Ensino Médio.

6. A BNCC - Documento normativo que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todo estudante deve desenvolver durante cada etapa da educação básica – Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – em todo o território brasileiro.

esse momento, de forma que pudéssemos analisar a recepção dos contos selecionados com a temática “Amores Diversos” pelos estudantes do Ensino Médio. Essa Sequência Didática compõe-se como proposta de produto didático para o Mestrado Profissional em Formação de Professores (cf. Apêndice C).

Como atividade final da pesquisa dentro do espaço escolar, a partir das leituras dos contos discutidos durante nossa intervenção, os estudantes produziram dois curtas-metragens: “O primeiro beijo”, baseado no conto homônimo da escritora Clarice Lispector (1991), e “Primeiras vezes”, baseado no conto de Natália Polesso (2015). Desse modo, puderam mostrar a concretização das leituras das referidas narrativas. O processo de transpor uma obra literária para outra linguagem, como cinematográfica, exigiu deles que escrevessem os roteiros adaptados às obras, atuassem nas produções e trabalhassem com parte sonora (trilha musical) e captação e edição de imagens, necessárias às narrativas cinematográficas. Assim, não só adquiriram outros conhecimentos, no decorrer do processo, como agiram criticamente diante das obras lidas, em virtude do processo de retextualização, exigido quando da roteirização dos curtas-metragens. Além disso, a partir das imagens captadas em fotos e vídeos durante todo o processo de intervenção, confeccionamos o documentário “Amores Diversos em sala de aula”.

Por fim, nas **Considerações finais**, refletimos sobre a validade dos procedimentos utilizados, analisando se as questões foram respondidas a partir dos dados gerados quando da experiência com os estudantes e destacamos algumas questões que poderão subsidiar o trabalho dos/as professores/as que desejarem trabalhar, em suas aulas, com a temática abordada nesta pesquisa.

Além das reflexões da professora colaboradora, a partir das ações realizadas com a temática estabelecida e as práticas de leituras efetivadas dentro da sala de aula, ressaltamos como resultado, a feitura dois curtas-metragens: “O primeiro beijo” e “Primeiras vezes” que, apesar de terem as narrativas respeitadas em sua estrutura profunda, se diversificaram na forma e na construção das histórias que foram mescladas a partir das visões dos estudantes diante dos contos lidos e vivenciados. Ou seja, os estudantes puderam atribuir suas concepções de mundo às obras narradas através das imagens construídas e editadas por eles mesmos. Com isso, também, se tornaram não apenas leitores, mas “coautores”, já que assumiram o papel de construtores e narradores das histórias selecionadas por eles dentre aquelas presentes nesta pesquisa.

Sendo assim, os estudantes se posicionaram diante dos textos lidos e puderam refletir acerca das relações amorosas-sexuais-afetivas que estão presentes não apenas nos textos lidos,

mas também nas relações socioculturais em que estão inseridos. A experiência por nós desenvolvida nos revelou que só é possível formar leitores literários nos espaços escolares, se os estudantes efetivarem leituras de textos literários para atribuírem sentidos às obras e refletirem sobre suas visões de mundo, se posicionarem diante das leituras realizadas e ampliarem seus horizontes de leituras.

## **2 LEITURA, LITERATURA E DIVERSIDADE AMOROSA**

Este capítulo apresenta o aporte teórico que nos subsidiou para realizar este estudo. A discussão que empreendemos, nas seções seguintes, busca pensar o ensino de literatura a partir do que está disposto em documentos parametrizadores. Para tanto, traçamos um paralelo com o que está preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) – como os temas transversais em que nos apoiamos para refletirmos sobre as relações amorosas-sexuais-afetivas –, nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM, 2006), enquanto diretrizes específicas para o ensino de literatura no Ensino Médio, e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que propõe um ensino de literatura como continuidade da formação do leitor literário – iniciada no Ensino Fundamental – a partir do desenvolvimento da fruição estética. Com base nesses documentos, defendemos ações que podem contribuir para a formação de leitores literários e estão assentadas na perspectiva do letramento literário e da Estética da Recepção e do Efeito, a partir da temática “Amores diversos”, de modo a ampliar as reflexões sobre a educação literária na escola básica, especificamente, na de nível médio.

### **2.1 Leitura e Literatura no Ensino Médio: Uma Análise a Partir dos Documentos Oficiais PCN, OCNEM E BNCC**

Os estudos sobre o ensino de literatura no Brasil que tem como foco o receptor (o leitor e a sua vivência com a leitura), acontecem há algum tempo e influenciaram o Ministério da Educação (MEC) na construção dos PCN, nos anos 1990, e das OCNEM, nos anos 2000, que endossaram muitas reflexões sobre a formação de leitores literários e práticas de leitura pelo Brasil afora. No entanto, com a construção da BNCC em 2018, o ensino de literatura se amplia e ganha novos contornos que trazem consigo outras questões a serem pensadas. Como esse último documento normativo se efetiva para todos os níveis de ensino no território brasileiro, precisa ser analisado não apenas no seu papel de norteador, mas, principalmente, se realmente cumpre aquilo a que se propõe: formar sujeito para as demandas do século XXI. Desse modo, nos detemos nesses três documentos parametrizadores por serem os últimos que embasam as metodologias dentro das salas de aulas para o ensino de literatura e, também, porque se coadunam, de maneira que este último não anula os anteriores.

Para refletir sobre o ensino de literatura em um mundo cheio de possibilidades comunicativas, como o atual, em que os meios digitais fazem parte da vida cotidiana, faz-se necessário primeiro pensar o que venha ser leitura. Quando falamos em leitura, enquanto ato

de compreensão sobre o que se vê, devemos pensá-la para além dos textos verbais, porque é preciso que se tenha criticidade diante das “imagens-palavras” a que estamos expostos diariamente. A leitura deve ser compreendida, então, como uma ação ou um ato de apreender, ligada à compreensão, que pode partir de um texto escrito ou também aliar-se a este para se concretizar e fazer do leitor um sujeito ativo, crítico e autônomo, portanto, uma necessidade. Mas, para que isso aconteça precisamos entender que essas posturas só são desenvolvidas através da construção de uma competência leitora.

Nessa perspectiva, já que ler é uma necessidade que se atrela a uma competência, a escola desempenha um papel importante enquanto instituição formadora para o desenvolvimento dessa competência na formação dos seus estudantes de maneira que possam se tornar leitores literários.

Para refletirmos sobre o ato de ler, devemos entender que a leitura, especificamente, aquela que se realiza a partir das palavras, enquanto elementos primordiais na construção comunicativa, está atrelada aos textos sejam literários ou não. Os textos podem ser funcionais, pelos seus caracteres pragmáticos, com funções únicas e exclusivamente estabelecidas para informarem, ou ainda, podem ser abertos às possibilidades interpretativas que, a princípio, não têm funções utilitárias, mas que conduzem os leitores a diálogos mais profundos sobre si e o mundo, como é o caso dos textos literários. Estes últimos têm um grande poder comunicativo, permitindo que os leitores, produzam “reflexões, comparações, questionamentos” (FILHO, 1995, p. 6) que os conduzem a sensações distintas cada vez que entram em contato com eles.

De acordo com Martins (2006, p. 32), o ato de ler está pautado em dois eixos: decodificação e compreensão. Para a autora, “Decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível”, nesse sentido, cada ser humano “ler” à sua maneira, desde que decodifique e compreenda o que está lendo para que se e construa sentidos, ou seja, estabeleça diálogos. No campo literário, o ato de ler está diretamente ligado à decodificação de palavras pelo leitor, em suas mais variadas escritas que funcionam “como encadeamentos sintático-semânticos, numa dimensão discursivo-ideológica” (FILHO, 1995, p. 15), que forma e insere o leitor em relações sociais, conduzindo-o aos seus próprios caminhos quando entra em contato com o texto literário.

Para Cosson (2018, p. 36), a literatura, enquanto elemento formador, consiste num “poderoso fator de inclusão social” porque através do diálogo que se estabelece entre leitores e textos literários são produzidos sentidos que vão além de um simples contato entre ambos. Para este autor, ler literariamente é uma competência necessária e importante para o

crescimento intelectual e cognitivo do ser humano e está ligada a “um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto.” (COSSON, 2018, p. 36). Nesse processo, o eu (leitor) é tocado pelo outro (texto) e desenvolve uma capacidade de refletir tanto sobre a sua própria realidade, como também ter contato com outras realidades diferentes da sua, tornando-se assim um leitor literário. São esses elementos (o leitor, o autor, o texto e o contexto), elencados por Cosson (2018), que se fazem necessários para existir a experiência estética, construindo vivências significativas com os textos literários, consolidando sentidos múltiplos de conhecimentos, de valorizações e de transmissões de culturas pelos leitores.

Esse pensamento está vinculado à Estética da Recepção e do Efeito, importante corrente teórica que nasce em meados do século XX na Alemanha, ligada à Escola de Constança<sup>7</sup>, que dentre outros autores tem Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss como seus principais representantes. Essa corrente crítica propõe que se pense a leitura de textos literários a partir da tríade autor-texto-leitor de forma que o papel do leitor ganha um lugar central dentro do processo de historicidade da literatura. O leitor, que antes ocupava um espaço pouco privilegiado dentro dos estudos literários, passa, a partir desse pensamento, a desempenhar uma posição importante e se torna parte integrante no movimento de leitura, pois “[...] para que a literatura aconteça, o leitor é tão vital quanto o autor” (EAGLETON, 2006, p. 113)”. Com isso, a concepção de leitor ganha uma nova característica, já que ele, enquanto receptor (a quem se destina a obra), passa a ser o centro da comunicação, produção e apreciação das obras literárias.

Para Iser (1996), é no contato com o texto literário que o leitor estabelece uma certa negociação (diálogo) como se preenchesse os espaços “vazios”, que foram deixados pelo autor, de modo que passa a compreendê-lo à medida que vai dialogando com o texto literário, com isso, dá vida à obra em si. Ou seja, “São os leitores que, a partir do diálogo com o texto lhe atribuem diferentes funções ou finalidades.” (FILHO, 1995, p. 6), e assim, lhe confere sentidos. Isso só é possível porque a literatura se configura não só como uma expressão humana, mas porque ocupa também um importante papel na formação social dos indivíduos, já que “A obra literária não é um objeto que existe por si só.” (JAUSS, 1994, p. 25), mas se faz existir no outro, o leitor.

Nessa perspectiva, Jauss (1994) destaca que o leitor não é um ser “em branco”, mas,

---

7- **Escola de Constança** corresponde, na República Democrática Alemã, ao "Grupo de Berlim", cuja figura principal é Manfred Naumann. Esse grupo é responsável pela publicação da obra coletiva *Gesellschaft Literatur Lesen* (1975), a qual tem por subtítulo "recepção da literatura em perspectiva teórica". Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/3103>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2021.

sim, aquele que carrega consigo um “saber prévio” (vivências) com horizontes próprios, mas também com horizontes de expectativas. Além disso, ao ser produzida, cada obra também é pautada em horizontes de expectativas criados pelo autor no momento em que a produz. Tais horizontes (da obra) se alinharão com os dos leitores no ato da leitura e poderão ser confirmados, infirmados ou renovados. De modo que é esse movimento que se configura como função social da obra, já que, ao realizar a leitura, o leitor consegue fundir seus horizontes de expectativas com os da obra e ampliar seu entendimento de mundo, fazendo com que a leitura realizada cause efeitos em seus comportamentos sociais.

Sendo a leitura literária uma competência, a escola tem um papel importante na formação dela em todas as etapas do ensino básico, mas, principalmente, no Ensino Médio porque, enquanto elemento curricular específico nessa fase da formação, a literatura deve ser ensinada de maneira onde a experiência do leitor com o texto seja privilegiada para efetivar o encontro de ambos. De acordo com Bakhtin (2010), o encontro se dá na relação do *eu* e do *outro*, pautada no ato, enquanto evento, que se intercalam de três maneiras: do *eu* para *mim*, do *eu* para o *outro* e do *outro* para *mim*, formando uma tríade cujos elementos vão se relacionando, portanto, gerando alguma forma de identificação que se movimenta e se passa adiante. Nesse caso, o *eu* pode ser o leitor e o *outro* as obras, que se encontram no momento da experiência estética realizada através do encontro entre ambos, afetando de alguma forma o leitor (*mim*).

Dentro dessa perspectiva, Zilberman (1986, p. 07) relata que as ações leitoras “envolvem tanto o domínio cognitivo do aluno, como suas emoções e preferências, já que o livro, quando de ficção ou de poesia, entra em sintonia com sentidos múltiplos na intimidade de cada indivíduo”, estabelecendo uma comunicação direta entre eles para promover experiências literárias que contribuam para reflexões críticas sobre si e o mundo. Assim, a literatura, enquanto elemento formador curricular, tem a função de promover encontros dos estudantes com os textos de modo que os jovens leitores possam vivenciar suas experiências estéticas com as obras e construir seus próprios repertórios de leituras. Cabe lembrar que cada leitor constrói seus percursos literários, seu repertório de leituras e que o professor é apenas um mediador dentro desse processo, pois, ninguém pode viver a experiência do outro.

Além disso, os leitores fazem parte de toda uma cultura social e são afetados pelos contextos em que estão inseridos e, sendo o texto literário um meio que retrata e põe em xeque vários acontecimentos culturais e sociais, também exerce um papel de mediador para a reflexão dos diversos contextos e dos inúmeros dilemas humanos. Por isso, o texto literário torna-se uma importante ferramenta na formação dos estudantes.

Nessa perspectiva, as OCNEM (2006) foram elaboradas pelas professoras doutoras Neide Luzia de Rezende (FEUSP), Maria Zélia Versiani Machado (UFMG) e Enid Yatsuda Frederico (Unicamp) com o objetivo de que o ensino de literatura cumprisse o papel de facilitador de um trabalho em sala de aula que promovesse a leitura integral de obras literárias. De modo que a “dimensão formativa do leitor” não se perdesse no transcurso entre o ensino fundamental e o nível médio. Sendo assim, propunham que a disciplina de literatura, ensinada nas escolas brasileiras, passasse a ter o foco na formação do leitor literário, privilegiando a experiência estética e a fruição do texto a partir do contato efetivo entre leitor e texto. O objetivo, era, portanto, que houvesse “o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição” (BRASIL, 2006, p. 55).

Dentro desse contexto, essas orientações delegam ao ensino de literatura e à escola um papel importante na formação de leitores literários: desenvolver o prazer estético. Mas, para isso, o texto literário precisa se fazer presente na vida dos estudantes, cabendo à escola mediar esse contato e sistematizar o ensino literário para efetivar diálogos e encontros de modo que possa propiciar aos estudantes "uma fruição mais apurada (das obras), mediante a qual [terão] acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo" (BRASIL, 2006, p. 70, grifos nossos). Assim, a escola é responsável por fornecer aos estudantes condições necessárias para se tornarem leitores literários.

Ainda de acordo com as OCNEM (BRASIL, 2006, p. 58), é preciso pensar o ensino de literatura "num arco extenso que pode ir desde a rejeição ou incompreensão mais absoluta até a adesão incondicional” dos leitores às obras. Para isso, é preciso efetivar o encontro entre ambos, pois enquanto leitores em formação, “conta a familiaridade que o leitor tem com o gênero literário, que igualmente pode regular o grau de exigência e de ingenuidade, de afastamento ou aproximação" (BRASIL, 2006, p. 58), já que a fruição é uma das responsáveis pelos acontecimentos que se efetivam entre ambos, fazendo com que os leitores tenham “acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo" (BRASIL, 2006, p. 70). Ou seja, que se tornem pessoas reflexivas sobre suas realidades, mediante o conhecimento adquirido com as obras literárias.

No entanto, vale destacar que, embora as OCNEM (2006) apresentassem uma reflexão ampla sobre a literatura e sua forma de se desenvolver em sala de aula, porque reconheciam o seu papel formador como um bem simbólico de que os estudantes devem se apropriar, ainda assim, percebeu-se que, em alguns casos, não surtiu o efeito esperado e o ensino de literatura

no Ensino Médio continuou com alguns entraves, como o ensino pautado na historiografia literária fazendo com que o texto literário não se efetive como objeto de estudo e reflexão, pelo contrário, o foco das aulas se volta para a própria herança historicista dos textos, o que termina por não despertar o interesse dos jovens pelas leituras literárias.

Dentre os possíveis fatores que se podem elencar nessa questão, embora existam exemplos bem sucedidos de ensino de literatura na formação de leitores desenvolvidos no Ensino Médio com base nas OCNEM, destacamos três: algumas metodologias equivocadas, desenvolvidas por alguns professores que insistiram em trabalhar o texto literário de forma fragmentada (ou trechos dos livros didáticos); o uso do texto como pretexto para outras finalidades como taxionomias gramaticais; e as mudanças significativas, nos contextos sociais, provocadas pela expansão tecnológica, que termina por tornar o livro, em sua forma física, pouco atraente aos jovens leitores em formação. Com isso, podemos dizer que, apesar do avanço proposto pelas OCNEM (2006), ainda assim, o ensino de literatura no Ensino Médio, em alguns casos, se manteve num modelo artificial que em nada contribuiu para efetivar a recepção de livros literários, portanto, formar leitores literários a partir do ambiente escolar e promover as experiências leitoras.

Vale destacar que, se, por um lado, o livro, em sua forma física, perde espaço, por outro, as tecnologias digitais se acentuaram dos anos 2010 para cá e impactaram sobremaneira o modo de vida da humanidade. Muitos conteúdos passaram a circular nos meios tecnológicos, dentre eles as obras literárias. Assim, as práticas pedagógicas no século XXI tiveram que se adequar a essa nova realidade e entendemos que o ensino de literatura se tornou ainda mais essencial nesse contexto. Principalmente, por ser ligado à comunicação e ter a função de formar estudantes cada vez mais críticos e autônomos, capazes de refletirem seus cotidianos. Desse modo, a literatura, seu ensino e a formação de leitores literários assumem uma posição cada vez mais necessária e importante, pois, através dela, os estudantes desenvolvem um pensamento proativo.

Sendo assim, para se pensar uma escola ativa que contemple uma formação ampla dos estudantes e que contribua para sujeitos participativos de uma sociedade democrática, com aprendizagens essenciais necessárias a cada nível de ensino, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) construiu, juntamente com a comunidade escolar de todo o país, a BNCC (2018) com o propósito de orientar a educação em todo o território nacional. Ela é um documento normativo que define um conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os estudantes têm direito na educação básica com a finalidade de colocar a educação brasileira em consonância com as demandas do século XXI, como as atitudes e os valores para resolver

demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Esse documento normativo foi homologado em dezembro de 2018 e deve ser seguido por todas as escolas públicas e privadas do país. É um documento norteador para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para todos os níveis de ensino brasileiro.

A BNCC, embora tenha como base o ensino por meio de “competências” e “habilidades”, também presentes nos PCN (1997) que são anteriores às OCNEM (2006), e, também, traga diversos temas contemporâneos transversais como a diversidade cultural, educação ambiental, educação em Direitos humanos, Ciência e tecnologia, entre outros; para garantir igualdade, diversidade e equidade a todos os estudantes brasileiros, ainda assim, podemos dizer que não traz nenhuma novidade, já que estes documentos anteriores (PCN e OCNEM) também destacavam esses temas e posicionamentos como parte importante na formação dos sujeitos. No entanto, ela abre um espaço, dentro da parte diversificada, para uma valorização das culturas locais, de modo que os professores privilegiem os contextos dos estudantes para possibilitar uma identificação entre os conteúdos e as realidades locais.

Se até aqui vínhamos discutindo um ensino de literatura baseado na formação integral dos sujeitos, onde o leitor é parte importante nesse contexto, porque traz suas vivências para coadunarem com as obras e assim “preencherem” os “vazios” presentes nos textos literários, nesse novo documento, faz-se necessário uma reflexão um pouco mais profunda dentro dessa questão, haja vista que em nome dos anseios da atualidade a BNCC (2018) propõe um rompimento com as ideias tradicionais de ensino, mas não deixa claro o que é um ensino tradicional. Entendemos que se refere aos modelos de ensino baseados apenas nos conhecimentos históricos sem interligá-los a vida cotidiana, como sendo tradicionais. Contudo, em se tratando do ensino de literatura, acreditamos que não podemos categorizar determinadas obras como sendo “tradicionais” em detrimento a outras porque cada obra literária carrega consigo contextos que levam à reflexão, desde que tenham objetivos definidos para serem trabalhadas/inseridas no espaço escolar.

Sendo assim, para refletirmos melhor sobre esse documento, especificamente no estudo de literatura, enquanto elemento importante na formação dos sujeitos, faz-se necessário analisar os processos formadores de leituras que a BNCC escalona dentro da *Área de Linguagens*, a partir do trajeto proposto para esse componente, sem necessariamente especificá-lo no Ensino Médio, como já faziam as OCNEM.

<b>Ensino Fundamental</b> (anos iniciais)	<b>Ensino Fundamental</b> (anos finais)	<b>Ensino Médio</b>
1. Oralidade 2. Leitura/Escuta 3. Produção de textos 4. Análise linguística/Semiótica	1. Oralidade* 2. Leitura 3. Produção de textos 4. Análise linguística/Semiótica	1. Leitura 2. Escuta 3. Produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) 4. Análise linguística/Semiótica

\* Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo

De acordo com o quadro acima, o ensino literário na BNCC (inserido dentro da *Área de Linguagens*), está atrelado aos campos *Oralidade*, *Leitura/Escuta*, *Produção de texto* e *Análise linguística/Semiótica* em todas as fases da educação básica, o que, num primeiro momento, nos leva à compreensão de que há, no documento, uma preocupação em formar leitores literários em todas as etapas da formação dos estudantes, muito embora a Literatura não esteja especificada em um componente próprio como nos documentos anteriores (PCN e OCNEM). Ou seja, temos, a princípio, um documento que se preocupa com o ensino de literatura já que escalona, dentro da trajetória educacional dos estudantes, durante todo o percurso educacional, as aprendizagens essenciais para esta finalidade.

No entanto, veremos que não é bem assim. Estes mesmos campos (*oralidade*, *leitura/escuta*, *produção escrita/multissemiótica* e *análise linguística/semiótica*) também estão presentes nos PCN e OCNEM e vêm sendo utilizados nas práticas de ensino do componente Língua Portuguesa/Literatura há muito tempo dentro das escolas. Por isso, pode não surtir os efeitos desejados, haja vista que, para formar leitores ativos e reais, além desses campos acima e do tempo de formação, é preciso que haja mudança de atitudes, tanto de quem ensina quanto de quem aprende, como veremos mais a frente.

Além disso, o documento traz diversos eixos norteadores, dentro da área de *Linguagens*, para que o trabalho com textos literários se efetive. Dentre estes eixos norteadores, observamos que há recorrência de termos como: *apreciação literária* (o prazer com o texto), *fruição estética* (o efeito provocado pela obra de arte para construção de sentidos a partir das experiências/vivências do leitor que purga seus sentimentos e os entrelaçam ao texto para a construção de sentidos) e *discurso crítico* (onde a produção de sentido se dá a partir da recepção literária), de maneira que, grosso modo, dependerá de quem ensina para se fazer eficaz. Basta seguir esses eixos norteadores.

Assim, se analisada a partir desses eixos descritos acima, a Literatura toma sua posição de linguagem artisticamente organizada imprescindível para a formação humana, uma vez que

enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (BRASIL, 2018, p. 499).

Nessa perspectiva, comunga da mesma ideia defendida pelas OCNEM, como vimos anteriormente, pois, dá liberdade para se pensar uma educação literária pautada na experiência leitor-texto, numa relação de construção de sentido, de interação e de intercomunicação humana, basta que o texto ocupe seu espaço dentro do ambiente escolar.

Para a BNCC (2018), a leitura deve ser compreendida a partir de “práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]” (BRASIL, 2018, p. 71), de maneira que a interação entre leitores, linguagens e vivências (experiências) precisa se fazer presente para desempenhar sua função de agente formador. Além do mais, por estar no campo artístico-literário, o documento explicita que o ensino de literatura deve ser pensado de forma ampla, pois, destaca a necessidade de efetivação do contato dos estudantes com outras manifestações culturais e artísticas em geral para possibilitar um (re)conhecimento de arte para além daquelas pré-determinadas.

De acordo com Barbosa (2018, p. 19), baseada na BNCC, a escola deve efetuar, na *Área de Linguagens*, uma “exploração das diferentes linguagens e o manejo de diferentes ferramentas digitais, sobretudo editores de áudio, vídeo e foto” que poderão conduzir os estudantes a “práticas colaborativas, de curadoria, de remix de alguma forma em diferentes momentos do currículo” (BARBOSA, 2018, p. 19), reforçando, assim, o papel do professor como mediador, facilitador e agente de criação de metodologias específicas para trabalhar, através dos textos literários, diversas dimensões formativas dos sujeitos como a ética, a estética e a política. Com isso, “assegurar que os estudantes tenham voz e interação significativas” (BARBOSA, 2018, p. 19) para agirem e interagirem com responsabilidade dentro dos seus papéis sociais.

Nessa perspectiva, o documento aponta que

a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs<sup>8</sup>, têm relegado o texto

---

8 - É possível e desejável que se trabalhe com HQs, filmes, animações, entre outras produções, baseadas em obras literárias, incluindo análises sobre seus processos de produção e recepção. O que deve ser evitado é a simples substituição dos textos literários por essas produções.

literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. (BRASIL, 2018, p. 499).

Por isso, avança para uma desconstrução do ensino de literatura voltado para sua historicidade, que muito tem norteado o ensino de literatura no decorrer do tempo, e sugere um modelo pautado na valorização do texto literário em si, e que tenha como objetivo o contato dos estudantes com os textos literários em suas variadas formas na atualidade desde que promova experiência estética. Isto é, propõe que o texto não seja relegado a planos secundários de ensino como, trechos de textos, imagens, figuras, entres outros, mas que esse se imponha como sendo o objeto central de estudo para formar leitores literários.

Além disso, a BNCC destaca um campo importante: a escrita literária. O campo artístico literário possibilita a criação e a criatividade, de modo que os jovens possam interagir com as obras literárias em suas mais variadas formas, já que

ler não é apenas decifrar um código: é perceber a interligação lógica dos significados, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar o pensamento e as intenções do autor, **posicionando-se diante dele**, e utilizar os conteúdos ideativos adquiridos em novas situações. [grifos nossos] (AGUIAR, 2013, p. 153).

Dentro dessa perspectiva, a escrita se estabelece como parte integrante da vivência com as obras literárias, pois, o ensino de literatura pode ser trabalhado a partir dos gêneros literários, de temáticas diversas e até mesmo voltar-se para a produção literária de determinado momento histórico, desde que seja desenvolvido de forma interativa com conteúdos que se interliguem às situações presentes no cotidiano dos estudantes para que possam encontrar lógicas e significados, conseqüentemente, se posicionarem diante do que leram.

Além disso, no texto introdutório do componente Língua Portuguesa, a BNCC (BRASIL, 2018, pp. 65-66) destaca que cabe a quem ensina “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos *Letramentos*, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.” Segundo Barbosa (2018, p. 13), ao trazer o termo *LetramentoS*, cunhado no plural, o documento explicita a necessidade de outros conhecimentos que dialoguem com “aqueles constituídos majoritariamente pela escrita (letramentos convencionais ou letramentos da letra), mas também os constituídos por outras

linguagens e mídias (multiletramentos<sup>9</sup>)”.

Dentro desse entendimento, ao pensarmos o campo literário, o *Letramento Literário* defendido por Cosson (2018) é parte integrante desses *Letramentos* presente nesse documento, como também os *Letramentos Semióticos* defendidos por Rojo (2009, p. 107), que, segundo esta autora, são essencialmente “exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita”. Com isso, o ensino da Língua portuguesa (incluí-se aí o literário) deve ser pensado em consonância com diversos conhecimentos, como o digital, por exemplo, que se integrarão para possibilitar ao aprendente “criar/construir contextos em que práticas de linguagem possam ser significativas, em que a leitura não ocorra como tarefa escolar destituída de objetivo e de sentido” (BARBOSA, 2018, p. 13), portanto, que as relações dialógicas sejam estabelecidas e permitam o desenvolvimento das habilidades na *Área de Linguagens* para a construção de conhecimentos.

Sendo assim, pelo fato do ensino de literatura estar dentro do campo artístico-literário exige vários conhecimentos de quem ensina. Os docentes devem colocar os textos em diálogos múltiplos com as diversas linguagens (multiletramentos) e os estudantes-leitores como o centro dos processos de leituras. Sabemos que ler textos literários envolve toda uma trama de vivências dos leitores, como suas relações sócio-culturais e, também, das relações existentes entre a Literatura e outras manifestações culturais para que os textos literários se tornem espaços simbólicos de diálogos e interações.

Nesse sentido, as formações iniciais e continuadas dos docentes são essenciais para a concretização dos multiletramentos, caso contrário não conseguirão atuar com essa perspectiva proposta pela BNCC que aponta a necessidade de se promover uma análise mais crítica e fundamentada nos processos das manifestações artísticas e culturais. Exigindo, assim, que os docentes tenham outros conhecimentos para conduzir suas práticas, que se integrarão com os textos literários para o desenvolvimento das competências leitoras essenciais dentro de cada fase do ensino básico dos estudantes. Com isso, fazer com que o ensino seja desenvolvido dentro da fruição estética, no contato com as obras e esteja pautado em uma formação que dê ênfase à construção das experiências individuais dos estudantes de forma gradual e construtiva com os textos literários.

Outra questão a ser considerada é que já existem trabalhos bem sucedidos no ensino

---

9. **Multiletramentos** - ato de ler que envolve e articula diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento). Disponível em: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

de literatura realizados por diversos/as professores/as que utilizam os mais variados meios por onde circulam os textos como livros físicos, e-book, mídias digitais e vários outros aparatos tecnológicos que levam as obras literárias para dentro da escola, de modo que não é necessariamente esse o maior problema para se formar leitores literários, pois, embora a forma e o meio onde circulam possam tornar as obras literárias atraentes, acreditamos que a maneira como a mediação entre texto e leitor é realizada pode interferir significativamente na formação de leitores, sobretudo, os da educação básica.

Sendo assim, apesar de possibilitar que os textos literários (escritos) circulem dentro da sala de aula por diversas modalidades físicas, digitais, entre outras; ainda assim, a BNCC coloca, mais uma vez, nas mãos dos educadores a responsabilidade de escolhas das obras e dos meios por onde estas devem transitar, sinalizando a necessidade de que as escolas precisam se preparar (inclusível tecnologicamente) para abarcar as necessidades das demandas impostas pelo movimento digital presente em todos os campos sociais. Nesse sentido, o documento (BNCC) por si só não conduz a novas posturas docentes e termina se tornando mais do mesmo.

Ademais, o ensino literário, por estar entrelaçado às *Linguagens* e se aproximar do ensino de Língua Portuguesa e das Artes (campo artístico) pode ser vista apenas como uma criação estética e discursiva, sem necessariamente exercer seu papel de elemento formador específico, principalmente no Ensino Médio e se diluir ainda mais na formação dos jovens estudantes.

Dessa maneira, entendemos que, por não ocupar um espaço próprio e estar mesclado na *Área de Linguagens*, o ensino literário, pode ser visto por muitos docentes como pouco importante. E, ao invés de ocupar o centro do trabalho como propõe este documento, terminar ficando de fora das realidades das salas de aulas. Sem contar que, também, pode ser entendido apenas como um pensamento estético que se relaciona a toda forma de linguagem, principalmente à artística, e não cumprir sua função de formar leitores literários a partir da efetivação do encontro entre leitores e textos literários. Criando, assim, uma lacuna ainda maior nesse campo.

Ademais, independentemente dos meios pelos quais as obras literárias estejam circulando, o fato da literatura estar classificada apenas como mais uma *Linguagem*, pode dá margem aos docentes não priorizarem a leitura literária em detrimento a outras questões curriculares como o ensino da Língua Portuguesa voltado para taxionomias gramaticais e continuarem utilizando o texto literário como pretexto para desenvolver outras competências, e não a leitora,

Portanto, apesar de propor “novos contornos” ao ensino de literatura com ênfase na leitura dos textos e na produção, a BNCC se pauta na construção da circulação dos textos e não necessariamente na recepção das obras literárias. Com isso, pode conduzir os docentes a procedimentos equivocados que não construirão experiências individuais dos estudantes com as obras literárias de forma gradual e significativas. Dessa forma, o ensino de literatura dependerá ainda mais das posturas dos docentes na condução desse componente. Tanto nas metodologias desenvolvidas exclusivamente para formar leitores literários como na assunção dos seus papéis de mediadores/facilitadores dentro da relação estudantes-leitores e obras literárias. Caso contrário, não haverá trabalho efetivo com as obras literárias e estas se distanciarão ainda mais da vida cotidiana dos estudantes.

## **2.2 O Ensino de Literatura e a Diversidade Amorosa: Uma Reflexão para a Formação de Leitores Literários**

O contexto atual, cheio de possibilidades, marcado por grandes evoluções da sociedade como as tecnológicas e científicas, exige da escola mudanças importantes, principalmente, no que tange aos comportamentos e sentimentos humanos. Modelos únicos de agir, ser e sentir, perpetuados ao longo da história da humanidade, além de não abarcarem todos os sujeitos sociais, também terminam excluindo uma parcela significativa das pessoas que, por não se comportarem dentro dos padrões exigidos socialmente, são renegadas e têm seus direitos violados.

Sendo assim, a escola, enquanto espaço de (trans)formação dos sujeitos sociais deve estar atenta às novas demandas para não deixar de fora das discussões questões importantes, como é o caso da diversidade, que aparece como tema transversal dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), mas que deveria ser um eixo estruturante do ensino básico.

Os temas transversais atuam como eixos unificadores em torno dos componentes curriculares desenvolvidos dentro das salas de aulas e se agregam, de forma coordenada, aos trabalhos educacionais para que estes não sejam descontextualizados e os estudantes possam construir significados e atribuir sentidos àquilo que aprendem.

Os PCN (1997) relacionam seis áreas importantes para o desenvolvimento de temas transversais que poderão ser desenvolvidas no ambiente escolar: ética, orientação sexual, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo. Isso possibilita que sejam trabalhos diversos valores ligados à cidadania como o respeito às diferenças, e conceitos democráticos

que conduzem a uma sociedade constituída de diversidade.

Sobre Orientação Sexual e Pluralidade Cultural, os PNC (1997) dizem que o professor deve oferecer aos estudantes oportunidades de conhecimentos de suas origens como brasileiro e como participantes de grupos sociais e culturais específicos. Além disso, afirmam 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 dentro dos temas transversais” (BRASIL, 1997, p. 144), o que dá margem à reflexão/discussão sobre outras relações que se interligam a esta (relação de gênero), como as amorosas-sexuais-afetivas.

Dentro dessa perspectiva, a diversidade em sua transversalidade deve perpassar os diversos conteúdos ensinados nos componentes curriculares, se integrando aos vários assuntos que circulam nos espaços escolares, de maneira que possibilite aos estudantes terem acesso a inúmeros temas que os ajudarão a pensarem sobre si e tudo em sua volta, por conseguinte, se tornarem sujeitos mais críticos e abertos às diferenças.

Quando focamos num determinado tema transversal, como é o caso da Diversidade, podemos direcioná-lo para várias questões importantes como o gênero, o sexo, os afetos, entre muitos outros, pois, enquanto eixo gerador, tal tema transversal proporciona vários caminhos de discussões e reflexões, como é o caso dos relacionamentos afetivos e/ou os sentimentos e os desejos humanos, presentes no *amor*. Este, por exemplo, não é vivenciado de maneira igual por todos os sujeitos, tampouco não deveria estar atrelado a um determinado modelo, como deseja e impõe a nossa sociedade heteronormativa.

Embora o que entendemos hoje como diversidade (destacada como tema gerador nos PCN) esteja presente na vida humana desde os primórdios, só veio à tona, especificamente, no século XX por causa da globalização dos meios de comunicação que permitiu o acesso as várias configurações sociais, inclusive no campo sexual, trazendo à tona o fato de que os seres humanos não são iguais, por isso, precisam que sejam vistos, respeitados e aceitos dentro de suas individualidades, e não a partir de modelos herméticos.

Sabemos que reconhecer as pessoas em suas singularidades dentro de uma sociedade construída a partir de modelos preestabelecidos não é unanimidade e termina por construir tabus difíceis de serem quebrados. Muitas vezes, responsáveis por atitudes inumanas em relação às diferenças que terminam vitimando pessoas que não se moldam nem se enquadram no modelo imposto de ser e de existir. De acordo com um relatório divulgado em 2019<sup>10</sup> pelo

---

10. Disponível em: < <https://grupogaydabahia.com.br/relatorios-anuais-de-morte-de-lgbti/>>. Acesso em: 11 de Julho de 2021.

Grupo Gay da Bahia (GGB) que atua em defesa dos direitos humanos dos homossexuais, o Brasil é o país que mais mata pessoas LGBTQIA+. Somente no ano de 2019 foram registrados no país 329 mortes violentas, sendo 297 homicídios e 32 suicídios.

Nesse contexto, qual é a posição da escola? Essa, como sabemos, é composta por estudantes oriundos de diversos grupos sociais, econômicos, políticos, étnicos, religiosos e com as mais diferentes orientações sexuais. Nesse sentido, a escola deveria ser, portanto, um espaço que atendesse a esta gama de diversidade humana. Infelizmente não é isso que acontece. Mesmo que exista um ou outro caso bem-sucedido de escolas que abrem espaços para as discussões que contemplem o mundo atual e sua multiplicidade, incluindo a diversidade sexual, o que se vê, na prática, em sua maioria, são lugares que, além de conservarem determinadas concepções e práticas homogêneas, desconsideram as diferenças e terminam por formar/perpetuar comportamentos construídos socialmente e historicamente a partir de preconceitos para com os diferentes.

Dessa maneira, a diversidade amorosa precisa estar inserida nas discussões dentro da sala de aula, haja vista que a forma que muitos sujeitos se relacionam amorosa, sexualmente e afetivamente, muitas vezes são consideradas dissidentes por não estarem dentro do padrão hegemônico de relacionamento. Isso faz com que, quem se relaciona assim, sejam alvos de atos violentos em virtude de discussões e práticas que defendem determinada moral e certos “bons costumes”.

Nesse sentido, a escola não pode deixar de fora das discussões as relações amorosas e/ou sexuais dissidentes, como se estas não existissem. Caso desconsidere a necessidade de tal discussão, a escola, ao agir assim, impossibilita os jovens estudantes de refletirem sobre as variadas e reais possibilidades de práticas afetivas em sua diversidade de maneira saudável, de forma plena e sem culpas.

Além disso, entendemos que a educação deve ser baseada nos direitos humanos e poder viver a própria sexualidade e os próprios afetos sem culpa e condenação deve ser um direito. De acordo com Furlani (2016, p. 24), a escola “é aquela que fala, explicita, e destrói as representações negativas socialmente impostas”, agregando todos os sujeitos e suas identidades “excluídas” aos contextos sociais em que estão inseridos.

Os direitos humanos preveem que se relacionar amorosa e/ou sexualmente é parte integrante da personalidade humana. Por isso, as formas como as relações amorosas e/ou sexuais se configuram devem ser discutidas dentro do campo da diversidade, inclusive na escola, já que depende da satisfação de necessidades humanas básicas, como “desejo de contato, intimidade, expressão emocional, prazer, carinho e amor” (FURLANI, 2016, p. 25),

construídos através das interações entre os sujeitos que fazem parte das mais variadas estruturas sociais, logo, plurais em suas formas de expressões e vivências.

No 13º Congresso Mundial de Sexologia, realizado em Valência (Espanha) em 1997, foram construídas as Declarações dos Direitos Sexuais<sup>11</sup>, que em seu artigo 6º diz que se expressar “sexual é mais que prazer erótico ou atos sexuais. Os indivíduos têm o direito a expressar sua sexualidade através da comunicação, do toque, da expressão emocional e do amor” (FURLANI, 2016, p. 25); e, sendo o *amor* um sentimento multiforme, esse deve ser discutido a partir da sua diversidade, pois, enquanto parte integrante do humano, não está necessariamente atrelado apenas ao copo físico, já que tem em sua base expressiva os campos dos desejos, dos sentimentos e das emoções, e estes, são múltiplos e diversos.

Sendo assim, a “escola deve estar atenta para dialogar com essa diversidade” (LINS, 2016, p. 84) também. Pois, ao não fazer isso, termina compactuando com muitas formas excludentes, já que é seu papel conduzir os estudantes à reflexão sobre toda e qualquer forma de “preconceitos que geram discriminação e violência” (LINS, 2016, p. 64). Além disso, “situações em que pessoas tenham seus direitos violados não podem ser negligenciados ou minimizados pela escola” (LINS, 2016, p. 64) porque termina perpetuando e reproduzindo desigualdades.

É papel da escola discutir temas e assuntos que contemplem as diferenças em suas mais variadas formas, inerentes ao humano. Por isso, deve incluir questões como: raça, etnia, classe, gênero e sexo, entre outros temas que valorizem os conhecimentos para que os diferentes grupos que fazem parte dela possam refletir sobre eles, seus direitos e posicionamentos. Nesse sentido, a literatura se torna um veículo importante para fomentar essas e outras discussões, pois, enquanto repositório das experiências humanas diversas, propicia múltiplas reflexões, levando os estudantes a pensarem o respeito às diferenças para conviverem com a alteridade.

Através da literatura, se tem acesso a várias tramas e enredos que abordam as mais diversas situações e modos de vida das pessoas. No contato com os textos literários, os estudantes poderão refletir sobre muitas questões humanas e discutirem as diversas relações socioculturais, seja no campo amoroso ou não. O acesso a textos literários com temáticas amorosas e/ou sexuais podem, pois, fomentar o despertar para o respeito aos diferentes e

---

11. De acordo com Jimena Furlani (2016), a Declaração dos Direitos Sexuais foi criada pelo Congresso Mundial de Sexologia, realizado em 1997, em Valência na Espanha, revisada em 1999 pela Associação Mundial de Sexologia (WAS – World Association for Sexology) e aprovada no 14º Congresso Mundial de Sexologia (Hong Kong, República Popular da China) de 23 a 27 de agosto de 1999. Traduzida a partir do texto original em Inglês por Furlani (2004), sobre a orientação de Guacira Louro. Disponível em: <<http://www.tc.umn.edu/~colem001/was/wdeclara.htm>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2021.

ajudar-nos educar para a convivência com a diversidade.

Ao pensar sobre as relações construídas socialmente para homens e mulheres, Louro (2007, p. 30) diz que os sujeitos também se constituem “através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as”. O que importa é se relacionar amorosa e sexualmente da maneira que cada um desejar, para além dos binarismo de feminino/masculino:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir efetivamente o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. (LOURO, 2007, p. 21).

Dentro dessa perspectiva, não se pode atrelar as relações amorosas e sexuais ao binômio masculino-feminino, pois o conceito de homem e mulher não está necessariamente ligado às características biológicas, mas em suas maneiras de ser e sentir-se no mundo.

Sendo assim, para que os jovens, em sua formação, se tornem pessoas mais conscientes no que tange à vivência de afetos, que acontecem muito além das diferenças biológicas entre o que é tido como feminino ou masculino, faz-se necessário que as relações amorosas sejam efetivamente objetos de discussões nos espaços por onde transitam os sujeitos, principalmente a escola, já que é um importante espaço de formação humana.

Cabe ao educador o desafio de criar formas para que as diversas relações sociais e interpessoais, existentes nos contextos atuais, como é o caso do *amor*, se tornem presentes nos espaços escolares, fazendo com que seus estudantes se posicionem de forma crítica diante delas e não como meros reprodutores de pensamentos e ações preestabelecidas. Pois, o silenciamento no tocante à não reflexão acerca deste sentimento em suas mais variadas formas de configuração contribui para a manutenção de determinados comportamentos baseados na rejeição e/ou agressões às pessoas que se relacionam diferentemente da heteronormatividade.

Os estudantes que constituem o Ensino Médio são, em sua maioria, jovens e na direção de atender às expectativas desses estudantes e às demandas da sociedade contemporânea, a BNCC (2018) diz que se deve

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que **acolha as diversidades**, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido,

assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. [grifo nosso] (BRASIL, 2018, p. 463).

Neste sentido, trazer o tema “Amores Diversos”, através de textos literários, para a discussão no ambiente escolar, possibilita um acolhimento de uma parte importante dos direitos humanos que é tornar as pessoas livres para se relacionarem sexual e afetivamente com quem desejarem.

Dessa maneira, o ensino de literatura, através de práticas que possibilitem reflexões sobre gênero, sexualidades, afetos, amores e sentimentos, contribuirá para que os estudantes se tornem críticos diante de diversas injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que possam recair sobre eles ou que venham testemunhar, ou ainda, a não compactuarem, caso presenciem alguma manifestação desse tipo, tampouco reproduzi-las.

Dentro dessa perspectiva, a temática “Amores Diversos”, por permitir diversas discussões sobre temas vistos como transversais (Diversidade, Relações de Gêneros e Sexualidade), aventa para o ensino da literatura um papel de mediador das discussões que devem privilegiar a inclusão e a valorização da diversidade para que os grupos humanos e sociais, considerados diferentes, possam se expressar politicamente de acordo com suas singularidades e identidades, cobrando tratamento justo e igualitário, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre as diferenças socialmente construídas (BRASIL, 2007).

Assim, propomos ao estudo do texto literário dentro da sala de aula, no atual contexto educacional, o papel de veículo para a abordagem de temas importantes que fazem parte do cotidiano dos estudantes, como é o caso da diversidade amorosa. Com isso, a utilização da literatura assume duas vias, a de formar leitores e a de formar cidadãos que, segundo Alves (2014), se direciona para o agir, o pensar, construindo-se e se envolvendo em uma relação durável e pessoal com a literatura, na relação sociocultural. Nessa abordagem, os textos literários promovem uma conexão entre o cotidiano e o campo artístico, desenvolvendo no humano, habilidades essenciais para a formação dos indivíduos de forma plena, autônoma e crítica.

### 3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico que percorremos ao longo da nossa investigação. Nessa trajetória, vamos evidenciar aspectos acerca do universo da nossa pesquisa, a partir do que coletamos na aplicação de questionários e dos dados gerados durante a observação participante com os sujeitos colaboradores, o que foi fundamental para a elaboração da Sequência Didática a partir de cuja aplicação pudemos subsidiar, no nosso terceiro capítulo, as reflexões acerca da receptividade dos contos e da formação de leitores literários no Ensino Médio.

#### 3.1 Da Motivação e da Justificativa

No mundo contemporâneo, a velocidade das informações é uma constante e a leitura está “na palma da mão”, já que o uso de celulares e o acesso à internet se tornou uma prática incorporada aos hábitos do nosso dia a dia. Entretanto, ensinar literatura, formar leitores e despertar o interesse pela leitura de textos literários nos espaços escolares ainda são grandes desafios para os/as professores/as e para a escola, principalmente, quando falamos do ensino público. Diante disso, podemos afirmar que a motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa foi justamente o aprendizado dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras porque através dos textos literários se exprime e se “manifesta[m] emoções e visão dos indivíduos e grupos” (CÂNDIDO, 2004, p. 176), conseqüentemente, se constroem olhares individuais diante das várias questões humanas.

Embora existam resultados satisfatórios sobre o ensino de literatura no Ensino Médio, o texto literário nem sempre está presente dentro dos espaços escolares, principalmente porque nem toda escola dispõe de um acervo literário nas suas bibliotecas (quando estas existem) que possa ser utilizados pela comunidade escolar.

Além disso, a partir das nossas vivências, percebemos que muitas vezes o modo de ensinar literatura, quando não se baseia nos fragmentos de textos literários, presentes nos livros didáticos com finalidade de avaliar os estudantes linguisticamente, reproduzem modelos tradicionais que se pautam numa perspectiva historicista e biográfica e se centram, na maioria das vezes, em textos e autores canônicos. Configurado de tal forma, o ensino de literatura deixa de fora das discussões em sala de aula muitos autores e autoras cujas obras também tratam de temas relevantes tanto para a formação leitora dos educandos quanto para a formação cidadã deles. Em virtude disso é que muitos dos educandos não se veem retratados

nas suas realidades no que leem na escola, tornando as ações leitoras em sala de aula enfadonhas e sem sentidos, principalmente porque vivemos num mundo onde as informações circulam pelos meios digitais de forma veloz, telegráfica. Logo, para a maioria dos jovens leitores em formação, se torna, muitas vezes, enfadonho realizar leitura de textos extensos, sejam literários ou não, sobretudo, quando eles não estão acostumados a tal prática.

Ao observarmos esse fato e as possíveis situações que contribuem para a manutenção dessa situação, sentimos a necessidade de agir sobre essa realidade, o que exigiu não apenas a observação, mas a intervenção num cenário análogo ao que foi brevemente descrito acima.

No ano de 2018, participamos, de forma voluntária, de algumas ações leitoras dentro da escola que viria a ser, depois, o campo de atuação para a nossa investigação. Essa nossa presença em tal escola visava contribuir para as ações de incentivo dos estudantes por leituras literárias que fossem além daquelas de cunho avaliativo, realizadas dentro da disciplina de literatura, portanto, dentro do espaço denominado sala de aula. A finalidade era despertar os estudantes para leituras literárias a partir dos seus próprios interesses, levando em consideração as suas escolhas, principalmente sobre os assuntos a serem lidos, que privilegiassem temas que fossem importantes para eles sem deixar de lado as mediações necessárias que consideramos importantes no estudo dos textos literários. Sobretudo porque os estudantes do Ensino Médio, por já terem um nível de segurança maior quanto aos seus gostos e interesses de leituras, (que já devem ter sido formados durante o Ensino Fundamental), têm maturidade para elegerem textos/temas a serem discutidos em sala de aula de forma que estes não fiquem unicamente a cargo dos/as professores/as. Assim sendo, se promove uma democratização na escolha dos objetos de leituras.

Para isso, criamos juntamente com uma das três professoras de literatura da escola, uma eletiva<sup>12</sup> que chamamos de “Ciclo de Leituras”, de forma que, a partir dela, pudemos viabilizar algumas ações leitoras para que os estudantes, a partir das leituras realizadas, vivenciassem momentos de discussões mediadas para interpretar as obras.

As eletivas, por serem disciplinas complementares, se tornaram possibilidades nesse processo porque não se propunham a nenhum tipo de avaliação quantitativa. Com isso, pudemos desenvolver leituras de forma desvinculadas das notas e das exigências, naturais no contexto escolar.

---

12. **Eletivas** - Disciplinas extracurriculares que integram a parte diversificada do currículo e reúnem estudantes por afinidade, independentemente do ano que se está cursando, de forma que agregam conhecimentos por serem dinâmicas e estimulam os estudantes a fazerem escolhas. Sendo assim, os professores criam eletivas de acordo com suas áreas de atuação e possibilitam os estudantes a escolherem aquela que quer participar. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/alunos-de-tempo-integral-escolhem-disciplinas-eletivas-a-partir-desta-segunda-17>> Acesso em: 15 de julho de 2019.

Na ocasião, a escola, por estar passando por uma grande reforma, não possuía uma biblioteca, pois a que tinha (numa pequena sala), anterior à reforma, teve que ser desmanchada e ainda não havia sido destinado nenhum espaço para acomodar os poucos livros de literatura que existiam nela. Sendo assim, por estarmos trabalhando com formação de leitores, assumimos a responsabilidade de “montar” um pequeno espaço de leituras (biblioteca) que foi destinado, inicialmente, para ser o local de desenvolvimento das leituras compartilhadas pelos membros da eletiva “Ciclo de Leituras”, mas que poderia ser utilizado por todos os demais membros da comunidade escolar.

Enquanto providenciávamos o espaço da biblioteca provisória, juntamos os poucos livros de literatura que existiam da antiga biblioteca, utilizamos dois carrinhos móveis que a escola possuía, nos quais colocamos os livros literários e que passaram a funcionar como uma espécie de biblioteca móvel que podiam circular por todos os espaços da escola, como vemos nas imagens abaixo.

**Figura 01** – Cenas do “Ciclo de Leituras”



**Fonte:** dados da pesquisa

Na ocasião, tivemos a oportunidade de conviver com diversos estudantes, haja vista

que a eletiva “Ciclo de Leituras” era composta por estudantes oriundos de todas as séries. A partir dela, desenvolvemos ações leitoras, realizamos acolhimentos e transitamos com os carrinhos por entre os corredores da escola. Percebemos, na ocasião, que essas ações (leitoras e discursivas) surtiram feitos positivos, como o da procura dos estudantes por livros literários e interesses em realizar leituras diferentes daquelas propostas pelos/as professores/as de literatura, sem contar que houve uma busca pelos carrinhos (biblioteca móvel) para consultas diversas por outros estudantes que não participavam da eletiva “Ciclo de Leituras”.

No entanto, entendemos que os textos literários, além de ocupar todos os espaços da escola, devem ocupar também um espaço nos currículos e nas metodologias para se efetivarem dentro da sala de aula, já que se tornam imprescindíveis na formação dos jovens estudantes. O modelo de aula que observamos, realizado pela professora de Língua Portuguesa/Literatura, utilizava apenas os fragmentos dos textos literários presentes no livro didático porque a escola não dispunha de obras literárias que pudessem ser lidas em sua integridade dentro da sala de aula. Apesar disso, percebemos, na professora observada, uma certa preocupação em modificar esta situação que, segundo ela, não era ideal para formar leitores literários. Ela disse que agia metodologicamente dessa forma porque não tinha outros meios, além do livro didático, para utilizar em suas aulas e se via “obrigada” a desenvolvê-las a partir dele, mas que nas discussões buscava ampliar os conhecimentos dos estudantes, destacando alguns elementos dos textos, intercalando-os com algumas situações cotidianas, para que os jovens pudessem se pronunciar sobre o que leram e refletir sobre suas realidades.

Percebemos pelo modo de ensinar e pela fala da professora que havia uma insatisfação dela com a escassez de material, principalmente pela falta de livros literários que pudessem ser distribuídos para os estudantes e serem discutidos em suas integralidades dentro das aulas de literatura. Essa realidade infelizmente está presente na maioria das escolas públicas brasileiras, não apenas com ausência de bibliotecas mas também com poucos materiais de ensino, de modo que leva os docentes a desenvolverem suas aulas a partir do livro didático que nem sempre atende às necessidades e demandas intelectuais. No entanto, essa professora, ao ser chamada para participar da eletiva “Ciclo de Leituras”, se mostrou bastante interessada, participando ativamente da construção do espaço destinado para a realização das leituras e discussões dos textos literários.

A partir dessa eletiva, criamos um desejo de ampliar as ações leitoras realizadas nela, mas que essas ações fossem executadas dentro da sala de aula e se efetivassem nas aulas da disciplina Literatura. Nosso intuito era poder testar formas de leituras que privilegiassem as experiências dos leitores com as obras literárias, a partir de embasamentos teóricos

pertinentes, para que os procedimentos de leituras que, mesmo surtindo um ou outro efeito, não ocorressem de forma aleatória. Isso foi possível a partir do ingresso no mestrado, especialmente do contato com o que foi discutido na disciplina “Literatura e Ensino: reflexões de (e para a) sala de aula”, que nos permitiu pensar o letramento literário como caminho para a formação de leitores literários.

Para isso, nos ancoramos em uma temática que fosse de interesse da maioria dos estudantes, “Amores diversos” e a partir da qual selecionamos os textos, presentes na Sequência Didática como veremos mais à frente, e desenvolvemos os procedimentos de leituras (experiências) para ampliar os horizontes de leituras dos estudantes, não apenas no lado cognitivo, mas também no social e no afetivo.

### **3.2 Do Local da Pesquisa**

As escolas integrais na Paraíba foram criadas e implementadas no ano de 2015, pelo governo do estado, impulsionado pela política nacional de fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo Integral, com a parceria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICES), que juntos construíram uma metodologia que visava alinhar a educação contemporânea às demandas do século XXI, tendo como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo.

Nesse contexto, a Escola Cidadã Integral Técnica José Bronzeado Sobrinho está incluída, mas como ela passou por várias alterações de nome e modelo de ensino, até chegar a este último, (recebido no ano de 2020, depois da realização da nossa pesquisa), faz-se necessário um breve histórico. Fundada no ano de 1970 como Escola Estadual de 1º e 2º graus de Remígio, passou a se chamar, no final dos anos 1980, Escola Estadual de 1º e 2º graus José Bronzeado Sobrinho (carinhosamente chamada de JBS), como forma de homenagear um filho ilustre da cidade, permanecendo com esse nome até a chegada da nova Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), que passou a se chamar Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Bronzeado Sobrinho (EEEFMJBS).

No dia 16 de março de 2018 é incluída no programa das escolas cidadãs integrais implementado pelo estado da Paraíba, pelo Decreto Nº 38.139/18, sendo nominada de Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Bronzeado Sobrinho (ECIEFMJBS), nome que utilizaremos para efeito da pesquisa, pelo fato da mesma ter ocorrido durante o ano de 2019, período em que funcionava apenas como Escola Cidadã Integral (ECI), e não como é hoje (2020), Escola Cidadã Integral Técnica José Bronzeado

Sobrinho (ECITJBS).

A Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Bronzeado Sobrinho (JBS), embora carregasse no nome o Ensino Fundamental, já não trabalha com esse segmento desde os anos 90, funcionando apenas em nível médio. Ela atende a crianças e adolescentes, oriundos tanto da zona urbana (de todos os bairros) quanto da zona rural, atingindo uma grande parcela dos estudantes do município. No ano de 2019, atendia 340 estudantes, distribuídos em 14 turmas, dois terceiros anos, três segundos anos e 4 primeiros anos.

Posicionada em um terreno de esquina, de frente para o mercado municipal, a escola está em um lugar privilegiado. Tem muros altos, pintados com as cores do governo do Estado da Paraíba. Por ser toda construída em andar térreo, facilita o seu acesso e contribui para a privacidade daqueles que estão em suas dependências. No entanto, se por um lado os muros altos preservam o contato visual com o seu entorno, por outro funcionam como amplificadores dos barulhos externos provocados por carros de sons de propagandas que passam e atrapalham o andamento das aulas.

Possui uma entrada principal e outra na sua lateral para cargas e descargas, ambas dão acesso ao pátio externo.

**Figura 02** – Pantográfica entre o pátio externo e o interior da escola.



**Fonte:** dados da pesquisa

Entre o pátio externo e seu interior existe uma pantográfica que dá acesso ao seu interior (**ver Figura 02**), mantida fechada durante todo o tempo em que as aulas estão acontecendo para evitar que algum estudante se ausente ou entre fora dos horários permitidos. Durante nossa vivência na escola, observamos que era muito comum os atrasados serem barrados e não terem o direito a entrar depois da tolerância (10 minutos, após o início das aulas). As aulas iniciavam às 07h30 e a tolerância era até 07h40. Os atrasados ficavam no pátio externo, esperando o início do segundo tempo para entrarem. Esse procedimento era corriqueiro e havia um grande número de estudantes atrasados, o que normalmente

prejudicava o andamento das primeiras aulas.

A área interna do prédio abriga todos os setores da escola, das salas de aulas à parte administrativa, inclusive a sala da direção/gestão - um espaço pequeno, com acesso restrito, reservado apenas ao gestor, vice gestor e secretária da escola.

**Figura 03** – Sala de professores



Fonte: dados da pesquisa

A sala de professores (**Ver Figura 03**) possui duas mesas retangulares, que se mantêm unidas para formar uma grande mesa, dois computadores, escaninhos e uma estante com alguns recursos instrucionais. Mas, percebemos que é pouco iluminada em virtude de não possuir janelas, mas cobogós no alto, que são tapados por plásticos para facilitar que o ar-condicionado seja ligado, por isso está fechada durante todo o tempo. Para os estudantes terem acesso aos professores, em caso de alguma necessidade, são atendidos do lado de fora da sala, para ter alguma privacidade, já que não há divisórias nem um local específico para essa finalidade dentro da sala dos professores.

A secretaria está localizada no corredor central, de modo que os atendimentos ao público interno e externo são realizados por um janelão. No entanto, para o atendimento ao público externo, como os pais, por exemplo, faz-se necessário que estes tenham que atravessar toda a escola para ter acesso ao local. Além disso, observamos que, embora os

escaninhos estejam sem a fórmica externa, pelo tempo de uso e pela reforma que a escola está passando, os mesmos são mantidos fechados com os documentos educacionais em segurança.

As salas de aulas (total de 12) são todas nos mesmos moldes. Não possuem ventiladores, mas têm janelas amplas que facilitam a entrada de luz e ventilação (**Ver Figura 04**). Além disso, possuem duas estantes ao fundo, de forma que os livros didáticos de todas as disciplinas estejam disponíveis aos estudantes, para facilitar o acesso e evitar que algum deles esqueça o seu material em casa. Não são identificados, mas são em números suficientes para a quantidade de estudantes.

**Figura 04** – Sala de aula



Sala de aula

Estantes azuis ao fundo que acomodam os livros didáticos

**Fonte:** dados da pesquisa

**Figura 05** – Pátio interno



**Fonte:** dados da pesquisa

A escola possui um pátio interno (**Ver Figura 05**) que é muito utilizado pelos estudantes nos intervalos das aulas para jogarem xadrez. Isso nos chamou muita atenção porque havia um grande interesse por esse jogo. Perguntamos se havia algum tipo de campeonato. Responderam que faziam parte de uma eletiva exclusiva para esse jogo e que não haviam pensado em disputar fora da escola, mas que para o futuro não descartavam essa ideia.

A escola possui um banheiro para funcionários, um feminino, um masculino e um para cadeirantes. Observamos que no corpo discente só havia um estudante especial, um

cadeirante, que participava de todas as atividades, inclusive, as esportivas. Nesse sentido, a comunidade escolar desenvolvia várias atividades inclusivas, dentre elas, tivemos a oportunidade de presenciar um acolhimento<sup>13</sup> especificamente voltado para este estudante.

A cozinha da escola possui uma despensa e um refeitório acoplados a ela. Nela, trabalham 4 funcionários entre merendeiras e ajudantes de cozinha que são responsáveis por preparar e servir as refeições diárias (almoços e lanches) para os estudantes e os demais funcionários, inclusive os professores. Observamos que o corpo docente faz as refeições com os estudantes e que isso é uma normatização desse modelo de escola para agregar valor às relações interpessoais, de forma que o momento de alimentação também está inserido no processo educacional.

Por fim, chegamos à biblioteca. Ela é uma conquista recente (final de 2019) e só ficou pronta quando já estávamos terminando nossa pesquisa (**Ver Figura 06**). Percebemos que o acervo é basicamente de livros didáticos relacionados às disciplinas de História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, entre outras, como se estivesse funcionado como um espaço apenas para guardá-los, de modo que o professorado não contempla em suas aulas a ida à biblioteca, conseqüentemente, não incentiva os estudantes a fazer o mesmo. Assim, sendo, o espaço ainda não cumpre seu papel de apoio à leitura.

**Figura 06** – Biblioteca



**Fonte:** dados da pesquisa

---

13. **Acolhimento** – processo que tem como objetivo receber os estudantes nas escolas Integrais. É realizado todos os dias e, por ter as participações de todos, também estimula os estudantes a desenvolverem atividades humanizadoras, como relações de afetos e recepção para com o outro. São realizados também pelos estudantes e é um marco na vida deles por que buscar demonstrar, desde os primeiros dias do ano letivo, a importância de cada pessoa no processo de construção, autodesenvolvimento e da realização dos seus Projetos de Vida. Desse modo, os estimulam a pensarem em seus sonhos e traçarem metas e estratégias para alcançá-los.

**Figura 07** – Biblioteca móvel

**Fonte:** dados da pesquisa

Nela, os livros de literatura são pouquíssimos, continuam confinados nos carrinhos móveis (**Ver Figura 07**), criados pela eletiva “Ciclo de Leituras” da qual participamos, como dito anteriormente, que passaram a ser partes fixas dentro desse novo espaço. No entanto, as obras literárias que estão neles são poucas e , além de não despertarem o interesse dos estudantes por não contemplarem assuntos que sejam dos seus anseios, também não os conduzem a uma prática de leituras que os possibilite efetivarem leituras literárias tão necessárias e importantes para a vida. Para atrair os jovens estudantes a aprenderem com a leitura literária e criarem uma consciência nesse sentido, faz-se necessário que os acervos sejam ricos e múltiplos de temas, além de necessariamente possuírem obras que se conectem com o público jovem, com seus interesses de leituras, de forma que possam atrair os leitores em potencial.

Outro ponto que observamos é que a biblioteca é um espaço fechado, porque não dispõe de um funcionário responsável por abri-la e fechá-la. Desse modo, para que os estudantes tenham acesso às obras, precisam procurar a professora responsável pela eletiva “Ciclo de Leituras”, que mantém uma cópia da chave com ela e, quando não está efetivamente em sala de aula, se dispõe a emprestar os livros aos interessados e anotar num caderno, determinando um prazo de devolução. Embora tenha mesas e seja um ambiente agradável, os estudantes não a utilizam para desenvolver suas leituras, limitando-se apenas a irem buscar os livros e devolvê-los. Outro ponto que observamos é que os professores também não a utilizam, nem para as pesquisas e planejamentos de suas aulas, nem para realizarem qualquer atividade educacional, muito menos leitora.

Isso pode ter relação com o fato de nela existir dois computadores, mas que não estão em funcionamento, nem com acesso à internet. Fomos informados que não funcionam porque a biblioteca encontra-se em fase de estruturação. Assim, constatamos que o espaço não é

utilizado como um lugar de convivência e, principalmente, para a formação de leitores, uma vez que não propicia aos estudantes poderem usufruir do ambiente e explorá-lo como tal, portanto, não os instiga a realizarem suas pesquisas e descobertas ali porque não existe enquanto biblioteca de fato.

De acordo com Ferrarezi e Carvalho (2017), há muito tempo as bibliotecas das escolas brasileiras vêm perdendo seus “postos de honra” para outras finalidades no ambiente escolar, como salas de informática, salas de vídeos e TV, entre outras; e quando estas existem, não passam de “uma sala de aula mal adaptada, muitas vezes multifuncional (‘biblioteca’, depósito, sala de professores, copa, etc) que se guardam livros didáticos velhos entre outras coisas em decomposição” (FERRAREZI e CARVALHO, 2017, p. 55), que a escola não quer se desfazer.

Apesar dessa realidade, também observada na escola (ambiente da nossa pesquisa), constatamos que não existem funcionários específicos para a biblioteca (por isso permanece fechada) e está sendo utilizada como um espaço para acomodar livros didáticos. No entanto, destacamos um ponto que consideramos positivo que foi a preocupação, pela gestão, da manutenção de um espaço de leituras, e empenho em construir uma biblioteca, mesmo com todas as dificuldades encontradas. De modo que se empenhava para incentivar as ações leitoras fora do tempo destinado às aulas e buscou incentivar o hábito da leitura através da eletiva “Ciclo de Leituras”, como vimos anteriormente, que teve a professora colaboradora da nossa pesquisa como condutora e responsável. Isso foi importante para apoiar nossa intervenção e também contribuiu para que pudéssemos conduzir nossos encontros, em sala de aula, dentro de uma perspectiva mais ampla em termos dos textos selecionados, conseqüentemente, nos ajudou a alcançar o nosso objetivo de ampliar o universo de leitura dos estudantes.

### **3.3 Dos Colaboradores da Pesquisa**

Em 2019 (ano da pesquisa), voltamos à escola no primeiro semestre para dar continuidade ao trabalho de leituras literárias dentro da eletiva “Ciclo de Leituras” e também fazermos uma sondagem sobre a escolha de uma turma para realizarmos nossa pesquisa. Percebemos que poucos estudantes da turma do segundo ano “C” participavam da eletiva de leituras. Perguntamos à professora de Língua portuguesa/Literatura dessa turma como era o comportamento dos estudantes em relação às leituras de textos literários dentro das aulas de Literatura, obtivemos a resposta de que, de maneira, geral não havia interesse, mas que um

pequeno grupo de estudantes gostava de ler livros que não eram abordados nas aulas. O que nos levou a acreditar que talvez a falta de interesse tivesse relação com os textos (e/ou fragmentos) selecionados para as aulas, mas não necessariamente por leituras, já que alguns estudantes liam autores que não estavam sendo discutidos em sala de aula.

A partir dessa percepção, realizamos uma enquete na sala de aula para saber quais eram os assuntos pelos quais mais interesavam e de quais gêneros textuais gostavam de ler. Sobre os gêneros textuais, responderam que liam romances, histórias em quadrinhos (HQ), notícias, entre outros. Mas, fizeram questão de destacar que não gostavam daqueles considerados “literários” (Classicos, Cânones, etc) pela escola porque não se identificavam com eles. Para Silva (2016, p. 19), embora percebam que esse tipo de leitura é possível de ser realizada, ainda assim os jovens “se negam ou resistem [...] por entenderem que as linguagens, os autores, os temas, os modos de construir as realidades estão bastante distantes deles” (SILVA, 2016, p. 19), desse modo terminam por excluí-las de sua formação.

Em relação aos temas, responderam que eram aqueles que se relacionavam às vivências pessoais como “O Diário de Anne Frank”, que narra momentos vivenciados pela autora e um grupo de judeus confinados em um esconderijo durante a Segunda Guerra Mundial. Disseram que gostavam de ler livros de aventuras como Harry Potter, de J. K. Rowling; e também que tratassem de relacionamentos sexuais e amorosos como “Cinquenta tons de cinzas” de E. L. James. Esta última obra estava sendo lida por 6 estudantes, que trocavam entre si os volumes da trilogia. Sendo assim, percebemos que os textos que abordavam os relacionamentos amorosos eram de interesses de uma parte significativa dos estudantes dessa turma e que textos sobre essa temática era uma porta que se abria para podermos conduzi-los em suas formações de leitores literários, e também a outros textos.

Nesse contexto, escolhemos a turma do segundo ano “C” para a aplicação da pesquisa “Amores Diversos em sala de aula”, de forma que pudéssemos efetivar ações leitoras, no ensino de literatura, a partir de textos literários que abordassem esse assunto, e despertar não só o interesse da turma por leituras literárias, mas também ampliar os horizontes de leitura desses estudantes no que tange à discussão acerca das formas de representação amorosa na literatura.

Optamos por essa turma, exatamente por considerar que, ao abordarmos a temática “Amores diversos”, nas aulas de literatura, levaríamos os estudantes à reflexão crítica sobre as práticas amorosas, os sentimentos, as subjetivações e as orientações acerca das afetividades tão necessárias às vivências humanas, além de contribuímos para ampliar os temas a serem discutidos em sala de aula, haja vista que, ao trazermos assuntos de interesses desses

estudantes, despertaríamos ainda mais o desejo pela leitura, criando, assim, uma ponte entre a escola e as vivências dos/as jovens.

Portanto, os colaboradores de nossa pesquisa são os estudantes que cursavam o segundo ano “C” do Ensino Médio, quando da coleta dos dados sobre suas práticas de leitura, da Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Bronzeado Sobrinho, com a professora de Língua portuguesa/Literatura deles. Ao total a turma tem 24 estudantes matriculados, com idade entre 15 e 20 anos, 11 são meninos/homens e 13 são meninas/mulheres.

Percebemos que a turma era dividida em 4 grupos, cada grupo em torno de 6 estudantes. Dois desses grupos nos chamaram a atenção. Um, com idade entre 15 e 16 anos, sentava-se na frente, participava ativamente das aulas e demonstrava interesse por diversas leituras, inclusive, trocavam livros entre si. O outro grupo era o oposto. Com faixa etária entre 19 e 20 anos, sentava atrás, não participava de nada e permanecia quase todo o tempo acessando os celulares. Os estudantes que compunham esse segundo grupo eram dispersos e chegavam sempre atrasados. Além disso, percebemos que a maioria dos seus componentes evadia-se das aulas e alguns eram repetentes. Por essa razão, estavam fora da faixa etária, determinada pelos órgãos de Educação que, para o segundo ano do Ensino Médio, é de 15 a 17 anos. Talvez isso possa explicar a falta de interesse pelos conteúdos das aulas que os levavam à evasão, conseqüentemente, a outros interesses.

Os 6 estudantes que compunham este grupo descrito acima (5 meninos e 1 menina) alegaram desinteresse por leituras, consideraram longos os questionários<sup>14</sup> (cf. Apêndice A) que aplicamos com a turma com objetivo de nos auxiliar a conhecer melhor a questão socioeconômica dos estudantes, as preferências e as vivências de leituras deles dentro e fora da escola, por isso se recusaram a respondê-los. Desse modo, passaremos a trabalhar com os dados dos questionários respondidos pelos outros 17 estudantes. No entanto, percebemos que no transcurso da pesquisa, alguns componentes do referido grupo, que se recusou a responder, passaram a participar das aulas exatamente porque a temática da pesquisa, as relações amorosas, despertou a atenção deles.

O questionário aplicado estava dividido em cinco eixos: 1) Perfil socioeconômico, 2) Fora da escola (atividades realizadas pelos estudantes quando estão fora da escola), 3) Dentro da escola (suas relações e preferências sobre as disciplinas e os conteúdos), 4) Do leitor em

---

14. Esse questionário foi baseado no questionário elaborado por John Paulino Barreto. BARRETO, John Paulino. **Literatura e homoerostismo [manuscrito]:** leitura e recepção no ensino Fundamental II/ John Paulino Barreto. – 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande 2018.

formação (dentro e fora da escola), e por último, 5) Do ensino de literatura (textos abordados nas aulas de literatura).

No eixo 1, as perguntas foram direcionadas para o perfil socioeconômico<sup>15</sup> composto de 11 perguntas que se referiam as seguintes categorias: idade, gênero, etnia, grau de escolaridade dos pais, moradia, meios de comunicações utilizados em casa e para os estudos, acessos a recursos tecnológicos e identificação da/s pessoa/as que incentivavam os estudantes aos estudos e a realizarem leituras.

Neste eixo, os primeiros dados deram-se a partir da pergunta sobre o “sexo” dos estudantes, onde constatamos que a presença maior é de estudantes do sexo feminino.

Em seguida, em relação à etnia, dos 17 estudantes que responderam, 10 se declararam pardos, 6 se declararam brancos e apenas 1 se declarou da cor negra. Durante a convivência com os estudantes, pudemos observar que a estudante que se declarou negra vive num assentamento de terras e tem participação ativa nos movimentos sociais, demonstrando um grande orgulho pela sua cor, principalmente com o cabelo encaracolado, que ostentava como sinônimo de resistência.

Logo depois, perguntamos sobre o grau de escolaridade dos pais e constatamos que, apenas 5% tinham graduação e especialização, 5% tinham concluído o Ensino Fundamental, 72% não completaram o Ensino Fundamental e 18% concluíram o Ensino Médio. Observamos que, no momento de responderem essa etapa do questionário, muitos estudantes se sentiram pouco à vontade para marcarem as colunas. Principalmente aqueles cujos pais não tinham o Ensino Fundamental completo, por isso deixaram em branco. Mas, na hora de entregarem, ao percebemos esse fato, pedimos, de forma reservada, que respondessem pela importância dos dados para nossa pesquisa. Todos aceitaram e responderam. De acordo com dados divulgados em 2017 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o nível de escolaridade dos pais é decisivo na vida escolar dos filhos. O estudo aponta que 69% dos filhos cujos pais terminaram o ensino superior conseguem se formar ao nível superior, em contrapartida, a chance de um estudante cujos pais nunca foram à escola é mínima para alcançar esse patamar, apenas 4,6% conquistam um diploma universitário<sup>16</sup>. Sendo assim, ao observarmos nossos dados, constatamos que o fato de 72% dos pais não terem completado o Ensino Fundamental e 5% ter completado apenas esta etapa do ensino, aliado ao fato de que a

---

15. O perfil socioeconômico dos estudantes se tornou elemento importante dentro da pesquisa para que pudéssemos conhecer melhor as condições de vida dos sujeitos e também observar quais eram os meios tecnológicos utilizados por eles para realizar pesquisas escolares, principalmente, se essas pesquisas se efetivavam pelo uso da internet em suas casas.

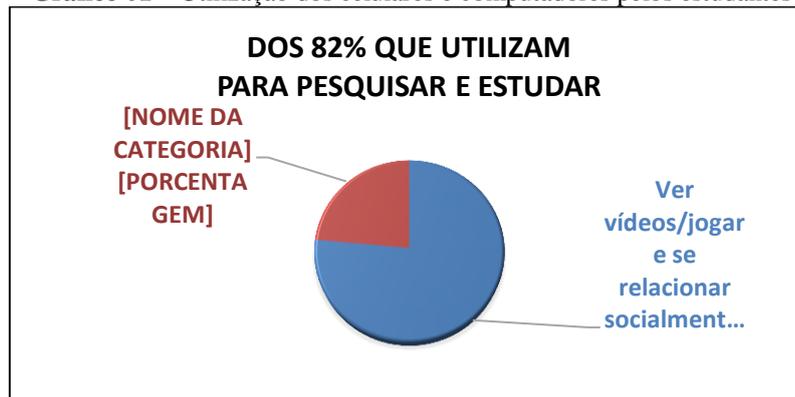
16. Disponível em <encurtador.com.br/orT14> Acesso em: 12 de janeiro de 2021.

maioria (77%) está em um “submundo” letrado/alfabetizado, termina influenciando a escolaridade dos filhos que muitas vezes não seguem os estudos.

Em relação à moradia, 24% moram na zona rural e 76% na zona urbana. 88% moram com os pais (ou somente com um dos pais) e 12% com familiares. Como esses 12% equivalem a apenas dois estudantes, e por serem irmãos, pedimos que indicassem com quem moravam, ambos perderam os pais muito cedo e são criados pela avó e uma tia. Desse modo, constatamos que quase 100% dos estudantes dessa turma convivem em estruturas familiares muito parecidas.

Mas, para entendermos como se dava as relações dessas famílias com a escola, pedimos que os estudantes respondessem quem, dentro do ambiente familiar, os incentiva a estudar. 88% responderam que os pais. Desses 88%, a figura da mãe correspondia a 30%, a do pai aparecia com 6%, a dos pais (sem especificar se pai ou mãe), se apresentou em 52% e a das tias teve 12% (exatamente os dois estudantes que eram criados pela avó e a tia). Desse modo, percebemos que pelo fato de 52% terem respondido os pais, e não terem especificado se pai ou mãe, e 30% ter dito que a mãe era a incentivadora, entendemos que a maioria é incentivada pelas mulheres das famílias, haja vista que apenas uma pequena parcela de 6% se dirigiu diretamente ao pai. Isso indica que as mulheres ainda ocupam um papel importante, tanto dentro das famílias, como também na educação dos filhos.

Em relação ao uso dos meios de comunicação mais utilizados nas casas dos estudantes, a TV, os aparelhos celulares e o/a computador/internet representaram 100%. No entanto, quando perguntamos com qual finalidade esses meios eram utilizados, principalmente os aparelhos celulares, já que 100% possuíam esses aparelhos, 82% disseram realizar pesquisas e estudar, além de outras finalidades como assistir a vídeos e jogar, e apenas 18% disseram não fazer uso desse equipamento para pesquisar nem estudar, mas somente jogar e se relacionar através das redes sociais. Dos 82% que utilizam para estudar, poucos leem livros através desses equipamentos, conforme demonstra o gráfico abaixo.

**Gráfico 01** – Utilização dos celulares e computadores pelos estudantes

**Fonte:** dados da pesquisa

Desse modo, percebemos que, embora existam outros meios de comunicação dentro das realidades desses jovens, o uso do aparelho de celular é sem dúvidas aquele que faz parte do cotidiano deles, isso pode estar relacionado à multiplicidade no seu uso, mas que, infelizmente, no contexto de nossa pesquisa, ainda é pouco utilizado para leituras de livros, incluí-se aí os literários. Atribuímos isso ao fato de que na era dos celulares, androides e iPhone, a velocidade de informações e de imagens coopta os estudantes para outra realidade de leitura diferentemente daquelas oferecidas pelos livros (físicos e digitais) que se pautam em palavras escritas, haja vista que o modo de leitura atual passa pela diversidade de imagens, sons e interações que se intercalam com as palavras para darem sentidos às leituras. Assim, cabe à escola trazer essa realidade para dentro da sala de aula e aliar os conteúdos com essa realidade.

No segundo eixo, o questionário teve seis perguntas, que foram elaboradas para conhecer como era o dia a dia dos estudantes fora do ambiente escolar, relacionadas tanto ao lazer, quanto às preferências de leituras. Na primeira questão, por serem estudantes de uma escola integral e terem que passar o dia inteiro dentro dela, a maioria respondeu que, nos poucos tempos livres, ficava em casa, assistia à TV, dormia e descansava. No entanto, percebemos que, ao serem perguntados se as atividades que realizavam eram agradáveis, responderam que, nos finais de semanas eram sim, pois, conseguiam tempo para se dedicarem às coisas que gostavam de fazer como: praticar esportes, frequentar as atividades de igrejas, viajar, namorar, assistir a séries e filmes favoritos, ajudar nos afazeres domésticos e, também, trabalhar. Mas, aqueles que responderam trabalhar e ajudar nos afazeres domésticos disseram que não gostavam dessas atividades, faziam porque tinham necessidades. Percebemos que, pelo fato de estarem em uma escola integral, sobrava pouco tempo para realizarem atividades educativas fora da escola, mas que nos momentos de lazer, embora não dedicassem tempo às

leituras de obras literárias, ainda assim executavam atividades que se relacionavam com o prazer e a necessidade que existe no humano de sonhar e se encantar, como assistir séries e filmes que os transportavam para universos diferentes daqueles em que vivem.

Ao refletirmos sobre esses dados, observamos que a escola integral nem sempre é o melhor caminho para a educação dos jovens, haja vista que os estudantes sonham com outras realidades para suas vidas e terminam impossibilitados de realizarem outros sonhos que não estejam ligados diretamente à formação escolar, ou seja, aos sonhos induzidos pela escola. No entanto, por terem que passar muito tempo dentro do ambiente escolar se sentem podados e anulados em relação a isso, como a questão do trabalho, destacada por eles. Muitos sonham em trabalhar para ajudarem na renda familiar e se encontrarem profissionalmente, mas pelo fato de terem que ficar o dia todo na escola não conseguem se desenvolver nessa questão pessoal. Dessa forma, nem sempre a escola integral é o melhor caminho para todos os jovens em formação.

Perguntamos se havia biblioteca em seus bairros, caso sim, se eles frequentavam e todos responderam que não existia biblioteca nem na cidade (biblioteca municipal), nem nos bairros. Depois, se realizavam atividades de leituras e, se sim, em que espaços. 47% responderam que não e 53% responderam que sim. Dos que disseram sim, apenas 7% incluíram livros em suas leituras (romances e autoajuda), os demais responderam que liam, mas que essas leituras eram realizadas nos sites, blogs e em redes sociais, como evidenciado no gráfico abaixo.

**Gráfico 02** – Leituras dos estudantes fora do espaço escolar



**Fonte:** dados da pesquisa

Quando comparamos os percentuais acima, observamos que 47%, dos estudantes que leem fora da escola não atrelam o ato de ler ao suporte livro e apenas 7% o fazem, com isso, explicitam que “ler”, para eles, não é uma ação necessariamente vinculada aos livros (físicos e digitais), mas nas suas relações de vivências, como as redes sociais, sites, blogs, entre outros. Nesse sentido, Silva (2016, p. 27) diz que leituras se relacionam com o que ele defende de

*escritas* e que estas devem estar “mais próximas do universo de expectativa, de condições de aquisição, dos anseios, sonhos, problemas e conflitos pelos quais passam. Mais próximas das linguagens utilizadas atualmente por eles”, esse *eles* a que o autor se refere são os jovens leitores que vivem atualmente plugados a tecnologias digitais. Sendo assim, se a escola quer se fazer democrática, não deve “estabelecer o grau de importância dado às escritas, a partir de modelos pré-formados e que, muitas vezes, são negados pelos estudantes” (Silva, 2016, p. 144), mas utilizar os diversos suportes (manuseados pelos estudantes), por onde vinculam os assuntos, para possibilitar às leituras, democratizando-as.

Em seguida, perguntamos se os estudantes preferiam passar o seu tempo dentro ou fora da escola. A maioria respondeu que gostava de estar fora do espaço escolar (65%) porque considerava que o modelo integral exigia muito tempo deles dentro da escola, com isso não tinham condições de realizar outras atividades de que gostavam, como apontamos anteriormente. Para eles, a escola representava uma espécie de prisão, sem contar as inúmeras tarefas educacionais que tinham que realizar quando estavam nela. Já os outros (35%) responderam que gostavam de estar na escola e relacionaram isso à garantia de futuro. Para esse grupo, estudar era uma forma de crescer e de produtividade, haja vista que a escola representava o meio que os transportariam para um crescimento profissional, portanto, a uma melhora de vida.

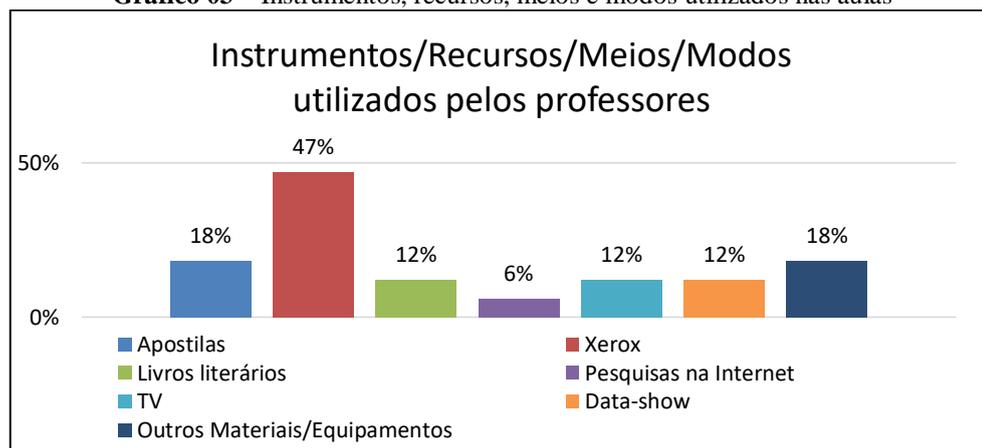
Como podemos perceber, da mesma forma que a escola integral funciona para uns como “prisão” porque não possibilita a realização de outros sonhos diferentes daqueles induzidos pela própria escola, também representa, para outros, um espaço importante para a realização dos sonhos que só são possíveis a partir dela, como, por exemplo, se formar em profissões que exigem estudos e dedicações. Nesse sentido, a escola ratifica os discursos sociais, assumindo um papel relevante para se ascender social e profissionalmente. Sendo assim, é preciso se fazer uma escola para todos e pensar os sujeitos em suas integralidades (incluam-se aí os diferentes anseios), mas isso não significa dizer que tenha que ser integral, ou melhor, não é sendo integral que a escola abarca todos os sujeitos, pois, há realidades e necessidades, de parcelas dos estudantes, que não devem ser ignoradas em nome de uma educação integral como sendo a melhor maneira de formar os nossos estudantes do Ensino Médio.

No terceiro eixo (Dentro da escola), buscamos compreender quais eram as relações dos estudantes com as disciplinas e os recursos didáticos utilizados pelos professores para ministrarem suas aulas. Das disciplinas apontadas pelos estudantes, 59% responderam que Artes, Língua Portuguesa, História e Filosofia eram aquelas de que gostavam porque os

preparavam para seus projetos de vida. 26% responderam que Matemática, Física e Química eram as que mais se identificavam porque gostavam da área de exatas e tinham interesses em continuar seus estudos dentro dessa área; e 18% disseram não gostar de nenhuma. Como observamos, a Literatura não foi mencionada por nenhum estudante porque, além de estar vinculada à disciplina de língua Portuguesa, não tendo uma autonomia própria, também era ministrada pela mesma professora, que conduzia a metodologia para as duas vertentes de linguagem de forma semelhante: liam-se fragmentos de textos literários presentes no livro didático, discutiam-se algumas características sobre o que se leu destacando alguns elementos de sintaxe, respondia-se às questões exigidas na tarefa do livro e, em seguida, havia a correção dos exercícios realizados. Essa prática fazia com que os textos literários não aparecessem nem tampouco cumprissem seu papel de condutores de imagens, sonhos e vivências, por isso, ignorados.

Em relação aos recursos instrucionais utilizados pelos professores, 100% dos estudantes responderam que o livro didático era o mais usado em todas as disciplinas. Deixando de fora o livro didático, pedimos que respondessem se existiam outros instrumentos, recursos e modos (materiais didáticos físicos/eletrônicos e/ou equipamentos eletrônicos) utilizados pelos professores em suas aulas para que os estudantes tivessem acessos aos conhecimentos. Observar o gráfico abaixo.

**Gráfico 03** – Instrumentos, recursos, meios e modos utilizados nas aulas



**Fonte:** dados da pesquisa

Logo depois, perguntamos se os estudantes gostavam destes instrumentos, recursos, meios e modos. Dos 17 estudantes que responderam, 53% disseram que gostavam, porque entendiam que a escola não disponibilizava muitos recursos e que os professores tinham que se “virar” para conseguirem materiais que pudessem tornar as aulas mais interessantes. 47%

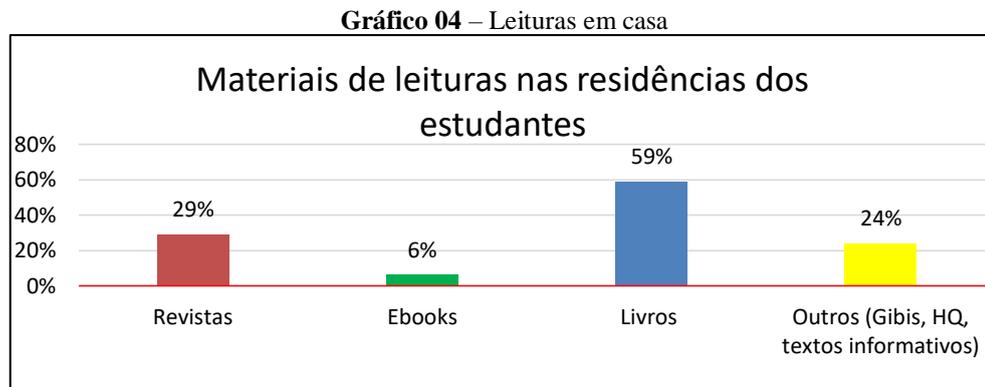
responderam que não gostavam porque julgavam que as aulas tinham que ser mais dinâmicas e práticas, e deveriam utilizar os meios digitais como ferramentas educacionais e de pesquisas, pois, entendiam que as apostilas desempenhavam as mesmas funções dos livros didáticos, sendo assim, eram praticamente a mesma coisa, já que não havia computadores conectados à internet e que os equipamentos data-show e TV eram em números reduzidos para atender a toda a escola.

Como vimos, embora a maioria dos estudantes tenha respondido que gosta da forma como as aulas são ministradas, ainda assim, 47% consideram que os recursos, instrumentos e meios utilizados não despertam o interesse porque não utilizam a internet (modo de acessar conhecimentos) como sendo um local amplo de pesquisa e crescimento para as aulas. De acordo com Rojo (2009, p. 119), o contexto atual exige que a escola trabalhe com os letramentos e as leituras múltiplas para que os estudantes utilizem “as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista”, pois, ao não utilizarem recursos que estejam inseridos nos contextos das tecnologias, os estudantes não só não desenvolvem suas criticidades em relação ao uso desses meios/equipamentos, como também não se sentem atraídos pelas aulas quando estas se pautam apenas nos livros impressos, nas apostilas e nas xerox.

Nesse sentido, embora o modelo de escola integral seja apresentado como inovador e que parte do princípio que valoriza o estudante e suas necessidades, porque é embasada em uma formação cidadã e autônoma, na prática, tem se revelado mais do mesmo, o tradicional de sempre. O que se vê são instalações inadequadas, professores sem condições de desenvolver atividades metodologias atrativas e inovadoras por falta de materiais e equipamentos, e com o agravante dos estudantes terem que passar mais tempo em seu interior. Desse modo, defendemos que para ser inovadora, a escola precisa perceber que os estudantes que a compõem são seres sociais e precisam se reconhecer dentro dela. Isso se dá também pelos conteúdos que circulam dentro dela e sua formas de se fazerem presentes. Esses conteúdos precisam dialogar com seu público, caso contrário, se tornam enfadonhos, e isso não tem a ver com o modelo de ensino adotado, mas sim, com as práticas e suas efetivações.

Por fim, com o objetivo de conhecer melhor o universo de leitura dos estudantes dentro e fora da escola, traçamos os eixos quarto e quinto. No quarto, denominado de “Do leitor em formação”, elaboramos 11 questões que tinham como foco os materiais de leituras que eles tinham acessos e se faziam uso desses materiais em casa e/ou na escola. 24% responderam que não havia nenhum tipo de material de leituras em suas residências e 76% responderam que sim, tinham em suas casas materiais que consideravam “materiais de

leituras”, conforme descrito no gráfico abaixo:



**Fonte:** dados da pesquisa

De acordo com as informações acima, percebemos que, para os estudantes, todo e qualquer material é considerado de leitura, apesar da maioria ter apontado os livros como aqueles que estão presentes em suas residências. Desse modo, englobaram todos os tipos de livros (bíblicos, didáticos, literários, entre outros). Mas, se somarmos os outros materiais que eles indicaram em suas casas (Revistas, E-books e Outros – Gibis, HQ, textos informativos), atingimos os mesmos 59% que os livros. Isso demonstra que há uma diversificação nos materiais utilizados para o desenvolvimento de leituras, mas que infelizmente os textos literários ocupam um espaço muito pequeno, como veremos adiante.

Ao serem perguntados se seus pais/familiares liam e o quê, 47% responderam que não e 53% responderam que sim. Perguntamos que leituras eram essas. De acordo com as respostas, percebemos que há também uma diversificação dos materiais lidos pelos pais/familiares, como: apostilas para concurso, Bíblia Sagrada, bula de remédios, notícias na internet, livros de autoajuda, entre outros. Desse modo, percebemos que alguns são de naturezas comuns ao cotidiano como bula de remédio e a Bíblia Sagrada (de cunho religioso) e notícias na internet.

De acordo com a última edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”<sup>17</sup>, mesmo o país tendo perdido 4,6 milhões de leitores entre 2015 e 2019, ainda assim, há um espaço reservado para a Bíblia e os livros religiosos, já que esses são os campeões nos hábitos de leituras, e isso se relaciona ao hábito das famílias, o que também observamos nos questionários respondidos para nossa pesquisa pelos estudantes. No entanto, pudemos perceber que, em se tratando de livros que não estejam na categoria de religiosos, a pesquisa

17. Disponível em: <<http://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/07/apresentac%CC%A7a%CC%83o-parapublicar2019.pdf>> Acesso em: 12 de novembro de 2020.

aponta um dado importante: 33% dos leitores responderam que são atraídos pelo "tema ou assunto", e que esse é o principal fator que influencia na hora da escolha de um livro. Isso demonstra que os assuntos abordados nas obras ocupam um importante espaço na relação leitor-texto.

Além disso, outros livros apontados pelos estudantes são os de autoajuda, embora esses não se categorizem como literários, como os de cunho religiosos, ainda assim indicam que algumas leituras praticadas em suas residências os possibilitam sonhar e se encantarem, como os filmes que disseram assistir em seus momentos de lazer, dando vazão ao prazer que estes proporcionam. Com isso, reafirmam o quanto trabalhar a imaginação é uma necessidade humana, portanto, deve-se deixá-la fluir na formação dos jovens estudantes, já que é uma necessidade, como afirma Cândido (2004), ao defender a literatura como um direito.

Em seguida, perguntamos se os estudantes gostavam dos materiais de leituras ofertados na escola, tanto nas aulas de literatura quanto na biblioteca. 59% responderam não e alegaram que a escola não tem muita opção, já que a biblioteca não dispõe de livros que eles consideram interessantes e, entre os poucos professores que levavam materiais de leituras, destacaram as professoras de Língua portuguesa/Literatura, de Filosofia e de Artes. 41% responderam que sim, porque as leituras praticadas nas aulas eram diferentes daquelas que costumavam realizar fora delas, como também gostavam da maneira como as/os professoras/es desenvolviam as leituras, tornando-as interessantes. No entanto, em relação à biblioteca, alegaram que, por não ser atrativa, não a frequentavam, principalmente porque não dispunha de livros com histórias que eram dos seus interesses e também porque estava sempre fechada.

Perguntamos que diferença havia entre os textos que liam fora da escola daqueles que eram oferecidos por ela. A maioria respondeu que eram os temas e os assuntos abordados pelos textos lidos em sala de aula porque normalmente se relacionavam a histórias que não os interessavam, pois, gostavam de aventuras, terror, mistérios e coisas que prendessem suas atenções enquanto leitores.

Na última questão desse eixo, para saber se caso não gostassem de ler, os estudantes poderiam vir a se tornarem leitores e como isso poderia se concretizar, percebemos que a maioria respondeu positivamente. Dos 17 estudantes que responderam aos questionários, 76% disseram sim e afirmaram que a leitura de textos literários é um caminho para o crescimento intelectual e humano das pessoas. Desses, 41% qualificaram suas respostas dizendo que ler é importante e ajuda as pessoas a se tornarem mais intelectualizadas, receptivas e compreensivas com as outras pessoas, conseqüentemente, com o mundo em sua volta. No

entanto, destacaram que, para se tornarem leitores, precisavam ser incentivados e criarem o hábito de ler.

Assim, podemos perceber que para esses estudantes a leitura é vista como necessária e contribui para seus desenvolvimentos e, mesmo que alguns não tenham respondido a essa questão, ainda assim, a turma de maneira geral enfatiza a importância que as leituras têm em sua formação. Ao analisar esse contexto, notamos que a escola é parte importante no processo de formação desses jovens e cabe a ela incentivar e desenvolver ações voltadas para a leitura literária em seus espaços, principalmente em sala de aula, de forma a desenvolver as competências leitoras nos estudantes.

No quinto e último eixo (Do ensino de literatura), formulamos 8 perguntas com o objetivo de compreender a relação que os estudantes tinham com a disciplina Literatura. Na primeira questão, perguntamos se gostavam das aulas de literatura. A maioria (71%) respondeu que sim, os demais deixaram essa pergunta em branco. A segunda pergunta se referiu aos textos abordados nas aulas de literatura, e se esses textos despertavam os seus interesses. 53% responderam que não e/ou talvez. Esse talvez veio acrescido de “apenas quando abordam assuntos interessantes”. 47% responderam que sim, mas destacaram que esse “sim” tinha a ver com a maneira como a professora lia esses textos em sala de aula, de forma compartilhada. Mas, não gostavam das perguntas (questionários) realizadas sobre os textos após as leituras porque supunham que não contribuíam para os seus desenvolvimentos intelectuais. Além disso, entendiam que as perguntas sobre os textos se voltavam para as avaliações. Por isso, não gostavam.

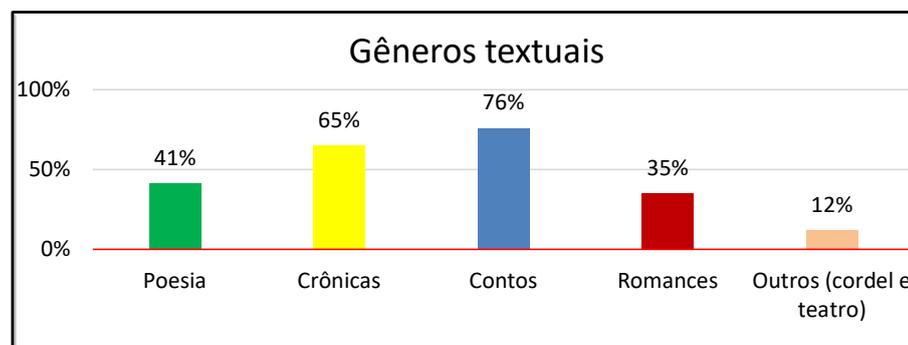
A terceira pergunta desse eixo foi como os estudantes se sentiam ao lerem textos literários. Alguns responderam que mais intelectualizados e inteligentes, outros que se sentiam pessoas normais, e a maioria não respondeu a esta questão. Desse modo, entendemos que os textos literários, para os estudantes, embora seja visto como algo que os leva ao crescimento intelectual, ainda assim não os atrai. Talvez isso tenha relação com as escolhas desses textos para serem vivenciados em sala de aula, corroborando para o desinteresse por parte da turma, inclusive para responder a essa questão.

A pergunta seguinte buscou identificar os suportes em que os textos, normalmente, circulavam dentro da sala de aula. Constatou-se, pela resposta da maioria, que o Livro Didático é o mais recorrente. Depois dele, as xerox são o outro meio utilizado para que os estudantes tenham acesso aos textos que não estão inseridos dentro do livro didático e que são fotocopiados dos livros literários. No entanto, enfatizaram que são fragmentos dos livros e não a obra toda, por isso consideravam esse método ruim.

Apesar de terem apontado, como entrave para a leitura em sala de aula, a utilização de fragmentos de textos, entendemos que talvez o problema não esteja apenas nisso, pois, se as aulas de literatura fossem realizadas, utilizando obras integrais, mas que não contemplassem suas realidades, também não se sentiriam atraídos. Ou seja, não são os fragmentos dos textos o maior problema, mas a forma como são apresentados, sem levar os discentes a encontrarem sentidos reais em suas leituras, fazendo com que não contemplem seus anseios de leitores. Além disso, constatamos que a circulação dos textos literários não se faz considerando os recursos digitais, principalmente, aqueles que circulam em aplicativos, presentes no cotidiano dos estudantes, como vimos anteriormente. Isso tem uma relação direta com a falta de equipamentos dentro da escola, como tablets e computadores que pudessem ser utilizados para que os textos circulassem para além do papel (livro didático/xerox).

Em relação aos textos literários que normalmente são estudados em sala de aula, o gênero “conto” foi aquele apontado pela turma como o mais utilizado, seguido de crônicas, poesia e romances (**Ver Gráfico 05**). Entendemos que, como os textos circulam dentro da sala de aula através do livro didático e/ou xérox de fragmentos das obras, o “conto”, por trazer narrativas curtas, termina por ser o mais utilizado pela professora de literatura, haja vista a ausência de livros literários dentro dos espaços da escola (biblioteca e sala de aula).

**Gráfico 05** – Gêneros textuais utilizados nas aulas de literatura



**Fonte:** dados da pesquisa

As três últimas perguntas foram voltadas para os textos literários trabalhados em sala de aula. Pediam que os estudantes dissessem se gostavam dos textos escolhidos pela professora de literatura, e solicitavam que se manifestassem se esses textos contribuía para a formação leitora deles, caso a resposta fosse negativa, que textos eles sugeriam para serem trabalhados em sala de aula. A maioria respondeu que não gostavam dos textos e também não consideraram que esses contribuía para que eles se tornassem leitores. Já em relação à sugestão de textos, 76% não responderam e/ou não souberam indicar nada que pudesse ser

incorporado às aulas de literatura. Esse comportamento indica o quanto o texto literário está ausente da formação desses estudantes, pois, ao não sugerirem absolutamente nada, demonstram que seus horizontes de leituras são exíguos. Além disso, por serem de uma geração atendida com outros suportes e escritas, não diretamente ligada ao suporte livro didático/literário, necessitam de ações leitoras, nas aulas de literatura, que insiram os textos literários utilizando outros suportes que possibilitem os textos circularem e ampliem os horizontes de leituras dos estudantes.

Além dos estudantes, tivemos como colaboradora da nossa pesquisa a professora de literatura da turma. Assim como fizemos com os estudantes, também pedimos que ela respondesse a um questionário para que pudéssemos compreender suas vivências e formação, e como isso se fazia presente em sua prática dentro de sala de aula.

Licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba em 2016, a professora colaboradora leciona há apenas 3 anos unicamente nesta escola como contratada, e na turma em que atuamos, há dois (já que foi professora dela, no ano anterior à pesquisa). Desde o nosso contato, ainda no desenvolvimento da eletiva “Ciclo de Leituras”, a colaboração da docente foi imprescindível para a obtenção dos resultados que serão apresentados no terceiro capítulo desta pesquisa.

Quando chegamos no campo da pesquisa, desde o início a professora colaboradora se mostrou extremamente receptiva e esteve o tempo todo disponível para colaborar com todas as necessidades que por ventura viessem a ocorrer, o que contribuiu demasiadamente para que a pesquisa se efetivasse. Além disso, passamos a conhecê-la melhor, a partir das respostas dadas no questionário (cf. Anexo B) que respondeu. As perguntas que foram formuladas à docente estavam separadas em 4 blocos e tiveram como objetivo compreender sua formação profissional, o seu exercício pedagógico dentro de sala de aula e suas práticas de escritas e leituras no exercício da docência.

Nos blocos 1 e 2, as perguntas se direcionaram ao local de trabalho e à sua formação profissional. Ao ser perguntada sobre ter realizado alguma pós-graduação, ela disse que não tinha realizado nenhuma porque no mesmo ano que terminou a graduação começou a ministrar aulas e não se sentia motivada para dividir o seu tempo de trabalho com os estudos. No entanto, ao responder sobre a importância de se investir em formação continuada, respondeu que considerava importante porque era uma forma de se atualizar, no entanto, por estar em uma escola integral, no momento não era possível fazê-lo, haja vista que todo o seu tempo era dedicado a ensinar.

Sobre as escolhas das turmas disse que, por ser contratada, não tinha o direito a

escolher em quais turmas lecionariam e que isso era uma prerrogativa dos professores efetivos. No entanto, relatou que no momento da pesquisa tava satisfeita porque gostava de trabalhar com os segundos anos do Ensino Médio, pelo fato de se identificar com os conteúdos de literatura presentes na grade curricular para esse segmento. Além disso, fez questão de frisar que se identificava com o modelo integral de escola porque o número de discente era reduzido, e isso, facilitava a realização de um trabalho com mais qualidade.

Ao ser questionada, na última pergunta desses blocos, sobre se o número de estudantes matriculados nas turmas interferia sobre seu trabalho docente, respondeu que não, pois lecionava apenas nos três segundos anos, cada turma tinha em média 25 estudantes, e isso facilitava a realização de um trabalho que ela considerava de qualidade.

No bloco 3, “Exercício pedagógico em sala de aula”, buscamos entender o fazer pedagógico da docente: como as aulas eram planejadas, os materiais didáticos que utilizava em suas aulas e, principalmente, quais eram as dificuldades que encontrava por parte da turma na recepção das leituras propostas por ela.

A respeito da preparação das aulas, respondeu que todas as sextas-feiras, pela manhã, existia uma reunião da *Área de Linguagens* que se destinava a discutirem os níveis de aprendizagens dos estudantes e, a partir daí, pensarem as metodologias a serem utilizadas por cada docente. No entanto, considerou o tempo de planejamento reduzido, já que boa parte dele se destinava a preenchimentos de planilhas e elaboração de gráficos para alimentarem os sistemas, dentre eles, o Suporte à Aprendizagem Baseado em Educação Remota (SABER)<sup>18</sup>. Dessa forma, não conseguia articular com os demais professores métodos e recursos para que os conteúdos se efetivem dentro da sala de aula, de forma que contribuíssem para uma formação mais ampla dos estudantes.

Na seleção dos conteúdos, a docente respondeu que se guiava no Livro Didático, mas, por entender que este não atendia às necessidades, xerocava outros materiais, que conseguia pesquisar na internet e complementava, quando era possível. Em sua opinião, os recursos que a escola disponibilizava eram tão poucos que, até para realizar algumas impressões, tinha que agendar porque só havia um computador disponível para todos os professores. Desse modo, terminava por utilizar apenas os conteúdos presentes no Livro Didático mesmo, intercalando com alguns exemplos da internet, mas enfatizou que citava os locais de referências para que

---

18. O SABER é uma plataforma para o apoio e o acompanhamento das situações das escolas das redes Estaduais. Nela há informações sobre as situação das escolas, dos estudantes, das turmas e também os dados sobre os servidores envolvidos nos processos de ensino aprendizagem. É alimentada diariamente pelos profissionais de educação e, também, possibilita a realização de cursos online na modalidade a distância, de modo que permite que cada usuário aprenda dentro do seu próprio ritmo.

os estudantes pudessem pesquisar, caso quisessem. Desse modo, entendemos que as dificuldades encontradas pela docente terminavam por desmotivá-la a levar para sala de aula outros materiais didáticos que pudessem complementar os conteúdos presentes no Livro Didático.

Dando prosseguimento, perguntamos como era realizado o trabalho em sala de aula com os textos literários. Respondeu que fazia a leitura dos textos de forma compartilhada, depois direcionava algumas perguntas para conduzir à interpretação do que foi lido. Em seguida, disse que fazia uma contextualização da obra, destacando suas principais características e as associava ao movimento literário que se estava estudando. Logo em seguida, perguntamos se ela acreditava que a Literatura era importante para a formação dos seus estudantes e por quê. Respondeu que sim. Porque, para ela, a Literatura possui um poder transformador e de sensibilizar as pessoas, pois, é a única disciplina que conduz para a imaginação dos seres humanos. Dessa forma, acreditava que tirava as pessoas de seus cotidianos e as transportavam por meio dos pensamentos para outras realidades, construindo pontes que eram importantes na formação humana.

Como vimos, enquanto concorda que a literatura transforma o ser humano pelo seu poder de imaginação, a forma como esse texto é estudado em sala de aula não possibilita que os estudantes deem vazão à imaginação porque têm que encontrar as “características” do movimento literário que se está estudando no momento. Isso corrobora para que o ensino de literatura não seja eficiente. Claro que não estamos dizendo que não tenha que ter direcionamento (mediação) na hora de se discutir e interpretar os textos em sala de aula, mas que não é apenas através das características dos movimentos literários que se conduz o ensino de literatura, mas incentivando a imaginação que possibilita os encontros entre leitores e textos.

Nesse sentido, Tavares (2003. p. 8) diz que “Os professores muitas vezes ensinam literatura com medo dos estudantes se dispersarem e ele não poder controlar” e terminam por criar uma “não-experiência”. Deixam de lado o poder de encantamento que as obras literárias têm para levar os estudantes à imaginação e se fixam àquilo que seja mais cômodo ao professor. Além disso, esse autor destaca que os estudantes do Ensino Médio, normalmente, atrelam os conhecimentos aprendidos na escola a algo utilitário, como passar em provas e seleções. Para a maioria, se não há “um fim imediatamente útil, não se justifica seu estudo” (TAVARES, 2003, p. 7), e, infelizmente, enxergam a Literatura assim: sem utilidade.

Com isso, o ensino de literatura nas escolas vai se desenvolvendo sem cumprir seu papel formador. Se o contato com as obras literárias (fragmentadas e sem sentidos) não é

agradável, termina fazendo com que os estudantes acreditem que a Literatura não é tão (ou até mais) importante quanto os demais conteúdos que circulam na escola, portanto, “não serve para nada”.

No último bloco, formulamos perguntas que se direcionavam para o exercício da docência e o que conduziu a docente para ela. A professora disse que ser docente foi sua segunda opção porque tinha um desejo em ser psicóloga. Como isso não foi possível, terminou se tornando professora. Perguntamos se sentia realizada com a profissão. Escreveu que às vezes sim, principalmente quando conseguia ver algum avanço nos seus estudantes, alguma mudança positiva.

Perguntamos quais eram as leituras que realizava para auxiliá-la no exercício de sua profissão. Respondeu que lia livros literários, para indicar aos seus estudantes e que essas leituras eram realizadas nos seus horários de lazer. Ao ser questionada sobre os seus primeiros contatos com os livros literários, disse que no ensino fundamental, mas fez questão de frisar que foi por iniciativa própria, pois, nunca teve quem a estimulasse, nem professores/as, nem familiares.

Por último perguntamos quais eram as maiores dificuldades que enfrentava enquanto professora de literatura. Foi objetiva na resposta ao dizer que era o próprio sistema educacional brasileiro que priorizava a quantidade de conteúdos e tarefas em detrimento à qualidade. Disse que se exige dos professores um percentual de aprovação a ser atingido que não refletia a realidade, já que muitos estudantes eram aprovados sem estarem desenvolvidos por completo em suas habilidades necessárias. Isso desestimulava os demais que estudavam e se esforçavam. Além disso, destacou a ausência da família na formação dos seus filhos, pois, sem esse apoio, o trabalho educacional fica solitário e difícil.

Percebemos que, infelizmente, o ensino de literatura embora seja considerado como essencial para a formação dos estudantes, ainda está aquém do seu potencial enquanto elemento (trans)formador. É preciso pensar o ensino de literatura enquanto um processo sistêmico que seja orientado e adequado às realidades de cada instituição, mas principalmente dos estudantes. Para isso, os docentes, apesar dos obstáculos encontrados, devem refletir suas ações e realizar planejamentos organizados de modo que promovam ações literárias a serem realizadas em sala de aula, sem estarem voltadas para um ensino fragmentado, com isso romper com esse ensino viciado, que não desperta nos estudantes o desejo pelos textos literários. Nesse sentido, Bordini e Aguiar (1988, p. 36) dizem que “a fragmentação dos conhecimentos e a redundância excessiva de tópicos” fazem com que os conteúdos sejam “permanentemente ensinados e nunca aprendidos”, porque não há relação com as realidades

dos estudantes.

Nessa perspectiva, e a partir das respostas dadas pela professora colaboradora, quando diz que acredita em um ensino de literatura que transforme os estudantes, mas que esbarra no sistema educacional que privilegia a quantidade e não a qualidade, entendemos que ela enquanto integrante de um sistema que não privilegia a formação de leitores na educação básica, se sente “sozinha”. Sendo assim, se vê desorientada “quanto ao modo de organizar experiências (de leitura e formação de leitores) em sala de aula” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 32), por isso, repete os modelos de aulas de literatura que terminam por afastar os estudantes ao invés de consolidar o processo de formação de leitores literários.

Nesse contexto, deixa de sistematizar os procedimentos de leituras a serem experienciadas em sala de aula, de modo que sua prática seja significativa tanto para ela quanto para os estudantes, ou seja, “uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura” (COSSON, 2018, p. 46), que tenha como “princípio e fim o letramento literário” para conduzir os estudantes nos seus “mundos” e para “outros mundos”. Por isso, entendemos que o ensino de literatura em sala de aula deve ser pensado cotidianamente, com metodologias voltadas para ele, de modo a privilegiar a interação entre os leitores e os textos, para formar leitores literários efetivamente.

### **3.4 Da Natureza, da Geração e da Análise dos Dados**

Esta pesquisa se configura como participativa do tipo pesquisa-intervenção, visto que o pesquisador desenvolveu os procedimentos de leituras, nas aulas de literatura em uma turma alheia a sua, e manteve um contato direto com os sujeitos colaboradores da pesquisa (estudantes e professora de literatura da turma), atrelando a teoria com a prática. Para as autoras Aguiar e Rocha (1997, p. 97), uma pesquisa-intervenção se constitui quando “a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido”, portanto, é uma pesquisa que se dá diretamente na ação e na construção dos conhecimentos que, ao mesmo tempo que se constroem, também se transformam coletivamente a partir da “análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise”. (AGUIAR e ROCHA, 1997, p. 97).

Dentro desse contexto, agimos nesse seguimento porque os estudantes que constituem o Ensino Médio, por serem jovens que vivem dentro de múltiplos contextos sociais, necessitam de um olhar mais apurado de quem ensina, no sentido de promover ações que os levem ao

encontro de suas potencialidades atreladas às vivências afetivas e existenciais que estão em constante movimento. Dessa maneira, ao intervimos, pudemos analisar seus comportamentos diante dos procedimentos realizados e, principalemnte, sobre os objetos lidos/discutidos.

Buscamos com essa ação fazer com que os estudantes se posicionassem de forma crítica frente as diversidades e o respeito a pessoa humana e não como meros reprodutores de pensamentos e ações, construídos historicamente. A pesquisa-intervenção “busca não somente desencadear ações suscetíveis de melhorar as suas condições de vida, mas também desenvolver a capacidade de análise e resolução dos problemas que enfrentam ou convivem cotidianamente” (BRANDÃO, 1999, p. 72), de modo que pudemos, ao desenvolvermos e praticarmos esse modo de intervenção, promover a participação colaborativa de todos/as em torno das ações propostas que levaram ao desenvolvimento e à construção coletiva dos conhecimentos.

Em seu caráter investigativo, buscamos entender o universo da escola e como se dava a formação de leitores literários naquele espaço. Nela, durante o período da pesquisa, não havia biblioteca, nem um número suficiente de livros literários que possibilitasse aos estudantes ter acesso a um acervo de obras literárias. Além disso, constatamos que as aulas de literatura se pautavam em fragmentos das obras literárias presentes nos livros didáticos, de modo que esses fragmentos serviam de pretexto para questões alheias às próprias obras. Isso inviabilizava discussões e análises interpretativas das obras em si, e seus contextos, para promover o encontro entre leitor-texto, portanto, não promovia experiências leitoras efetivas para formar leitores literários.

A partir dessas constatações, pudemos intervir, levando para os encontros realizados dentro da pesquisa, textos literários integrais, privilegiando a experiência com esses textos através de leituras compartilhadas e interpretações participativas para que os estudantes, enquanto leitores, dialogassem e interagissem com as obras. Para isso, planejamos os encontros, organizando as ações e as realizações das leituras literárias em sala de aula, a partir da Estética da Recepção e do Efeito (ISER, 1996) que, por privilegiar o diálogo, propiciou a realização das práticas leitoras pautadas nas preferências dos estudantes, seus horizontes de expectativas e a ampliação desses horizontes.

Além disso, para sistematizar os encontros, utilizamos a sequência didática básica, proposta por Cosson (2018) que se compõe em quatro partes: “motivação” (preparar os estudantes a se encontrarem com os textos); “introdução” (informações pertinentes sobre os autores e as obras dentro de suas contextualizações e a importância delas serem lidas/discutidas em sala de aula); “leitura” (contato dos estudantes com os textos literários e

momento de realização do ato de leitura), durante nossa intervenção, realizamos leituras compartilhadas que permitiram observar o nível de proficiência de leituras dos estudantes e também promovemos intervenções nos momentos em que as leituras ocorriam, como veremos no terceiro capítulo desta dissertação; e “interpretação” (momento de troca de impressões sobre o objeto lido), que se deram a partir da liberdade dos estudantes a se posicionarem sobre os textos lidos. Para isso, estruturamos alguns questionamentos que privilegiaram os sentidos das obras, mas que deram margem a participações individuais e coletivas para a efetivação das experiências, de modo que os estudantes se sentissem incentivados a se expressarem sobre o que leram.

De acordo com Minayo (2000, pp. 21-22), a ação qualitativa “trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis.”. Desse modo, buscamos entender os colaboradores participantes, enquanto sujeitos ativos, que passam por transformações, se relacionam e têm anseios e desejos, cujos processos precisam ser valorizados dentro das ações educacionais.

Enquanto pesquisa-intervenção, foi preciso que o pesquisador agisse diretamente na sala de aula, desenvolvendo as ações leitoras com esses estudantes, colaboradores da pesquisa, incitando a participação de todos “não apenas [na] discussão dos resultados da pesquisa, mas sobretudo [no] processo desta” (BRANDÃO, 1999, p. 73). Nesse caso, a participação de todos os envolvidos durante a intervenção foi fundamental para a construção e a concretização dos resultados alcançados.

Todos os dados foram coletados através de atividades de sondagem, a saber: a) questionário acerca das preferências e vivências de leituras por parte dos estudantes participantes (cf. Apêndice A); b) questionário para a professora colaboradora, com a finalidade de verificar sua prática docente nas aulas de literatura (cf. Apêndice B); c) observação participante do pesquisador nas aulas de literatura; d) registro, em fotos e vídeos, das diversas etapas do plano de ação/intervenção; e d) registros realizados nos diários de campo e da pesquisa.

No terceiro momento, aplicamos a Sequência Didática, previamente elaborada, para promover ações de letramento literário, que permitiram a discussão da temática “Amores diversos” com os estudantes participantes da pesquisa. Em sua elaboração, seguimos o modelo proposto por Rildo Cosson (2018), denominada de “Sequência Básica”, visto que, para o trabalho com textos literários, o autor sinaliza que esse modo de agir “vem deixar mais

evidente as articulações que propomos para a experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte do letramento literário na escola” (COSSON, 2018, p. 76). Para tanto, usamos os mesmos termos empregados pelo autor, nesse modelo, cujas etapas são: motivação, introdução, leitura e interpretação. Para uma melhor visualização das ações que realizamos, construímos o quadro abaixo:

<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b>		
<b>Tema/Título</b>	Amores diversos em sala de aula	
<b>Problemas</b>	a) Como se dará a recepção de textos literários sobre a diversidade amorosa com estudantes do segundo ano do Ensino Médio da Escola Estadual Cidadã Integral de Ensino Fundamental e Médio José Bronzeado Sobrinho? b) O que essa recepção pode dizer acerca do lugar de tal temática nas práticas de leitura em que estão inseridos os referidos estudantes? E c) A partir da recepção desenvolvida, que ações metodológicas podem ser pensadas e sugeridas a fim de que tal temática possa ser incorporada no fazer pedagógico de outros docentes que acreditam ser a discussão sobre diversidade amorosa importante na formação de seus estudantes?	
<b>Objetivo Geral</b>	Promover ações de letramento literário que permitam a discussão da temática “Amores Diversos” com estudantes do segundo ano do Ensino Médio, a fim de ampliar os horizontes de leitura desses estudantes acerca das relações amorosas.	
<b>Objetivos Específicos</b>	a) Abordar a temática da diversidade amorosa em uma perspectiva de letramento literário; b) Inserir nas aulas de literatura, durante nossa intervenção, a leitura de contos que abordam às diversas formas em que o amor pode se configurar/apresentar; c) Analisar a recepção dos textos literários que abordam a diversidade amorosa pelos estudantes do segundo ano do Ensino Médio; e d) Apresentar sugestões de como trabalhar a temática “Amores Diversos” a partir do gênero textual conto mediante a elaboração de uma Sequência Didática a ser apresentada como produto didático dessa pesquisa.	
<b>DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b>		
<b>PRIMEIRO ENCONTRO</b> <b>(Abrindo as cortinas - conversas sobre Amor)</b>		
<b>Data</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Procedimentos</b>
20/08/2019	a) Mediar a interação texto-leitor e despertar o interesse da turma pela temática da pesquisa “Amores diversos”.  b) Pensar sobre o que é o amor e como ele pode se revelar.	✓ A partir das figuras com a frase “Amor é...” sugerimos que os estudantes conceituassem, em pequenas frases, o que, para eles, era o amor; e ✓ Leituras e interpretações dos textos “Amor”, de Rachel de Queiroz (1995) e “O nascimento do Amor”, de Platão (2000).
<b>SEGUNDO ENCONTRO</b> <b>O amor e seus ais</b>		
<b>Data</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimentos</b>

03/09/2019	Refletir o amor e as “histórias de amor”, cheias de <i>ais</i> , pela face da dor e solidão, provocadas pelo chamado “amor platônico”, vivenciadas por uma personagem feminina.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Motivação:</b> montagem de um painel, a partir das imagens selecionadas pelos estudantes que, representassem o amor; e</li> <li>✓ Leitura/interpretação do conto “Pomba enamorada ou uma história de amor”, de Lygia Fagundes Telles (2009).</li> </ul>
<b>TERCEIRO ENCONTRO</b> <b>Ainda sobre o amor e seus ais</b>		
<b>Data</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimentos</b>
04/09/2019	Ampliar as discussões sobre o amor, também pela face da dor e solidão (amor platônico), vivenciadas por uma personagem masculina.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Motivação:</b> retomada do fragmento “O nascimento do amor”, de Platão (2000); e discussões sobre os elementos que compõem uma história de amor, visto pela ótica dos contos de fadas; e</li> <li>✓ Leitura e interpretação do conto “O homem que voltou ao frio”, de Cintia Moscovich (2003).</li> </ul>
<b>QUARTO ENCONTRO</b> <b>O primeiro amor de um menino</b>		
<b>Data</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimentos</b>
16/09/2019	Discutir sobre as descobertas do amor pela perspectiva do amorico a partir dos primeiros contatos físicos, como um beijo, enquanto um dos elementos fundamentais no/as primeiro/as contatos/sensações amoroso/as (iniciação amorosa), a partir de uma personagem masculina.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Motivação:</b> exibição de um cartaz contendo imagens/pinturas retratando beijos, confeccionadas por grandes artistas mundiais, de forma a despertar na turma uma reflexão sobre o ato de beijar dentro das relações de afetos e desejos; e</li> <li>✓ Leitura e interpretação do conto “O Primeiro beijo”, de Clarice Lispector (1991).</li> </ul>
<b>QUINTO ENCONTRO</b> <b>Os dois primeiros amores de uma menina</b>		
<b>Data</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimentos</b>
29/09/2019	Analisar, ainda na perspectiva do amorico, sobre as primeiras relações amorosas (iniciação amorosa), a perda da virgindade e as primeiras descobertas do amor (descoberta da sexualidade), vividos por uma personagem feminina.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Motivação:</b> dinâmica a partir do jogo da <i>Verdade ou Desafio</i>, utilizando uma caixa no formato de boca, com a finalidade de relacionar questões voltadas para <i>as primeiras vezes que...;</i> e</li> <li>✓ Leitura e interpretação do conto “Primeiras Vezes”, de Natalia Polessa (2015).</li> </ul>
<b>SEXTO ENCONTRO</b> <b>O primeiro amor de uma menina</b>		
<b>Data</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimentos</b>
30/09/2019	Pensar o amor, enquanto sentimento transformador e responsável pelas descobertas de novas possibilidades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Motivação:</b> a partir da letra da música “O xote das meninas”, de Luiz e Gonzaga e Zé Dantas, pensar sobre os sentimentos amorosos destacando a natureza humana para isso; e</li> <li>✓ Leitura e interpretação do conto “Herbarium”, de Lygia Fagundes Telles (1991).</li> </ul>
<b>SÉTIMO ENCONTRO</b> <b>Memórias do primeiro amor gay</b>		

<b>Data</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimentos</b>
05/10/2019	Abordar uma relação gay, enquanto amor dissidente, e o respeito às diferenças na sociedade contemporânea.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Motivação:</b> Cartão-convite imitando um buraco de fechadura com uma frase do autor Nelson Rodrigues para aguçar a curiosidade da turma; e</li> <li>✓ Leitura/interpretação do conto "...Crime perfeito não deixa suspeito.", de Antonio de Pádua Dias da Silva (2006). Ação leitora dividida em dois momentos, leitura compartilhada e leitura individual, realizada através de caixas distribuídas pela sala de aula contendo o texto dentro delas.</li> </ul>
<b>OITAVO ENCONTRO</b> <b>Memórias daquele amor trans</b>		
<b>Data</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimentos</b>
29/10/2019	Refletir os papéis dentro das relações amorosas construídos socialmente para homens e mulheres para além das dissidências.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Motivação:</b> exibição do curta francês "Majorité Opprimée", de Éléonore Pourriat; e</li> <li>✓ Leitura e interpretação do conto "Perolas absolutas", de Heloisa Seixas (2003).</li> </ul>
<b>NONO ENCONTRO</b> <b>Memórias daquele outro amor trans</b>		
<b>Data</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimentos</b>
20/11/2019	Refletir as relações amorosas em suas diversas transformações dentro de um mundo múltiplo de possibilidades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Motivação:</b> exibição do clipe da música "Vá se Benzer", com as cantoras Gal Costa e Preta Gil (2017), cujo clipe traz a diversidade de casais e suas mais variadas forma de amor; e</li> <li>✓ Leitura e interpretação do "O Triunfo dos pelos", de Aretusa Von (2000).</li> </ul>
<b>DÉCIMO ENCONTRO</b> <b>Da página à tela: leitores em ação</b>		
<b>Data</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimentos</b>
25/11/2019	Escrever roteiros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Exibimos e explicamos o modelo de roteiro de curta metragem que foi Baseado nas orientações de Moss (2002), (cf. Anexo A) para os estudantes; e</li> <li>✓ Dividimos a turma em 2 grupos: o grupo 1 elaborou o roteiro a partir do conto "O primeiro beijo", de Clarice Lispector (1991); e o grupo 2 elaborou o roteiro a partir do conto "Primeiras vezes", de Natália Polesso (2015).</li> </ul>
<b>PRODUÇÕES DOS CURTAS-METRAGENS</b>		
<b>Datas</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimentos</b>
04 a 20/12/2019	Produzir curtas-metragens.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Realizações das gravações, tratamento e edições das imagens; e</li> <li>✓ Finalizações dos curtas-metragens.</li> </ul>

Durante os encontros da intervenção, fez-se o uso da Estética da Recepção e do Efeito, baseada nos estudos de Iser (1996), que afirma ser a obra literária possuidora de vazios que

são preenchidos pelo leitor durante o ato de ler. Nessa perspectiva, as avaliações das receptividades dos estudantes, a partir dos textos selecionados, foram realizadas através das observações participantes do pesquisador e também pelos registros nos diários de campo e de pesquisa. Para a determinação dos horizontes de expectativa, foram registradas nos diários de campo e da pesquisa., inicialmente, as informações obtidas a partir dos questionários de sondagem e, posteriormente, as informações obtidas nas vivências da Sequência Didática, para a obtenção dos resultados e, com isso, traçou-se um paralelo entre os horizontes de expectativas e as experiências leitoras realizadas.

Em seguida, construímos a dissertação a partir dos dados coletados pelas observações técnicas do pesquisador-participante; e também das imagens em fotos e vídeos, na busca de detalhes despercebidos durante as observações participantes. Além disso, foram analisadas as informações apresentadas nos questionários e nos registros nos diários de campo e de pesquisa, como forma de explicitar e corroborar as conclusões alcançadas, objetivando o desenvolvimento de uma proposta pedagógica a partir da leitura/inserção de textos literários que abordam a temática “Amores diversos”, nas aulas de literatura no Ensino Médio.

Para preservar a identidade dos estudantes, substituímos seus nomes verdadeiros, citados ao longo deste estudo, especificamente no terceiro capítulo e nas considerações finais do trabalho, por nomes fictícios (pseudônimos) que, escolhidos pelo professor-pesquisador, foram mantidos os mesmos para cada estudante do início ao fim do processo de análise.

A princípio, foi uma proposta pensada para se efetivar na escola Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Bronzeado Sobrinho (ECIEFMJBS), no município de Remígio, mas que poderá ser estendida às demais escolas da rede Estadual de Ensino, tendo em vista que os procedimentos utilizados por nós podem ser aplicados ao trabalho com outros textos literários.

Diante disso, acreditamos que essa Sequência Didática é um suporte pedagógico na condução de atividades leitoras, contribuindo para a qualificação dos profissionais que atuam no ensino da literatura no Ensino Médio. Entendemos que o ensino literário também pode ser inovador, tanto na escolha dos textos abordados em sala de aula (por isso escolhemos contos que abordam as relações amorosas nas mais diversas formas), quanto nos procedimentos de leituras. Sendo assim, esperamos que esse material possa colaborar na ampliação do olhar dos/das professores/as de literatura em torno dessa questão e que, no futuro próximo, possamos viver com mais respeito às diversidades.

## 4 AMORES DIVERSOS EM CENA: VIVÊNCIAS NA SALA DE AULA

Nesse capítulo, apresentamos os resultados vivenciados em sala de aula. Iniciamos a intervenção no dia 20 de agosto de 2019 e terminamos no dia 25 de novembro de 2019, contabilizando dez encontros ao longo dos quais tivemos a oportunidade de desenvolver, de forma integral, as leituras de dez textos (oito contos, uma crônica e uma narrativa mítica), conforme Sequência Didática previamente elaborada (cf. Apêndice C).

### 4.1 Abrindo as Cortinas – Conversando Sobre Amor

No primeiro encontro, realizado em 20 de agosto de 2019, com o objetivo de mediar a interação texto-leitor e despertar o interesse da turma pela temática da pesquisa “Amores Diversos”, iniciamos a leitura da crônica “Amor”, de Rachel de Queiroz<sup>19</sup> (1995), e do fragmento “O nascimento do Amor”, do livro “O Banquete”, de Platão<sup>20</sup> (2000). Escolhemos esses textos porque ambos procuram definições para o sentimento amor, tão presente na vida humana, e funcionaram como suporte para uma reflexão sobre a temática a ser abordada ao longo das aulas posteriores.

Essa primeira aula foi dividida em três momentos: o primeiro centrou-se na realização de uma motivação a partir de imagens presentes em cartazes, tendo como base o cartum *Amar é...*, com a finalidade de refletir alguns conceitos para amar, e também pensar os modelos de casais. O segundo destinou-se à leitura/interpretação da crônica “Amor”, de Rachel de Queiroz (1995), com o objetivo de refletir sobre os conceitos para o sentimento amor; e o terceiro momento foi dedicado à leitura/interpretação do fragmento “O nascimento do Amor”, do livro “O Banquete”, de Platão (2000), com o objetivo de pensar sobre o amor e sua natureza, a partir da alegoria criada por Platão para o nascimento do sentimento amoroso.

A crônica “Amor”, de Rachel de Queiroz (1995), é uma pequena narrativa em que uma ouvinte, ao escutar no rádio uma espécie de concurso sobre uma definição para o Amor, e por não concordar com as respostas que lhe eram atribuídas, sai à procura de uma definição que, para ela, seja mais plausível. Acreditando que de amor “entendia mais os velhos do que os jovens”, busca respostas, a partir de várias personagens que apresentam olhares e vivências

---

19. **Rachel de Queiroz** – Tradutora, romancista, escritora, jornalista, cronista prolífica e importante dramaturga brasileira. Autora de destaque na ficção social nordestina. Além disso, foi a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras e, em 1993, foi a primeira mulher galardoada com o Prêmio Camões (o maior prêmio da literatura brasileira).

20. **Platão** - Filósofo e matemático do período clássico da Grécia Antiga, autor de diversos diálogos filosóficos e fundador da Academia em Atenas, a primeira instituição de educação superior do mundo ocidental.

diferentes sobre o amor. Nesse sentido, entrevista pessoas casadas, solteiras, velhos e até mesmo religiosos: um pastor e um padre. No entanto, não chega a um consenso entre as definições levantadas pelos personagens, conseqüentemente, a nenhuma definição concreta para o sentimento amor.

No livro “O banquete”, de Platão (2000), escrito por volta de 380 a.c, os discursos sobre o amor estão voltados à sua natureza e qualidades. No fragmento que escolhemos para a aula, “O nascimento do amor”, o autor relata o amor como fruto de uma relação entre Poros e Penia. Ela, vinda da penúria, a mendigar comidas e bebidas; ele, um deus que vive na abundância. Por estar embriagado com o néctar (pois, o vinho não existia ainda), Poros foi seduzido por Penia e deitaram-se no jardim, tendo o Amor (Eros) como fruto da relação. Dessa forma, por ter sido originado de um pai sábio, cheio de recursos, e de uma mãe, desprovida, que vive na penúria a natureza de Eros oscila entre dois universos que se completam: a pobreza (feiura) e a riqueza (beleza). Por isso, para muitos, o Amor é essa falta que o ser humano procura incessantemente preencher.

Para despertar o interesse da turma pelas leituras dos textos selecionados, começamos pela motivação, por ser uma estratégia importante na formação de leitores, funcionando, segundo Cosson (2018, p. 54), como uma preparação do estudante para entrar no texto, conseqüentemente, “preparar o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra”. No entanto, entendemos que ela deve ser usada com cautela e não pode ser o foco, mas um suporte que contribua para gerar curiosidade.

Nesse sentido, para pensarmos sobre o que é o amor e como ele pode se revelar, sondamos, inicialmente, o que os estudantes entendiam por amor. Para isso, escrevemos a frase “Amor é...” no quadro e, em seguida, sugerimos que os estudantes conceituassem, em pequenas frases, o que, para eles, era esse sentimento. Alguns disseram que era um sentimento puro, outros que era algo inexplicável e a maioria respondeu que era algo comum a todos os seres humanos. Por entendermos que as respostas eram vagas, solicitamos que os estudantes completassem a frase “Amor é...”, com apenas uma palavra. Dessa forma, responderam: confiança, cuidado, atenção, atração, amizade, companhia, paciência, paixão, emoção, sentimento. De acordo com que as palavras eram ditas, fomos colocando-as no quadro com a finalidade de voltar, posteriormente, a elas. Percebemos que, dessa forma, houve uma maior participação, funcionando como uma espécie de “quebra gelo” inicial.

Em seguida, apresentamos o cartaz com figuras do cartum *Amar é...*<sup>21</sup> - anos 80 (**ver**

---

21. O Cartum “**Amar é...**”, foi criado pela neozeolandesa Kim Grove, 1967, em forma de brincadeira para o então namorado italiano Roberto Casali, com quem veio a se casar. Ela escondia as figurinhas para que ele as

**Figura 08)**, e perguntamos se a turma conhecia ou já tinham ouvido falar sobre esses cartões que retratavam os casais em diversas situações do cotidiano. Responderam que não.

**Figura 08** - Cartaz com figuras do cartum *Amar é ...* (anos 80)



Fonte: dados da pesquisa<sup>22</sup>

Logo depois, destacamos as frases que acompanhavam as figuras dos casais, presentes no cartaz acima, que funcionavam como respostas ao enunciado “Amar é...”: Entregar seu coração/ Viver se equilibrando/ Quando você adivinha o que ele está pensando/ Na riqueza e na pobreza. Em seguida, destacamos as palavras, escritas no quadro, que haviam sido pronunciadas anteriormente pela turma: confiança, cuidado, atenção, atração, amizade, companhia e paciência. Perguntamos se, a partir das figuras no cartaz e das palavras no quadro, era possível criar um conceito para o amor, em uma frase curta, nos moldes das que se encontravam no cartaz com figuras do cartum *Amar é ...* (anos 80).

**Mariana** – É algo bom que deve ser cultivado.

**Adriana** – Um sentimento puro.

**Joilson** – Acho que é respeito e lealdade.

**Márcia** – Um sentimento que dói.

**Kevin** – Liberdade de escolha.

**Jakson** – Algo que não se pode controlar.

---

encontrasse, como forma de manter a relação sempre viva. Os desenhos mostravam um casalzinho de crianças peladas, em momentos de afeto, com frases românticas para explicarem o amor. Tornou-se um grande sucesso nos anos 1980. No entanto, só nos anos 1970, começou a ser publicada e virou um sucesso mundial. No auge da popularidade, os desenhos eram publicados em mais de 60 países. No Brasil, as figuras podiam ser vistas em jornais e revistas, dos quais casais apaixonados (e seus pais) as recortavam para presentear uns aos outros. Disponível em: < <https://cutt.ly/wf1RV1Q> > Acesso em: 15 de agosto de 2019.

22. Montagem realizada pelo pesquisador, com imagens retiradas da internet. Disponível em: < <https://cutt.ly/wf1RV1Q> > Acesso em: 15 de agosto de 2019.

**Michele** – É entrega e lealdade.

**Fabiana** – Um encontro de duas almas.

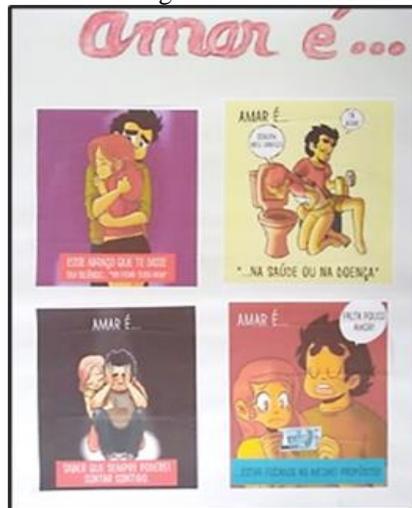
A partir desses conceitos, percebemos que as expectativas dos estudantes sobre o amor, estavam ligadas a sentimentos mais positivos do que negativos, haja vista que as concepções apontadas pela maioria seguiram os mesmos caminhos conceituais das frases presentes nas imagens do cartaz com figuras do cartum *Amar é ...* - anos 80 (ver **Figura 08**) e das palavras no quadro que foram ditas por eles. Assim, entendemos que, para a maioria dos estudantes, o amor era um sentimento que estava relacionado a momentos prazerosos, portanto, ligado a algo que eles consideravam ser bom. Esse procedimento serviu para sondarmos os horizontes de expectativas dos estudantes no que tange aos conhecimentos que já tinham sobre a temática do amor e que estavam centrados em uma concepção mais ampla do amor como um sentimento que perpassa todo ser humano.

Além disso, observamos que o amor, para as meninas, está ligado a algo “puro”, a “um encontro de almas”, mas, para os meninos, “é respeito”, é aquilo que “não se pode controlar”. Se para elas o amor está atrelado a sentimentos emocionais, para eles, se baseia em sentimentos atitudinais (respeitar e controlar), é aquilo que eles temem e não necessariamente sentem, como se dissessem que amar é perigoso porque tira deles o controle. Já o estudante Kevin, assumidamente gay, tem uma percepção diferente. Para ele, o amor “é liberdade de escolha”, de maneira que sinaliza uma insatisfação em sua fala: como se dissesse que tem o direito a amar da forma que se identifica, portanto, quer liberdade para escolher a quem amar. Isso demonstra o quanto a escola, para se fazer democrática, precisa ouvir também os seus estudantes, caso contrário, estará excluindo, em vez de acolher todas as vozes que dela fazem parte.

Para ampliar a reflexão sobre as concepções e representações acerca do amor e fomentar uma maior participação da turma, questionamos o que os estudantes achavam do fato das imagens, presentes no cartaz com figuras dos anos 80, do cartum *Amar é ...*, apresentarem um único modelo de casal, que historicamente atende aos padrões sociais, já que são brancos e héteros. Nesse sentido, os estudantes começaram a emitir opiniões sobre as imagens e a constatarem que, de fato, os casais, representados nelas (ver **Figura 08**), não abarcavam as realidades que eles viviam no mundo contemporâneo. Ao serem questionados por que achavam isso, a maioria que se pronunciou disse que era em virtude da diversidade presente em todos os meios sociais que eles viviam, onde existiam diversos casais formados por gente negra com branca, gorda com magra, baixa com alta, por pessoas do mesmo sexo, dentre outros que, para eles, não estavam representados no cartaz em questão. Além disso,

destacaram que o amor representado nas imagens era muito certinho e que nem sempre o amor é tão puro daquela maneira, já que entre os casais há brigas e desentendimentos também.

**Figura 09** - Cartaz com figuras do cartum *Amar é ...* (anos 90)



Fonte: dados da pesquisa<sup>23</sup>

Logo depois, apresentamos o cartaz com figuradas do cartum *Amar é ...* - anos 90 (**ver Figura 09**), que traz uma releitura das imagens dos anos 1980, atualizada para os anos 1990: e perguntamos o que a turma poderia dizer das situações vivenciadas pelos casais representados nas imagens.

**Joel** – Já passei por uma situação de não ter dinheiro e a menina pagar a conta na lanchonete, igualzinho a imagem do cartaz que o casal está segurando o dinheiro.

**Núbia** – Eu já passei mal por ter bebido muito e terminei vomitando na frente do meu namorado, como aquela imagem ali [primeira figura da direita].

**Alda** – Já vi muitos casais em situações parecidas com essas representadas nas figuras.

**Félix** – Eu também vi... professor, quero destacar a do abraço porque recentemente eu perdi meu pai e o abraço da minha namorada foi muito importante para mim. Me senti confortado.

A partir das falas acima, vemos que, embora sejam da década de 90, as imagens desse último cartaz se aproxima da realidade vivenciada pelos estudantes que terminaram se identificando com as situações vividas pelos casais retratados nelas. No entanto, queremos destacar a fala do estudante Joel que, ao mencionar o fato de ter sido a menina quem pagou a conta em vez dele, implicitamente, nos diz que os meninos são educados para pagar a conta em um relacionamento heterossexual, mas que, infelizmente, por não ter dinheiro, aceitou que

23. Montagem do acervo pelo pesquisador, com imagens retiradas da internet. Disponível em: <<https://cutt.ly/vf0FPA6>> Acesso em: 15 de julho de 2019.

ela pagasse. Isso diz muito sobre a concepção de amor que deve ser discutida à luz dos afetos e sentimentos construídos em contextos sociais e mantidos por uma tradição cultural que terminam perpetuando determinadas práticas, nem sempre positivas como a de que quem paga a conta é “dono” da relação amorosa.

Para ampliar a discussão, a turma foi incitada a observar que, embora as imagens trouxessem casais envolvidos em situações do cotidiano, como eles haviam relatado acima, e as frases embora respondam ao enunciado “Amar é...”, ainda assim, continuavam com o mesmo modelo de casal, branco e hétero, presente no cartum dos anos 1980.

A maioria concordou que as imagens retratavam o mesmo modelo de casal, mas chamaram a atenção para as frases que, na visão deles, traziam mais cumplicidade, entre os casais, do que as presentes no cartaz com as figuras dos anos 80 (**ver Figura 08**), como: “Esse abraço que te disse em silêncio... vai ficar tudo bem”, “... Estar focados no mesmo propósito”, “Sabe que sempre poderei contar contigo”, e “Na saúde e na doença”.

Perguntamos se essa cumplicidade que eles destacaram nas frases que respondiam ao enunciado “Amar é...” das figuras dos anos 90 (**Figura 09**) não poderiam estar ligadas às próprias situações que os casais estavam passando. A maioria concordou que sim, e alguns destacaram que as atitudes das pessoas diante das situações eram determinantes para que os namoros e casamentos durassem, como também que a cumplicidade entre os casais era fundamental para uma relação duradoura. Núbia argumentou que se reconhecia nas situações apresentadas ali, como dividir dinheiro na hora de comprar alguma coisa, etc, mas enfatizou que, para um “cara” gostar dela, tinha que aturar seu mau-humor, senão não seria amor verdadeiro. Joílson rebateu que as situações eram importantes para determinarem as atitudes diante da pessoa amada, mas aturar o mau-humor das mulheres não tinha nada a ver com amor e que esse tipo de atitude acabava com qualquer relacionamento.

Nesse sentido, observamos que, ao dizer que os homens devem aceitar seu mau-humor, caso contrário não interessa a ela, a estudante Núbia assume uma posição de empoderamento cada vez mais presente nas mulheres que muitas vezes incomoda aos homens. Ao rebatê-la dizendo que não é obrigado a isso, o estudante Joílson demonstra um conflito de interesses que infelizmente se perpetua nas relações de gênero, como se dissesse que, dentro das relações afetivas não se deve aturar determinadas atitudes vindas das mulheres, mas, se fosse o contrário, seria natural, já que dentro da lógica que aparentemente o referido estudantes reproduz as mulheres têm obrigação de suportar atitudes grosseiras dos homens sem questioná-las.

Para pensarmos as relações de afetos a partir dessa discussão levantada pelos

estudantes Núbia e Joílson, onde quem ama deve aceitar o outro da forma como ele se mostra, com todos os seus “defeitos”, questionamos se para que as relações sejam saudáveis não era preciso respeitar a pessoa com quem se está realcionando e não apenas em aturar o mau-humor um do outro:

**Gilberto** – Sem respeito não há amor que dure, independentemente, de quem se ama e como se ama.

**Adriana** – Respeitar é aceitar o outro como ele é.

**Alda** – Entendo que é não julgar.

**Joílson** – Pra mim o respeito tem a ver com a forma de tratar as pessoas.

**Kevin** – É entender.

**Márcia** – Concordo com Kevin, pois na minha concepção respeitar passa também por aceitar o diferente, sem apontar o dedo para ninguém.

Como podemos perceber, a partir da cumplicidade, presente nas imagens dos casais no cartaz com figuradas do cartum *Amar é ...* – anos 90 (ver **Figura 09**), os estudantes pensaram no respeito e demonstraram que suas posições estavam voltadas para o campo da aceitação do outro e, principalmente, ao não julgamento. Esse momento foi importante, porque não apenas sondamos seus posicionamentos diante das imagens dos casais apresentadas nos dois cartazes (Figuras dos anos 80 e figuras dos anos 90), mas, principalmente, porque abrimos caminho para entrarmos nas configurações dos casais formados por pessoas de sexos iguais (ver **Figura 10**) que se contrapõem ao modelo hegemônico de casal apresentado nos dois cartazes anteriores.

**Figura 10** – Cartaz com fotografias de casais diversos (anos 2010)



Fonte: dados da pesquisa<sup>24</sup>

24. Montagem do acervo pelo pesquisador, com imagens retiradas da internet. Disponível em: < <https://cutt.ly/Jf0FpvB> > Acesso em: 20 de agosto de 2019.

Destacamos aqui que, ao montarmos o cartaz acima, buscamos fotografias de pessoas/casais reais como forma de trazer um mundo real para dentro do espaço escolar com a finalidade de, além de sondá-los sobre a recepção da diversidade amorosa, a partir das imagens selecionadas, também provocar discussões para a temática “Amores diversos”. Para isso, mantivemos o título do cartum “*Amar é ...*” mantendo a sequência entre os cartazes.

Ao apresentarmos o cartaz com fotografias dos anos 2010 (ver **Figura 10**), solicitamos que eles apontassem as diferenças entre as imagens deste cartaz e dos dois anteriores.

**Alda** – Observei que nem todas as imagens desse cartaz têm frases para completá-las, como nos [cartazes] anteriores, em que as frases completavam o título *Amar é ...*

**Fabiana** – Acho que essas imagens não precisavam das frases porque falam por si só.

**Jackson** – Pra mim, não têm frases porque são imagens de pessoas de verdade, e não desenhos como nos outros dois [cartazes].

**Kevin** – Vejo nessas fotos afetos e carinhos por isso não precisam de frases. Mas a única que tem palavras, na verdade é uma pergunta.

Solicitamos que o estudante Kevin destacasse a pergunta da imagem em questão e que lesse para a turma.

**Kevin** – Por que o seu amor pode e o meu não?

Em seguida, pedimos que os estudantes respondessem à pergunta acima. Foram unânimes em dizer que todos tinham direito a amar. Perguntamos por que as pessoas que formavam casais entre iguais eram recriminadas em suas formas de amar.

**Kevin** – Acho que é porque a sociedade só entende como o modelo de casal àquele que é formado entre homens e mulheres.

**Núbia** – Não vejo como Kevin falou não. Conheço vários casais que são formados por pessoas do mesmo sexo.

**Kevin** – Sim Núbia, existem casais entre pessoas do mesmo sexos [sexo iguais], mas infelizmente não são bem aceitos pelas pessoas. A sociedade vira às costas para esses casais, como se não fossem normais. São comportamentos assim que levam muitas dessas pessoas a sofrerem violências.

**Adriana** – Concordo com Kevin, há várias reportagens falando sobre pessoas serem agredidas por demonstrarem relações de afeto em público.

Por fim, a maioria concordou que infelizmente a frase no cartaz com fotografias dos anos 2010 (ver **Figura 10**) destacava uma realidade, em que uns podiam amar e outros não.

Esse momento foi importante para levantarmos uma reflexão, a partir da pergunta lida pelo estudante Kevin, sobre o fato de que talvez uma possível resposta a ela esteja ligada ao

modelo hegemônico de casal, perpetuado historicamente, retratados nos dois cartazes anteriores, mas que, por não abarcar os vários casais existentes no mundo contemporâneo tão diverso, não representava a sociedade em sua totalidade, onde uns podiam amar da forma que desejasse e outros não.

Desse modo, os discursos sociais, as práticas culturais e os entornos religiosos e morais que priorizam e estipulam um único modo de se relacionar sexual/amorosamente pautado num modelo heterossexual faz com que a sociedade continue formando pessoas agressivas, preconceituosas e discriminadoras que não aceitam e procuram eliminar aqueles/as que não se enquadram nesse padrão, tendo em vista que o Brasil é um país onde é bastante elevado o número de violências e assassinatos de pessoas cujos corpos e sexualidades são dissidentes em relação ao modelo, socialmente, legitimado.

Durante essas discussões, aconteceu um fato curioso: a estudante Adriana se disse impressionada com as imagens presentes no cartaz com fotografias com casais diversos - anos 2010 (**ver Figura 10**). Perguntamos com qual das imagens ela havia se identificado e se conhecia pessoas que estavam contempladas em uma das imagens. Respondeu que já tinha visto muitos casais formados por pessoas do mesmo sexo, mas o que realmente chamou sua atenção, nas imagens, foi o casal formado por dois índios (como se dissesse que essa realidade não existia ou não era de seu conhecimento). Esse pensamento foi completado pelo estudante Kevin que disse nunca ter parado para pensar no fato de existirem índios gays, por isso estava surpreso com a imagem dos dois índios formando um casal. (**ver Figura 11**)

Ambos demonstraram encatamento diante da “descoberta”.

**Figura 11** - Estudantes interagindo com o cartaz de fotografias dos anos 2010



**Fonte:** dados da pesquisa

A fala e o posicionamento desses dois estudantes, diante da imagem dos dois índios do sexo masculino se beijando, ratificam a ausência das discussões dos relacionamentos amorosos em suas formas diversas, entre pessoas diversas, oriundas da várias relações sociais e culturais e comprova a necessidade dessas discussões em suas formações. Embora tenhamos

constatado que apenas se sentiram surpresos pela imagem do cartaz, não revelando nenhum tipo de preconceito, ainda assim, sinaliza um dado importante: as discussões das relações de afetos, sexuais e amorosas são normalmente voltadas para as pessoas das cidades. Sempre que esses temas são abordados, são discutidos a partir das pessoas que vivem nas cidades e deixam de lado os rincões mais distantes, isolados, incluindo aí os índios, como se eles, por “pertencerem ou serem da natureza” – tendo suas imagens trabalhadas nas escolas quase sempre na perspectiva alegórica, estilizadas e fora dos contextos atuais – não fossem “afetados” pela diversidade de sentimentos e amores. Como se as relações sexuais e amorosas entre iguais fossem relacionados à invenção, à criação e à construção de pessoas das cidades apenas.

Isso foi importante porque usamos esse fato para finalizar esse momento de motivação, realçando que o amor existe de diferentes formas e que todos têm direito de se relacionar amorosamente, seja branco, negro e índio, pois, o amor é parte integrante do ser humano.

No segundo momento da aula, antes de iniciarmos a leitura/interpretação da crônica “Amor”, de Rachel de Queiroz (1995), solicitamos que os estudantes preenchessem apenas a primeira coluna do quadro abaixo.

**Figura 12** – Quadro utilizado na aula do texto “Amor”

Antes da leitura	Durante a leitura	Depois da leitura
A partir do título “Amor”, da crônica de Rachel de Queiroz, eu inferi que...	Use esta coluna para marcar com o sinal positivo (+) para as suas Inferências Confirmadas.	Use esta coluna para marcar com o sinal negativo (-) para as suas Inferências Não Confirmadas.

**Fonte:** Modelo adaptado a partir de Girotto e Souza (2010).

Ao utilizarmos este quadro, buscamos, por meio de inferências, possibilitar que os estudantes expressassem, a partir de suas vivências, possíveis elementos que poderiam encontrar, ou não, no processo de leitura, de forma que os seus conhecimentos prévios se interligassem às pistas dadas pelo próprio texto, para uma reflexão, antes, durante e depois da leitura. Para Girotto e Souza (2010, p. 76), “Leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma

conclusão”. Nesse sentido, podem relacionar em um texto os horizontes de expectativas, no campo do quadro “antes da leitura”, a recepção e o reconhecimento, com os campos “durante a leitura” e “depois da leitura”. Com isso, podemos confrontar diferentes opiniões e pontos de vista sobre o texto lido e, principalmente, aferir se os horizontes de expectativas foram alcançados, através dos sinais de (+) e (-), para as aferições confirmadas ou não.

Ainda segundo as autoras Giroto e Souza (2010, p. 76), “quando os leitores inferem e predizem, criam uma interlocução com o texto, usam seus conhecimentos prévios e o texto com a finalidade de estabelecer expectativas do que vai acontecer ou que informações o texto irá conter”. Nesse sentido, destacamos que inferir também auxilia os estudantes a descobrirem os significados de palavras não familiares ou perceberem um caminho, nas ações de um personagem, que os levem a outras possibilidades de temas, como veremos nos próximos encontros.

Logo após o término do preenchimento da primeira coluna do quadro pelos estudantes, para adentrar ao universo do texto “Amor”, de Rachel de Queiroz (1995), levantamos o seguinte questionamento: vimos, através dos cartazes e das discussões a partir deles, que existem várias formas de amar, mas será que existe uma definição para o Amor?

**Adriana** – Acho que é um sentimento de proteção e cuidado com alguém.

**Analice** – Pra mim, não há uma única definição para o amor. Pode ser um sentimento puro, mas também pode ir se transformando... Mas, acho que existe aquele [amor] que é verdadeiro, por exemplo, cuidar e se sacrificar por outra pessoa sem esperar nada em troca.

**Elisa** – Acredito que este sentimento está voltado para a companhia e a amizade.

**Jackson** – Pra mim, o amor não existe.

**Alisson** – Eu acho o amor uma droga, por isso não se deve experimentar.

Como vimos, embora tenha havido visões antagônicas, nesse primeiro momento, ainda assim, todos concordaram que o amor é algo que se sente, portanto, ligado diretamente a sentimentos. Logo depois, apresentamos o título da crônica “Amor”, de Rachel de Queiroz (1995), e, em seguida, iniciamos a leitura de forma compartilhada, buscando a participação de toda a turma. Colomer (2014) enfatiza que a leitura, enquanto aprendizagem social e efetiva, tem um importante papel quando realizada de forma compartilhada, pois, funciona como base na formação de leitores:

Para a escola, as atividades compartilhadas são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de “formar o gosto” a que aludimos; porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social. (COLOMER, 2014, p. 144).

Nesse sentido, entendemos que essa forma de desenvolver a ação leitora em sala de aula desempenha um papel fundamental na promoção, no partilhamento e na construção de sentidos.

Com o término da leitura, das definições dadas pelos personagens que foram sendo ouvidos pela personagem-narradora da crônica, destacamos no quadro as palavras: *paciência, ilusão, tolice, sexo e dor*, presentes na obra. Em seguida, perguntamos se eles encontravam alguma semelhança com as palavras: *confiança, cuidado, atenção, atração, amizade, companhia, paciência e dor*; ditas por eles, no início da aula, em busca de completar a proposição “Amor é ...” Responderam que sim e destacaram que pareciam ter sido ditas por pessoas que estavam dentro da sala de aula porque as palavras da crônica eram análogas às que foram ditas por eles próprios no início da aula.

Logo depois, destacamos o fato de no texto não haver um consenso para as definições de amor e perguntamos se havia dentre as possíveis definições apresentadas pela crônica alguma que eles consideravam próxima à forma como eles próprios concebiam o amor. Responderam que, apesar de terem encontrado semelhança entre as palavras destacadas acima, em se tratando de uma definição para o amor, era impossível apresentar uma só. Por ser um sentimento individual, cada pessoa cria sua própria definição, de acordo com o que sente em relação ao outro, com as próprias vivências ou discursos e imagens que atravessaram, ou atravessam, a vida da pessoa. Por isso, que os personagens-ouvintes da crônica de Rachel de Queiroz não chegam a um consenso sobre o que é o amor.

Dando prosseguimento, destacamos o último parágrafo do texto e levantamos a seguinte questão: considerando o que foi dito pela personagem da Matrona Sossegada, no final do texto, onde amor é, para ela, principalmente duas pessoas nesse mundo, as relações entre pessoas do mesmo sexo podem ser conceituadas como sendo relações amorosas? Por quê?

**Alda** – Concordo com ela [Matrona Sossegada] quando diz que amar é o encontro e a atração entre dois seres, e pra mim isso não tem a ver com sexo.

**Lúcia** – Isso mesmo Alda, porque na minha opinião o amor não se explica, apenas se sente por outra pessoa.

**Juliano** – Também concordo com ela [Matrona Sossegada] porque o amor pode ser de todas as maneiras. Entre todas as pessoas. Acho que não existe uma fórmula [única fórmula para todos].

**Mariana** – Também concordo. Acho isso também Juliano. Ela me fez lembrar minha vó quando levava remédios com todo carinho pra mim quando eu estava doente. Por isso, acho que o amor é algo vivido entre duas pessoas e não, necessariamente, ter sexo envolvido.

Além desses estudantes, os demais demonstraram que, apesar de não existir uma definição para o sentimento amor, a personagem Matrona Sossegada trazia uma questão importante: o encontro de duas pessoas. Isso, de certa forma, conduz o sentimento amor ao conceito de amor romântico, ligado à existência da “cara-metade”, da outra “metade da laranja”, seja para a concretização desse sentimento, mas principalmente, para amenizar os sofrimentos daqueles que amam.

De acordo com Junqueira (2010, p. 8), “O amor romântico se apresenta no imaginário popular, e nas vozes das meninas e meninos adolescentes, como o elemento que parece solucionar todos os problemas, superar os desafios, atravessar o tempo, encurtar as distâncias e até perdoar e relevar o sofrimento.” Sendo assim, nas falas dos estudantes acima, não se evidencia uma mudança de postura, diante dos conceitos, para o amor de maneira geral, atribuídos por eles mesmos no início da aula, nas escolhas das palavras, mas sinaliza para um dado importante: a maioria vê o sentimento amor ligado ao amor romântico, portanto, ligado ao outro como forma de solução.

No entanto, percebemos que alguns estudantes, por não terem experimentado nenhuma relação amorosa ainda, não falaram abertamente sobre amores entre iguais. Atribuímos esse comportamento ao fato de serem jovens, pois, não têm a devida experiência de vida para se pronunciarem sobre algo que, mais do que maturidade, exige vivências, quando não as têm, recorrem a clichês sobre o amor e desconversam.

Além de clichês, muitas vezes, pela pouca ou nenhuma experiência, recorrem à ridicularização ao se pronunciarem sobre aquilo que desconhecem, como se, dessa maneira, desprezassem tal sentimento. Observar a imagem abaixo da tabela preenchida pela estudante Mariana.

**Figura 13** - Quadro preenchido pela estudante Mariana

Pesquisa: Amores Diversos em sala de aula: leitura e recepção de contos por alunos do Ensino Médio

Pesquisado: Raimundo Mélo Neto Segundo

Texto: Amor

Autor/a: Rachel de Queiroz

Aluno/a: Mariana

Antes da leitura	Durante a leitura	Depois da leitura
A partir do título "Amor", conto de Rachel de Queiroz, eu inferi que...	Use esta coluna para marcar com o sinal positivo (+) para as suas Inferências Confirmadas	Use esta coluna para marcar com o sinal negativo (-) para as suas Inferências Não Confirmadas
Amor é cuidado, é <del>amor</del> também um abraço. Amor é uma flor roxa que nasce nos <del>dois</del> <u>trouxas</u>		

Fonte: dados da pesquisa

Antes da leitura do texto, essa estudante escreveu que “o amor é uma flor roxa que nasce dos trouxas” (ver **Figura 13**). Mas, após o contato com a crônica e as discussões acerca dela, mudou sua opinião inicial e foi buscar amparo nas vivências que teve com a avó, ao dizer que se lembrara do tempo em que a avó levava remédios para ela, portanto, no gesto de cuidar do outro. Nesse sentido, sinaliza que a leitura passa pelas vivências, pelas experiências individuais, para gerar significações.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 65) destacam que, “Por meio da leitura dá-se a concretização de sentidos múltiplos, originados em diferentes lugares e tempos”. Portanto, podemos dizer que a leitura de textos literários pode contribuir para o amadurecimento desses estudantes por meio da ampliação dos horizontes de expectativas deles não só sobre o que é ou pode ser o amor, mas sobre a própria existência e experiência amorosa deles.

Por meio das perguntas realizadas após a leitura, geramos uma forma de aula dialogada. Nesse caso, o professor/pesquisador atuou como mediador, incentivando os leitores a se expressarem sobre o texto. Com isso, as perguntas funcionaram como um fio condutor para que os estudantes, através das discussões realizadas, opinassem sobre o sentimento *amor*. Embora as noções de amor que eles revelaram, durante as discussões, fossem mais abstratas e clichêizadas porque não partem de experiências próprias, ainda assim, disseram muito dos seus modos de enxergar esse sentimento. Caso essa mesma intervenção fosse feita entre pessoas mais adultas, e com um leque de experiências no campo das práticas de afetos, as respostas possivelmente seriam outras, como também o modo de compreender, opinar e

defender seus pontos de vistas. Isso mostra que a experiência leitora passa pelas vivências de cada leitor, de forma que o texto é recebido de maneira diferente e faz com que cada leitor construa seu próprio caminho para alcançar seus horizontes de expectativas.

Nessa perspectiva, Barthes (1988) diz que o leitor é o verdadeiro lugar, é nele que o texto acontece, por isso, “A unidade de um texto não está em sua origem, mas em seu destino; porém, este destino não pode mais ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; ele é aquele que mantém juntos em um único espaço todos os caminhos de que um texto se constitui” (BARTHES, 1988, p. 70). Assim, o texto literário necessita das experiências, das vivências do leitor para se concretizar. É no texto que o leitor transita e percorre lugares individuais que respondem aos seus anseios. Eco (1993) considera o texto como questão e a leitura como resposta. Desse modo, é na relação entre texto-leitor que os significados se constroem e ganham sentidos que vêm em forma de respostas.

Com a finalização da leitura/interpretação do texto, solicitamos que os estudantes preenchessem as demais colunas do quadro, usando o sinal de positivo (+) para as inferências confirmadas e o sinal de negativo (-) para as inferências não confirmadas. Dos 24 estudantes matriculados na turma do 2º ano “C”, apenas 20 estavam presentes, 4 estudantes faltaram nesse dia. Dos presentes, 17 estudantes preencheram o quadro e 3 abstiveram-se do preenchimento. Das inferências indicadas pelos 17 estudantes, totalizamos 29 confirmadas (+) e 14 não confirmadas (-).

Durante o preenchimento da tabela, as inferências (+ e -) marcadas pelos estudantes totalizaram 43 porque cada estudante, ao preencher a primeira lacuna da tabela (Antes da leitura – ver Figura 12), inferiu vários pontos que, depois da leitura, puderam ser confirmados ou não. Como houve estudante que, ao preenchê-la antes da leitura, indicou 5 pontos, outro 6, outro 3, e assim sucessivamente, a contabilidade do número de inferências não corresponde ao número de estudantes, mas, sim, à quantidade de inferências indicadas eles que foram confirmadas e/ou não após a leitura.

Dessa maneira, constatamos, então, que as estratégias utilizadas, intercalando o uso de imagens, a busca das definições para o amor através da escolha de palavras, juntamente com as discussões mediadas, podem ter contribuído para a mobilização do conhecimento, já que 29 inferências foram confirmadas e apenas 14 não. Assim, percebemos que as estratégias utilizadas na mediação desempenharam um papel importante no processo de leitura do texto em sala de aula e que a forma utilizada no processo de leitura que foi desenvolvida levou os estudantes a encontrarem seus horizontes de expectativas.

Para adentrarmos um pouco e ampliarmos as discussões acerca do sentimento

amoroso, iniciamos o terceiro e último momento da aula a partir da pergunta: se o amor pode ser tudo isso que discutimos até agora, poderíamos dizer como ele nasce?

Para essa questão, de maneira geral, os estudantes destacaram o *encontro entre duas pessoas* como sendo o momento em que o amor nasce, mas enfatizaram que não estavam se referindo aos encontros que geravam amizades, muito comum entre eles, e sim, aos encontros do coração. Nesse sentido, entendemos que se referiam ao *encontro* que desperta o amor enquanto sentimento ligado à paixão, portanto, vinculado ao que vinha sendo discutido na sala de aula, a partir do cartum *Amar é...* Entendemos que, ao destacarem o *encontro* para o nascimento do amor, os estudantes se referiram àquilo que conheciam dentro das suas realidades e vivências, pois, para a maioria deles, é no *encontro* efetivo entre pessoas que se constroem os laços sentimentais, como discutido no texto de Rachel de Queiroz.

Em seguida, iniciamos a leitura, também de forma compartilhada, do fragmento “O nascimento do Amor”, do livro “O Banquete”, de Platão (2000). Logo após a leitura, pedimos aos estudantes que descrevessem a natureza do amor a partir do trecho lido. De acordo com o que foram respondendo, fomos escrevendo no quadro, para formarmos uma única resposta que pudesse abarcar, de forma geral, o pensamento da turma, a saber: a maioria dos estudantes disse que não tinha imaginado o amor pelo viés filosófico (desmensurado por si mesmo) ou algo da natureza apenas, que existe por si só, mas entendiam que era um sentimento comum a todos os seres humanos. Além disso, não tinham conhecimento sobre existir, na mitologia grega, uma origem para esse sentimento, com um pai sábio e uma mãe pobre, a partir da visão de Platão, indicando que isso, talvez, explique a dualidade entre nem ser mortal, nem imortal, mas apenas vivido.

Perguntamos porque as pessoas nunca estavam satisfeitas nem se sentiam seguras em relação ao amor.

**Adriana** – Pra mim, tem a ver com o fato de ser um sentimento que precisa ser “alimentado” diariamente para se manter vivo, caso contrário, morre.

**Michele** – Acredito que as pessoas sofrem quando amam porque o amor está sempre insatisfeito, e isso explica as inseguranças. Ninguém tem como controlar o que sente.

**Márcia** – Acho que os sentimentos vão se transformando com o tempo, já que tudo na vida muda. Com o amor não é diferente.

**Jackson** – Acho que o amor já nasce pronto para morrer, pois, não acredito em amores que duram para sempre.

**Núbia** – Não concordo com Jackson. Vejo o amor como uma chama que precisa ser alimentada o tempo todo, mas não que já nasce para morrer.

**Jóilson** – Nesse caso, Núbia tem razão. Claro que o amor vai se transformando. Sendo assim, não morre, vira outra coisa.

**Kevin** – Não acho. Penso que o amor é por natureza instável e que mesmo dentro das relações consideradas perfeitas, ainda assim as pessoas se sentem inseguras

porque ninguém tem como controlar o que o outro está pensando ou sentindo. Todo mundo quer viver um grande amor, mesmo que ele esteja sempre mudando.

Em seguida, destacamos que, de acordo com o pensamento da turma, de que o amor é um sentimento mutável, inseguro e que só tem explicação se for vivenciado, questionamos se os estudantes encontravam alguma relação disso com a crônica “Amor” de Rachel de Queiroz. A estudante Adriana apontou que sim, destacando a frase da crônica, “de amor entendia mais os velhos do que os jovens”, e acrescentou que, para ela, isso queria dizer que quem pode falar desse sentimento é quem experimenta ou experimentou e que, na sua visão, são os mais velhos que têm mais experiência sobre isso. Perguntamos se a turma concordava com o que foi dito por ela. A maioria se manifestou que sim e enfatizou que ninguém pode falar daquilo que não viveu.

Como podemos perceber, é muito comum que os jovens nessa fase da vida recorram a falas prontas (clichês) e se posicionem de forma alheia àquilo sobre o qual ainda não têm vivências, como fez a estudante Adriana destacando um trecho do texto de Rachel de Queiroz, em resposta às questões a respeito do sentimento que ainda não vivenciou. Essa postura diz muito da realidade desses jovens e contribuiu para que observássemos seus comportamentos diante dos textos, haja vista que nossa intenção inicial era abrir um diálogo sobre o amor e sondar suas concepções sobre a temática a ser desenvolvida durante a pesquisa.

Sendo assim, perguntamos se independentemente da natureza amorosa, sendo jovem ou velho, todos acreditavam no amor e se os estudantes estavam vivendo também suas relações amorosas. A maioria respondeu que sim. Perguntamos se o amor se apresentava de forma igual para todas as pessoas. A turma respondeu que não, completando que cada um vive de acordo com suas próprias escolhas e que, pela própria natureza, o amor não tinha como ser igual para todos, haja vista que se apresentava de diversas formas. Para finalizar, questionamos: então, sendo jovem ou velho, todos podem experimentar e vivenciar o amor da forma que lhes convêm, independentemente de classe social, idade, cor e sexo? Responderam que sim e acrescentaram que todos têm o direito a amar, pois, ninguém tem o direito de julgar o outro pelas escolhas amorosas.

Assim, através das discussões acima, levamos à turma a refletir sobre o amor e sua natureza, como também proporcionamos aos estudantes pensarem os modelos de casais, a partir das imagens dos cartazes, e a diversidade existente nas relações amorosas no contexto atual. Nessa perspectiva, podemos dizer que a leitura literária abre espaço para as discussões sobre as relações amorosas e contribui para se pensar as posturas diante das suas escolhas e a

dos outros.

Nesse primeiro momento, de modo geral, a forma como os estudantes responderam às discussões e reflexões levantadas em sala de aula nos revelou um interesse pela temática “Amores diversos”. Isso ficou evidenciado tanto na participação efetiva durante os procedimentos metodológicos realizados no percurso da aula, quanto nas realizações das leituras, momentos em que participaram ativamente.

Para o nosso próximo encontro, com o objetivo de incentivar a participação mais efetiva de todos os estudantes para dentro do universo da pesquisa, solicitamos que os estudantes trouxessem imagens impressas (ou recorte de revistas) que, em suas concepções, simbolizassem o amor, com a finalidade de que, todos juntos, montássemos um cartaz a ser fixado na sala de aula.

## 4.2 O Amor e SEUS AIS

No dia 03 de setembro, tivemos o segundo encontro, com o objetivo de refletir sobre o amor e as “histórias de amor”, cheias de *ais*, pela face da dor e solidão, provocadas pelo chamado “amor platônico”. Para isso, propomos a leitura do conto “Pomba enamorada ou uma história de amor”, de Lygia Fagundes Telles<sup>25</sup> (2009), de forma que a turma refletisse como nascem as histórias amorosas.

Para a realização dos procedimentos metodológicos, dividimos a aula em dois momentos: a montagem de um cartaz, a partir das imagens selecionadas pelos estudantes, as quais representassem o amor; e a leitura/análise do conto selecionado para a aula.

A narrativa de Lygia Fagundes Telles aborda uma relação amorosa vivida por apenas uma das partes, a personagem feminina central da história, que se entrega a um sentimento não correspondido. “Pomba enamorada” é a forma como ela assina as cartas para o seu amado, Antenor, que conheceu em um baile onde foi coroada princesa, momento determinante para se apaixonar por ele. Daí em diante, por ser uma pessoa que acreditava em superstições e toda forma de simpatias, é guiada por fantasias que supõe serem parte de um destino pré-determinado que a levará até seu amado. No entanto, ele se mostra uma pessoa grosseira e desrespeitosa para com ela, mas ainda assim “Pomba enamorada” não desiste e acredita nesse amor. O tempo passa, ele vai embora e ela casa-se com outro, mas nunca conseguiu esquecê-lo, mantendo a esperança de reencontrá-lo, ser amada por ele e viver feliz

---

25. **Lygia Fagundes Telles** – Nasceu em São Paulo, no dia 19 de abril de 1923, é uma escritora brasileira que transita tanto pelo romance quanto pelo conto e apresenta, em sua obra, um universo marcadamente feminino.

ao seu lado.

Iniciamos a aula montando o cartaz com as imagens que os estudantes trouxeram de casa, previamente solicitadas. (ver **Figura14**).

**Figura 14** – Estudantes confeccionando o cartaz sobre amor



Fonte: dados da pesquisa

A construção do cartaz, com as imagens, que nas concepções dos estudantes representavam o amor, teve a finalidade de ampliar as discussões sobre o conceito de amor, discutido na aula anterior, e motivar a turma à recepção da leitura do texto selecionado para aula.

A confecção do mesmo teve a participação geral da turma. Observamos que enquanto uns estudantes posicionavam as figuras na cartolina, outros realizavam pesquisas, através dos celulares, de forma a decidirem sobre as palavras que acompanhariam as imagens e a sequência das mesmas.

Com o término da confecção do cartaz, iniciamos as discussões a partir da simbologia dos pombos enquanto elemento representativo do amor (ver **Figura 15**). Para isso, perguntamos à turma por que normalmente relacionamos esta imagem ao amor. Para uns, tem a ver com a anatomia, pois, ao juntar os bicos e os papos de dois pombos, forma-se um coração entre eles, por isso acreditam ser essa a razão de um casal de pombos simbolizar o amor. Outros disseram que, além do que foi destacado pelos colegas, poderia estar relacionado ao comportamento, já que é comum vê-los sempre juntos, nesse sentido, destacaram a cumplicidade entre eles.

**Figura 15** - Figura com pombos juntos selecionada pelos estudantes



Fonte: dados da pesquisa <sup>26</sup>

A partir das falas dos estudantes acima, destacamos que a figura do pombo, de acordo com o dicionário de símbolos<sup>27</sup>, além de ser o símbolo universal da paz (origem cristã) e representar a maternidade e o Espírito Santo, é também relacionada à realização amorosa e aos desejos dos amantes porque está associada à imagem de Afrodite e Eros (deuses do amor), representando aquilo que é imperecível, a alma, a essência. Sendo assim, aparece através de um casal de pombos juntos, de bicos colados, formando um coração, como prova de amor eterno, lealdade e perfeição. Portanto, ligado à cumplicidade como foi destacado por eles. No entanto, essa é uma visão cristã, heteronormativa e monogâmica do amor, construída historicamente, mas, para que pudéssemos estimular discussões em torno dos amores não fixos e não duradouros, como abordaremos nos próximos encontros, achamos importante iniciarmos os questionamentos em torno dessa figura (dois pombos formando um coração), retratando uma forma de amor já legitimada, para que os estudantes refletissem sobre a forma como utilizaram a imagem no cartaz, e como isso sinalizava a respeito do que pensam sobre o amor e sua durabilidade dentro dos relacionamentos no mundo atual.

---

26. Imagem retirada da internet. Disponível em: <encurtador.com.br/gnqV5> Acesso em: 20 de agosto de 2019.

27. Disponível em: < <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/pomba/>> Acesso em: 10 de janeiro de 2021.

**Figura 16** – Cartaz sobre amor confeccionado pelos estudantes



**Fonte:** dados da pesquisa

Como vemos no cartaz acima, os estudantes separaram os pombos da **Figura 15** e interligaram seus bicos com um fio. Acrescentando, no fio (bambo), o verbo “amor”, no pretérito perfeito: *amei* - com a terminação *ei* destacada em vermelho. Assim, direcionamos as discussões para essa questão e perguntamos sobre porque o amor aparecia no passado no cartaz. Responderam que a vida era assim, um eterno movimento, e que era preciso um fim para que houvesse um novo começo, já que nada dura para sempre. Suas visões de durabilidade não estão necessariamente ligadas à figura do “amor perfeito” historicamente associada ao casal de pombos da figura “original” (estático), mas reconstituí-se também no movimento do voo, no fio maleável presente na figura refeita por eles.

Podemos inferir que, ao individualizarem os pombos, sinalizaram a fragilidade dos laços amorosos que vivem/experienciam na atualidade. De acordo com Bauman (2004, pp. 8 - 9), “No líquido cenário da vida moderna, os relacionamentos talvez sejam os representantes mais comuns, agudos perturbadores e profundamente sentidos da ambivalência.” e “se encontram tão firmemente no cerne das atenções dos modernos e líquidos indivíduos-por-decreto.” (BAUMAN, 2004, p. 9).

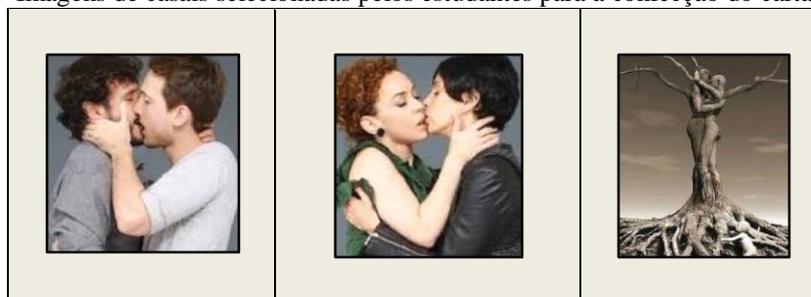
Esse sentimento de individualidade e liquidez pode explicar o fato deles terem desconstruído a imagem de amor-perfeito, dos pombos juntinhos, em algo maleável, como um fio, pois, para a maioria dos estudantes os relacionamentos são passageiros, portanto, solúveis, líquidos. Nesse sentido, a terminação *ei* destacada em vermelho no verbo *amei*, no pretérito perfeito, enfatizando o amor como algo que terminou, reforçando a tese de um

evento encerrado, portanto, fechado no passado. Por essa razão, a partir do cartaz construído coletivamente pelos estudantes (ver **Figura 16**), observamos, simbolicamente, esse sentimento pela ótica deles, o que pode sinalizar um pouco de como estão vivendo suas relações amorosas.

Além disso, destacamos que o cartaz funcionou como um mosaico de impressões sobre o amor, já que as imagens, escolhidas pelos estudantes, traziam o amor de várias formas: de mãe para filho, de um casal enraizado no amor, entre dois homens, entre duas mulheres, etc. Nesse sentido, podemos dizer que o uso dessa ferramenta permitiu que os estudantes construíssem, de forma colaborativa, um diálogo com as imagens que, para eles, representavam o amor em suas múltiplas faces possíveis.

Em seguida, com a finalidade de pensar o conceito de uma história de amor, presente no título do conto “Pomba enamorada ou uma história de amor” de Lygia Fagundes Telles (2009), destacamos três fotografias do cartaz montado pela turma: um casal formado por dois homens; outro por duas mulheres; e um em simbiose de árvore, formado por um homem e uma mulher (ver **Figura 17**); de forma a pensarmos as histórias de amores e como elas nascem/acontecem.

**Figura 17** - Imagens de casais selecionadas pelos estudantes para a confecção do cartaz sobre amor



Fonte: dados da pesquisa<sup>28</sup>

Logo depois, perguntamos aos estudantes se essas três imagens acima, selecionadas por eles para o cartaz, sendo representações de relacionamentos, poderiam ser vistas como histórias de amor. Responderam que sim, já que havia beijos e abraços nelas, retratados de forma calorosa. Diferentemente das outras imagens, presentes no cartaz, acreditavam que essas três fotografias representavam casais que se relacionavam amorosamente, portanto, eram histórias de amor.

Em seguida, perguntamos o que é uma história de amor.

28. Montagem realizada pelo pesquisador, com imagens, selecionadas pelos estudantes para a confecção do cartaz, retiradas da internet. Disponível em: < <http://abre.ai/bBxM> > Acesso em: 20 de agosto de 2019.

**Mariana** – É algo bonito e deve ser vivido intensamente.

**Adriana** – Não é bem assim. Vejo que as histórias de amor são sempre carregadas de sofrimentos, por isso, não acredito nelas.

**Kevin** – Mas eu acho que o fato de haver sofrimento não deve ser um empecilho para se viver uma história de amor. Vejo o amor como uma parte da vida das pessoas. Mas, óbvio que hoje em dia, por causa das redes sociais, as histórias de amor se tornaram passageiras... as pessoas estão mais volúveis.

Como podemos perceber, as respostas desses três estudantes foram voltadas para as vivências/concepções dentro de uma história de amor e não para um conceito fechado, demonstrando que para eles o conceito de história de amor tem ligação com comportamentos.

Perguntamos o que contém uma história de amor. Foram enfáticos ao responderem que não há história de amor sem pessoas que se atraem. Indagamos se, além das pessoas, as histórias de amor contêm outros elementos que contribuem para sua concretização. Responderam que sim e apontaram o local do primeiro encontro, a troca de olhares, as atitudes e, principalmente, o modo de apresentação, como elementos indispensáveis na concretização de uma história de amor. Para eles, a forma como as pessoas se apresentam, sejam na vida real ou no meio virtual, é determinante para que um relacionamento amoroso aconteça ou não, mas essa apresentação tem a ver com comportamentos que, por sua vez, passa pelo crivo do olhar inicial.

Desse modo, perguntamos se o desfecho de uma história de amor poderia ter alguma ligação com esses pontos destacados por eles acima ou se dependia de outras questões. Responderam que dependia das atitudes das pessoas dentro das relações amorosas e do tempo de duração. Para a maioria, a forma como as pessoas se relacionam tem a ver com as maneiras que se tratam, como o respeito, a cumplicidade e, principalmente, a fidelidade. Outro ponto que enfatizaram foi o tempo de convivência como sendo determinante para a concretização ou desfecho de um relacionamento. Alguns destacaram que é através do tempo que se conhece quem de fato são as pessoas. Outros que, além do tempo, existe o caráter, pois, para estes, o tempo é o responsável por mostrar o verdadeiro caráter das pessoas.

Como vimos, os elementos que compõem uma história de amor, para os estudantes, estão pautados nas ações voltadas para as atitudes, as convivências e os caracteres, nesse sentido, intensificam suas vivências, já que possivelmente estavam tendo/vivendo suas primeiras experiências/histórias amorosas, como demonstrado por alguns estudantes durante nossa experiência em sala de aula. O que corrobora pensarmos o papel do ensino enquanto condutor de conhecimentos onde os estudantes sejam reconhecidos como interlocutores legítimos sobre o ensino e a aprendizagem, assegurando uma formação que esteja em sintonia

com seus percursos, histórias e emoções (BRASIL, 2018).

No entanto, para pensar as histórias de amor pela ótica do amor romântico, pautado em idealizações, presente no conto selecionado para a aula, solicitamos à turma que apontassem, a partir das grandes histórias de amor descritas nos contos infantis, alguns elementos que poderiam caracterizá-las como tal. Disseram que as histórias infantis continham príncipes montados em cavalos, lindas princesas, bailes com danças, oráculos, disputas de poder, casamentos arranjados, bruxas e lutas por territórios. A partir disso, perguntamos se havia idealizações. Responderam que sim, pois, em suas concepções, não existia história de amor sem idealizações e que, ainda hoje, existem pessoas que sonham com príncipe encantado. Além disso, enfatizaram que, embora muitos desses elementos não existam mais nas relações atuais, as idealizações continuam, já que naturalmente quem ama espera do outro, atitudes positivas, mas que essas nem sempre acontecem.

Em seguida, anunciamos o título do texto selecionado para a aula e perguntamos à turma o que esperava encontrar em um texto que tinha aquele título. Alguns ligaram o título às discussões sobre os pombos, realizadas anteriormente; para eles, o texto ia abordar uma história de amor entre um casal de pombos. Outros responderam que poderia ser sobre uma história de amor, mas não necessariamente sobre um casal de pombos; em seguida, citaram que, pelo fato de termos discutido sobre o comportamento dos pombos, possivelmente o texto tinha a ver com a forma como as pessoas se comportam dentro de uma relação amorosa, mas acreditavam ser uma linda história de amor entre duas pessoas, com príncipe, princesa e cheia de idealizações.

Em seguida, iniciamos à leitura do conto de forma compartilhada. O processo de leitura fluiu de maneira prazerosa com muitos estudantes lendo e concentrados com a história – isso foi evidenciado nos olhares de alguns a cada desdobramento das ações das personagens, a cada atitude de Antenor diante da insistente Pomba enamorada em demonstrar seu amor, e também, com o sofrimento amoroso dela.

Com o término da leitura, iniciamos o momento de interpretação. Para isso, solicitamos aos estudantes que se posicionassem sobre o texto lido, expondo as razões que os levaram a gostar ou não e dissessem com qual dos personagens se identificaram.

**Márcia** – Gostei do texto porque as situações que ele traz são muito reais, principalmente, nas ligações telefônicas que Pomba enamorada fazia para Antenor e a forma como eram atendidas por ele. Vejo muito isso. Não me identifico com nenhum dos personagens, porque Antenor é um homem que não presta, maltrata a coitada, é durão e não demonstra nenhum tipo de sentimento por ela. Mas também ... ela é muito pegajosa, vive num mundo de ilusões e não enxerga a verdade.

**Alda** – Não gostei de Pomba Enamorada pelos mesmos motivos que Mácia falou. Na minha visão Antenor, mesmo sendo durão foi o tempo todo verdadeiro com ela. Ele foi sincero... não enganou ela e não ficou criando falsas expectativas... se mostrou do jeito que era. Falava na lata [forma direta] para ela... diz as coisas de forma nua e crua. Em nenhum momento quis ser alguém que não era só para agradar ela. Foi a própria Pomba enamorada que não quis enxergar a verdade, por isso, se enganou.

Perguntamos a estudante Alda se, ao dizer isso, ela concordava com as atitudes de Antenor.

**Alda** – Não. Porque eu acho ele muito machista... Mas, não acho ele culpado pelo sofrimento dela... Ela se enganou porque quis...

Questionamos a ela se o fato de Pomba enamorada ser “pegajosa” daria o direito a ele de maltratá-la.

**Alda** – Não. Acho isso não.

Assim, entendemos que a identificação dessa estudante com o personagem Antenor estava ligada apenas ao que ela considerava ser sinceridade, mas não com as atitudes machistas dele. Claro que o que se denomina de “atitudes machistas” hoje nem sempre foi visto por esse ângulo. À época da ambientação do conto possivelmente essa questão não fosse discutida. Atualmente é que tratamos esse tipo de atitude, como a do personagem Antenor, de machista e negativa. Portanto, a fala dessa estudante comprova a importância do leitor para que o texto ganhe novos contornos e significados no decorrer do tempo e traga novas discussões.

Além dessas duas visões destacadas acima, observamos que os homens/meninos da sala de aula não se identificaram com os personagens, principalmente, com o Antenor, pois, ao serem questionados sobre o que achavam das atitudes do personagem, reponderam que não se identificavam com os comportamentos grosseiros do personagem diante da apaixonada Pomba enamorada.

**Jackson** – Esse tipo de comportamento dele não é certo. Ninguém tem o direito de maltratar as pessoas, principalmente, uma mulher apaixonada. Eu também não gosto de mulher pegajosa não, mas não ajo assim não. Fiquei com pena dela porque o amor era tão forte que não fazia [ela] enxergar a realidade.

**Sílvio** – Concordo com Jackson. Não gosto das atitudes de Antenor, pois, esse papel de homem “machão” é ultrapassado e deve ser combatido. Por isso a gente vê muitas mulheres assassinadas [feminicídios]. Por isso criaram a Lei Maria da

Penha<sup>29</sup>. A personagem Pomba enamorada é um tipo de mulher que eu não gostava também não... porque sufoca a pessoa.

Como vimos, os homens/meninos não se identificaram com o personagem Antenor, mas também disseram não gostar do comportamento de Pomba enamorada, como também as meninas não se reconheceram nela porque a consideraram muito submissa e vulnerável aos caprichos de Antenor. No entanto, destacamos a fala da estudante Alda que, embora tenha dito que não concordava com as atitudes machistas de Antenor, mesmo assim sinaliza um discurso construído socialmente de que a mulher é sempre culpada, ao afirmar que foi ela que não quis “enxergar a verdade”, portanto, seu sofrimento era resultante das suas próprias atitudes, já que o Antenor foi “sincero o tempo todo”, demonstrando que ainda está enraizado, em parte da sociedade, o pensamento de que a mulher é responsável por sofrer determinadas violências por não seguir o que lhe é determinado, se mantendo no lugar de submissão.

Em seguida, solicitamos que os estudantes voltassem ao texto e destacassem alguns elementos ou palavras dele que ajudaram a personagem Pomba Enamorada a construir, em sua cabeça, a história de amor que passou a “vivenciar” sozinha. A maioria respondeu que o fato dela ter sido coroada a princesa do baile e a valsa que dançou com o Antenor a levaram para um mundo de fantasias e que esses foram os elementos responsáveis por fazê-la acreditar que estava diante do seu amor. Além disso, destacaram o fato dela ser uma pessoa supersticiosa como um elemento importante para isso, já que evidencia um comportamento de pessoa insegura, como também corroborou para o amor idealizado vivido por ela.

Assim, para eles, tanto a festa de baile, construída com elementos que remetem aos contos de fadas, (coroada princesa e tirada para dançar uma valsa), destacadas por eles acima, como as características da personalidade da personagem Pomba enamorada, foram responsáveis por construir e alimentar o sentimento amoroso dela, cujo sentimento perpassou toda a história, e ainda ecoa em muitas mulheres que sonham com um amor idealizado.

Perguntamos, ainda, se a história de Pomba enamorada, sendo pautada em um amor idealizado, não correspondido, poderia ser considerada uma história de amor.

**Adriana** – Acho que sim. Na minha opinião, para ser uma história de amor não depende que a outra pessoa [quem se ama] corresponda. Mesmo idealizado, o amor existiu e foi vivido apenas por Pomba enamorada ... ela amou e viveu intensamente esse sentimento.

**Michele** – Eu não acho... em minha opinião isso que Pomba enamorada viveu não pode ser considerada história de amor porque, na minha visão, pra ser história de

---

29. A **Lei Maria da Penha (Lei n.º 11.340)** tem como objetivo principal estipular punição adequada e coibir atos de violência doméstica contra a mulher. Foi sancionada em 7 de agosto de 2006 pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, entrando em vigor no dia 22 de setembro de 2006.

amor tem que ser correspondido... duas pessoas se relacionando... Pomba enamorada não viveu uma história de amor, mas apenas experimentou o amor sozinha, cheio de sofrimentos.

A partir das falas acima, alguns estudantes se posicionaram a respeito dando exemplos dos seus relacionamentos, das paqueras e da existência de muitos relacionamentos da mesma forma que o descrito no conto: em que só uma pessoa ama e de forma idealizada. A estudante Mariana relatou que a colega de turma Analice, sentada ao seu lado, vivia uma história parecida com a descrita no conto. Disse que esta era apaixonada por um menino de outra sala de aula que não correspondia ao sentimento dela, nesse sentido, Analice amava sozinha. No entanto, frisou que a amiga não agia como a personagem “Pomba enamorada”, correndo atrás e sufocando, mas que sofria e chorava por ele, sem nenhuma esperança de concretizar esse amor. Enquanto ouvia a amiga falar, a estudante Analice não se pronunciou, apenas concordava balançando a cabeça com o olhar cheio de brilho, com isso, reafirmava as palavras amiga.

Além dela, o estudante Sílvio também se pronunciou e disse que gostava de uma menina – nesse momento olhou em direção a estudante Ângela –, não ia dizer quem era porque toda a turma já sabia disso – percebemos uma empolgação geral com o relato –, mas essa tal menina não o queria. Em seguida, ficou vermelho, abaixou a cabeça e ficou calado. Logo depois, a estudante Ângela, de forma blasé, como se respondesse a ele, disse que a turma sabia que ela paquerava outra pessoa, portanto, não era culpada por não gostar de uma pessoa que não a interessava.

Percebemos que havia dentro da sala de aula várias historinhas de amor que não estavam concretizadas, nesse sentido, para evitar algum tipo de constrangimento, direcionamos a discussão para a questão do amor idealizado, vivido pela personagem “Pomba enamorada”, destacando o fato de não existirem culpas em ambas as partes, pois, quem ama simplesmente vive seu sentimento e quem não corresponde ao amor de alguém, provavelmente, tem suas razões para tal, haja vista que o sentir é mutável e individual, como vimos na aula anterior. Por isso, a personagem “Pomba enamorada”, viveu, à sua maneira, uma história de amor que a acompanhou até o final da narrativa.

Em relação ao final do conto, observamos um fato curioso, a maioria dos estudantes disse não ter gostado do final. Ao serem questionados por que não gostaram, muitos acharam que o conto não terminava daquela forma. Como eles estavam lendo a partir de uma xerox, e o pesquisador lendo a partir do livro, entenderam que havíamos suprimido o final para ver a reação deles. Uma hipótese para esse estranhamento poder ter se dado em virtude desses

estudantes estarem acostumados à leitura de narrativas com finais fechados que deixam claro para o leitor o destino de cada personagem.

No final do conto, a personagem Pomba enamorada pede a uma cigana que leia o futuro dela, nas cartas. A cigana lhe diz que um grande amor a esperava no próximo domingo na estação rodoviária e tinha o nome iniciado com a letra “A”. Ela respondeu que já estava muito velha para acreditar nessas coisas, mas por ser uma pessoa supersticiosa, “no domingo marcado deixou a neta com a comadre, vestiu o vestido azul-turquesa das bodas de prata, deu uma espiada no horóscopo do dia (não podia ser melhor) e foi.” (TELLES, 2009, p. 85).

Relemos o final da narrativa novamente com a turma, logo depois perguntamos o que poderia acontecer com a personagem, depois que ela se arrumou e saiu.

**Fabiana** – Acho que ela vai para rodoviária, ficará esperando o dia todo, mas não vai acontecer nada.

**Núbia** – Acho isso não. Pra mim, Pomba enamorada vai chegar lá e encontrar Antenor com a esposa. Ficará decepcionada, voltará para casa chorando...

**Jackson** – Acho que quem vai estar lá na rodoviária não é Antenor, mas, outro cara. Ela voltará pra casa triste...

**Michele** – Ela não vai voltar triste porque quem vai estar lá é Antenor, mas ela não vai ter coragem de chegar perto dele. Mesmo de longe vai matar a saudade do seu amado e voltará pra casa feliz da vida. [risos]

**Adriana** – Concordo com Fabiana. Pra mim, por Pomba enamorada por ser supersticiosa, estará mais uma vez acreditando em coisas que não vão acontecer, por isso vai se decepcionar mais uma vez...[cara de tristeza].

**Kevin** – Também acho isso Adriana. O fato dela ser supersticiosa fez com que acreditasse em mais uma estória, entre tantas que já tinha acreditado... Não acho que será Antenor que estará na rodoviária. Ela vai se decepcionar e voltará pra casa com o pensamento ainda mais forte nele. Toda essa história de amor, na verdade, só foi vivida por ela... acho que continuará assim até o fim... até ela morrer...

Como vimos, mesmo que o final do conto “Pomba Enamorada” deixe em aberto a possibilidade de ser Antenor retornando, também conduz o leitor a pensar que as superstições da protagonista, mais uma vez, a levariam ao engano. Assim, o romantismo exagerado, cheio de dor e solidão, vivido por ela, juntamente com a credence exacerbada, possibilitou aos estudantes refletirem o quanto pode ser desastroso um amor idealizado. Embora isso não seja uma regra, ainda assim, as discussões acerca desse sentimento vivido pela personagem central da história possibilitou aos estudantes refletirem sobre suas próprias histórias, a ponto de levá-los a expor algumas paqueras dentro da própria sala de aula, como vimos anteriormente. Com isso, através do texto literário espelharam-se e opinaram sobre os comportamentos e rumos das personagens.

Além disso, esse último momento da aula sobre o desfecho da narrativa foi importante porque levamos a turma a entender que, com esse final, a autora dava margem para que eles,

enquanto leitores, pudessem preencher com suas impressões as “lacunas” oferecidas pelo próprio texto. Nesse sentido, Iser (1996, p. 9) nos diz que é na interação com o texto que o leitor “preenche os espaços vazios”. Com isso, traz sua visão de mundo, conseqüentemente, seu repertório de leituras para dialogar com ele. Assim, com o final em aberto, pudemos perceber que os estudantes, ao se posicionarem, interagiram com o conto da aula principalmente quando, ao pensarem um possível final para os personagens, preencheram-no com coerência e entrelaçaram suas concepções individuais de mundo para dialogar com o texto.

### 4.3 Ainda Sobre O Amor e SEUS AIS

No terceiro encontro, realizado no dia 04 de setembro de 2019, com o objetivo de ampliar as discussões sobre o amor, buscamos, nesta aula, pensá-lo pela ótica/vivência de uma personagem masculina. Para isso, propomos a leitura do conto “O homem que voltou ao frio”, de Cintia Moscovich<sup>30</sup> (2003).

Esse conto narra a história de Ethel, que, após voltar de Israel, recebe um telegrama do irlandês Edward, que havia se apaixonado por ela, assim que a viu em um kibutz<sup>31</sup>, e resolve vir ao Brasil para encontrá-la. O irlandês não a atraía, porém, não sabendo disso, largou tudo e viajou movido pelo amor que sentia por ela. Ao chegar, a perplexidade da família não é maior do que a da própria Ethel, já que não nutria nenhum afeto por ele, mas, frente à intensidade do sentimento dele por ela, sente-se culpada por não poder corresponder ao afeto dele. Ela sente um misto de compaixão e repulsa pelo estrangeiro branco, feio e desengonçado que carrega consigo a esperança de casar com ela e ter filhos judeus. No entanto, ele é forçado a voltar para o país de origem mesmo mantendo viva a esperança de que esse sonho se concretize um dia, e, o que aparentemente seria uma clássica história de amor proibido entre uma judia e um não-judeu, é desfeita pelo desinteresse de uma das partes, a dela.

Sendo assim, a história envereda para um amor não correspondido, idealizado por

---

30. **Cíntia Moscovich** - Nasceu em 15 de março de 1958 na cidade de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. É escritora, jornalista e mestre em Teoria Literária, tendo exercido atividades de professora, tradutora, consultora literária, revisora e assessora de imprensa. Dentre vários prêmios literários conquistados, destaca-se o primeiro lugar no Concurso de Contos Guimarães Rosa, instituído pelo Departamento de Línguas Ibéricas da Radio France Internationale, de Paris, ao qual concorreu com mais de mil e cem outros escritores de língua portuguesa.

31. **Kibutz** – São agrupamentos criados em 1910 na sociedade israelense, que funcionam comunidades com as seguintes características: atividades agrícolas, propriedades coletivas, igualdade social, meios de produção próprios, distribuição da produção para a comunidade e prioridade à educação das crianças. Disponível em: < <https://www.infoescola.com/sociedade/kibutz/> > Acesso em: 18 de junho de 2020

Edward, sem concretização e vivido na solidão dos seus pensamentos, longe do Brasil. Ignorando o fato dela estar casada com outro, ele continua escrevendo-lhe cartas, ao que ela respondia sem cuidados nem remorso, mas nutria um sentimento de carinho por ele e também de culpa por não ter correspondido ao seu amor. Até que numa dada noite, ao chegar em casa, recebe uma carta da irmã de Edward, enviada da Finlândia, avisando da morte dele em virtude de um ataque de coração. Quando finalmente engravidou, pensou em dar ao filho o nome de Edward, mantendo a tradição judaica de homenagear pessoas queridas, mas desistiu por causa do marido e, “porque, afinal, teria sido inútil tornar sagrado o que já era precioso.” (MOSCOVITCH, 2003 p. 51). Desse modo, a autora atribui à história um final que revela uma Ethel presa entre sentir e viver essa história de amor, já que não se concretiza, em parte, por causa da falta de atributos físicos de Edward.

Com o objetivo de refletir sobre o amor pautado na dor e solidão, vivido pelo personagem masculino central da trama e para dar prosseguimento às discussões sobre os amores idealizados, iniciadas na aula anterior, nos pautamos no fato do personagem principal se chamar Edward (nome de príncipe, mas a imagem não), o que remete a um dos elementos das histórias de amor dos contos de fadas (príncipe: sinônimo de beleza), de forma que levássemos à turma a pensar sobre a não realização da história de amor entre os personagens do conto pelo viés da feiura/beleza.

Para a motivação, relemos o fragmento “O nascimento do amor”, de Platão (2000) – que também havia sido lido no final da nossa primeira aula, no dia em 20 de agosto de 2019. Fragmento tirado do livro “O Banquete”, de Platão (2000), que foi construído com a finalidade de saudar o amor através de discursos. Em meio aos diálogos de exaltação, o leitor tem uma visão sobre o amor fraterno relacionado ao prazer, “Agapeu”; o amor afetuoso estabelecido entre familiares, “Filéo”; e, por fim, o amor entre pessoas atraídas pelo sexo, “Eros”, cujo nascimento é narrado no fragmento que levamos para a sala de aula. No texto de Platão, Eros é fruto de uma relação inusitada entre um deus grego (Poros, filho de Métis) e uma mendiga (Penia – penúria). Por carregar em sua natureza a junção dessas duas partes distintas, Eros vive em busca do outro para se constituir/completar.

De acordo com Chauí (2000, p. 274), o amor é defendido por Platão como algo mítico, idealizado (amor platônico), mas que também necessita do outro, desse modo “é carência e astúcia, desejo de saciar a fome e a sede, desejo de preenchimento, desejo de completar-se e de encontrar a plenitude. Amar é desejar o amado como o que nos completa, nos sacia e satisfaz, nos dá plenitude. Amar é desejar fundir-se na plenitude do amado e ser um só com ele.” Isso explica o conceito de “amor platônico”, perpetuado através do tempo, que, por sua

natureza, necessita do outro para se completar, mas que permanece distante sem corresponder, é sublimado e constituído apenas no campo das idealizações.

Logo depois, pedimos que a turma se expressasse sobre o “amor platônico” e respondesse se esse tipo de amor só acontecia com as mulheres, a exemplo da personagem “Pomba enamorada” do conto lido na aula anterior.

**Alda** – É um sentimento que é vivido apenas por uma pessoa, mas não é correspondido, independente de ser homem ou mulher... pode acontecer com todo mundo.

**Fabiana** – Eu acho que o problema não está em ser amor platônico, idealizado ou não, mas que quem ama tem de dar valor à outra pessoa... independente de ser correspondido ou não. Penso que amar faz parte do ser humano...

**Analice** – O amor platônico é algo que só existe porque não é correspondido... é aquilo que se vive no mundo da fantasia, cheio de idealizações...

**Jackson** – É um amor que se vive só, sem ser correspondido, e isso não tem a ver em ser homem ou mulher. Eu acho que os sentimentos não têm sexo [gênero].

**Sílvio** – Existem pessoas que vivem esse tipo de amor e insistem nele, porque têm medo de se machucar ou medo de verificar que as suas fantasias e expectativas não correspondem à realidade, independente de ser homem ou mulher.

Em seguida, perguntamos se a turma concordava com o que os colegas haviam pontuado e se queria acrescentar mais alguma coisa. A maioria disse concordar que o amor platônico é um amor impossível de ser realizado, cheio de idealizações porque precisa do outro para se completar, desse modo é um sentimento que não é correspondido. É um sentimento que se vive só, cheio de sofrimentos em busca da outra pessoa e que pode ocorrer com qualquer ser humano, independentemente de gênero.

Após esse momento inicial, passamos à leitura compartilhada do conto “O homem que voltou ao frio”, de Cíntia Moscovich (2003). No entanto, suprimimos o final da narrativa, já que desejávamos que a turma apontasse possibilidades de encerramento para a narrativa lida. Com o término da leitura, alguns estudantes questionaram se o conto terminava daquela forma: a personagem Ethel dizia que nunca mais escreveria a respeito do seu marido para o Edward. Para a estudante Adriana, o conto terminava sem pé nem cabeça. Outros disseram não acreditar que terminava daquela forma. A estudante Núbia perguntou se não estava faltando uma página, pois achava que tinha alguma coisa errada. A maioria tinha a sensação de estar faltando um final para o texto. Desse modo, anunciamos que de fato tínhamos suprimido o final da narrativa, para que eles escreveram, individualmente, os finais para o conto.

Com esse procedimento, proporcionamos aos estudantes não só opinarem sobre os rumos que desejavam para os personagens, mas também a se posicionarem sobre o texto

lido.

**Figura 18** – Modelo de carta utilizado na aula do texto “O homem que voltou ao frio”



**Fonte:** dados da pesquisa

Com o término da escrita pelos estudantes, recolhemos os finais propostos por eles. Logo depois, entregamos a cada um deles, um envelope no qual constava, sob a forma de carta, o final da narrativa (**ver Figura 18**). Procedimento, utilizado pela autora que anuncia, através de carta, a morte do personagem Edward, que conduz ao desfecho do conto.

No momento em que entregamos a carta aos estudantes, eles demonstraram euforia. A maioria respondeu que era a primeira vez que recebia uma carta que não fosse relacionado a cobranças, por isso, o entusiasmo. Ao percebermos a ansiedade que os movia, antes de solicitar que eles abrissem a carta, perguntamos qual era a sensação que estavam sentindo. Responderam que estavam curiosos, pois o conteúdo da carta poderia mudar todo o rumo da história do conto e também que, por ser escrita por outra personagem que ainda não tinha aparecido na história tornava o conteúdo da carta, cheio de mistério – referindo-se à irmã de Edward chamada Riita, que entra na história apenas para escrever a carta à Ethel, anunciando a morte do irmão.

**FIGURA 19:** Estudantes abrindo a carta com o final do conto



**Fonte:** dados da pesquisa

Em seguida, pedimos que os estudantes abrissem os envelopes e lessem o conteúdo deles. Quando as cartas foram abertas (**ver Figura 19**), passado o momento de euforia inicial, houve uma certa comoção, constatada através das caras de tristezas demonstradas pelas suas fisionomias. Observamos que houve uma identificação dos estudantes com a narrativa e que a morte do personagem Edward os tocou, principalmente, pela maneira inesperada como ela foi anunciada, através de uma carta, cuja réplica estava em suas mãos.

Depois da leitura houve um silêncio como se indicasse que o conteúdo da carta não foi o esperado. Uns demonstraram tristeza com a morte do Edward e disseram que ele não merecia morrer, pois era uma pessoa boa. Outros complementaram que ele merecia um final em que pudesse ser feliz, mesmo que não fosse com Ethel.

De acordo com Cândido (2004, p. 177) “O caráter da coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos, e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos de mundo.” Assim, com o procedimento utilizado na aula, seguindo a organização do conto que tem em seu desfecho final a morte do personagem Edward anunciada através de uma carta, os estudantes experimentaram sensações e sentimentos diversos, quando do recebimento de uma réplica da carta. Demonstrados pelas feições de curiosidade/ansiedade para descobrirem o conteúdo da mesma, que continha também o final da narrativa escrito pela autora, o que provocou uma experiência leitora diferente da que normalmente estavam acostumados a vivenciarem.

Larossa (2002, p. 21) destaca que a experiência é aquilo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”, pura e simplesmente. Já que a todo tempo tem coisas acontecendo, mas não necessariamente acontecendo conosco, nem tão pouco nos tocando. No entanto, o que vem a ser uma experiência é aquilo que nos transpassa, aquilo que acontece conosco e nos afeta. Assim, ao sistematizar a leitura desse modo, da mesma maneira que foi estruturado e organizado pela autora dentro do enredo, mas apenas materializando um elemento da narrativa (a carta), a metodologia se tornou uma parte importante no processo de leitura e contribuiu para realçar o texto que os tocou, portanto, funcionou como ponte para que os estudantes fossem atravessados pelos próprios acontecimentos da obra.

Dando prosseguimento, perguntamos à turma o que havia achado do final da narrativa.

**Adriana** – Fiquei decepcionada... não esperava que ele morresse. Eu acho que Ethel deveria ter sido sincera com Edward e ter dito a ele que não queria. Coitado! Teve um ataque de coração...

**Jackson** – Ethel deveria ter ido atrás de Edward na Finlândia... terem casado e

ficado juntos para sempre. Como ele termina morrendo, eu não gostei desse final... por mim, ele não morria... [cara de tristeza].

**Kevin** – Independentemente de Ethel amar ou não Edward, ele um dia iria morrer mesmo... sendo assim, o fato dela não gostar dele não foi o que fez ele morrer. Morreu de uma doença silenciosa que provocou um ataque de coração. Mas eu não gostei do final também, acho que ele não deveria morrer.

**Alda** – Não concordo com Kevin, pois o fato dele ter morrido de ataque de coração, na minha opinião foi a maneira que autora encontrou de ligar sua morte a questão dela não ter correspondido seu amor. Acredito que há uma relação entre o amor não correspondido e o seu falecimento... eu fiquei triste com esse final porque não desejava a morte dele também.

A partir das falas dos estudantes, entendemos que a maioria disse não ter se agrado do desfecho do conto escrito pela autora, por causa do final dado ao personagem Edward, que morre de ataque de coração, longe e solitário. Este final se contrapõe àqueles esperados pela maioria dos estudantes porque seus horizontes de expectativas estavam marcados pela presença do amor romântico e um “foram felizes para sempre”, como isso não ocorre, se frustraram.

Além disso, o fato de a personagem Ethel terminar “bem”, casada, realizando o desejo de ser mãe, contribuiu ainda mais para essa frustração porque acreditavam ser ela a responsável pelo sofrimento dele, sendo assim, não tinha direito à felicidade e, como uma espécie de vingança, deveria terminar sofrendo. E se fosse o contrário (Ethel a que morre e Edward o que termina feliz), será que pensariam da mesma forma?

Quando discutimos na aula anterior sobre a postura da personagem “Pomba enamorada”, houve estudante que não viu a personagem principal como coitadinha, mas como uma obcecada, que não quis “enxergar a verdade” e que, portanto, seu sofrimento era resultante das suas próprias atitudes, enquanto que o personagem Antenor, com suas posturas grosseiras, foi “sincero o tempo todo”. Isso diz muito do imaginário amoroso dos estudantes e sinaliza a perpetuação do discurso construído socialmente de que a mulher é sempre culpada. Para a maioria, “Pomba enamorada” é responsabilizada pelo seu próprio sofrimento porque não quis enxergar a verdade. Por isso, amava sozinha. Na visão dos estudantes, Antenor não tinha nada a ver com isso, já que foi sincero; e Ethel é vista como a causadora dos sofrimentos do Edward porque não correspondeu ao amor dele, portanto, não foi sincera. Ao avaliarem as personagens por essa ótica, os estudantes assumiram uma posição segundo a qual nas relações amorosas era preciso haver culpados. No entanto, é preciso pensar o ser humano, seja homem ou mulher, em suas individualidades, como seres imprevisíveis, portanto, sujeitos que não agem necessariamente para agradar o outro, conforme observado nas falas dos estudantes que isentaram os homens de qualquer responsabilidade e culpabilizaram as

mulheres pelos sofrimentos causados aos personagens que eram acometidos pelo amor nas duas narrativas.

Nesse sentido, evidenciamos que o amor, para eles, ainda encontra resquícios nos comportamentos construídos sociais e historicamente de perfeição e que deve ser correspondido, conseqüentemente, ligados ao amor romântico de que o/a outro/a satisfaça todas as necessidades daquele/a que ama.

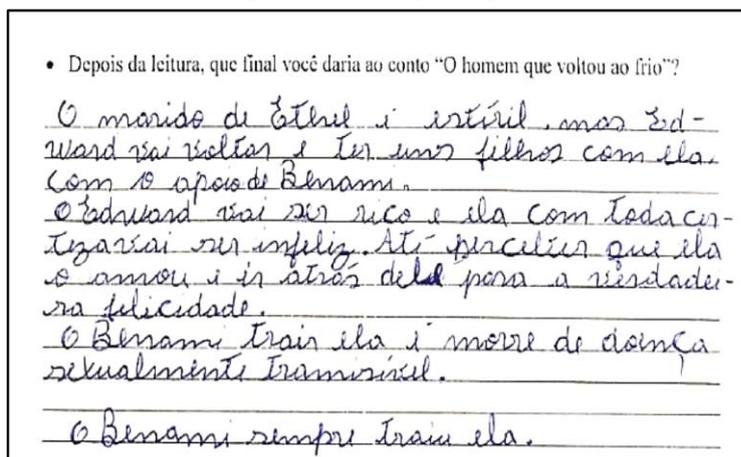
Outro fator que pode ter relação com essa postura da turma é o fato da maioria ter escrito um final em que a personagem Ethel terminava infeliz e sofrendo, como isso não aconteceu, acabam por não se identificar com o desfecho dado pela autora. Dos 24 estudantes da turma, apenas 16 escreveram um final para conto, 4 faltaram e os outros 4 não quiseram escrever. Dos que escreveram, 3 colocaram que Edward não conseguiu esquecer Ethel (ele e ela terminam infelizes), 3 deram um final feliz a ele com outra mulher (enquanto Ethel termina infeliz), 2 deram um final para os dois juntos (Edward volta para o Brasil se reencontra com a Ethel), 6 deram a ela um final sofredor e infeliz, e apenas 2 deram um final feliz a ela com o marido. Sendo assim, uma parte significativa da turma (12 estudantes - 67 %) escreveu um final para ela diferente daquele escrito pela autora. Isso pode ter corroborado para uma não identificação com a personagem Ethel e também por ter frustrado às expectativas de muitos estudantes.

Além disso, entendemos que essa reação da turma à personagem Ethel é fruto da própria sociedade em que os estudantes vivem, que prega a realização amorosa como ideal de felicidade. A sociedade diz que as pessoas precisam ter um alguém para amar, mas que o amor é único, mesmo que seja uma relação tóxica, pois, o importante é estar com alguém, como se as pessoas, principalmente as mulheres (inclui-se aí Ethel), não pudessem se refazer quando saem de certos relacionamentos e não tivessem direito a seguir suas vidas ao lado de outros amores.

Desse modo, nas falas dos estudantes, observamos que atrelaram as relações amorosas à felicidade e também ao fato de eles não terem tido experiências de afetos e de amor no nível em que é discutido no conto, cuja protagonista segue a vida feliz ao lado de outra pessoa (que possivelmente ama) e não daquela que a ama (mas ela não). Logo, falam a partir do que leram, ouviram, não por experiência própria (vivenciam). Para a maioria, as histórias de amor devem ser recíprocas e com finais felizes. Nesse caso, a felicidade deve vir em primeiro lugar, como evidenciado nos finais escritos para o personagem Edward, que mais da metade dos estudantes presentes na sala de aula deram um final feliz para o personagem Edward, independentemente de ser com Ethel ou com outra pessoa.

No entanto, chamamos atenção para o fato de que, diferentemente dos finais escritos para Edward, a personagem Ethel não teve a mesma sorte, já que ele sendo rico, poderia mudar de amor quando quisesse, inclusive se permitir a ser o amante dela, como observado no final escrito pela estudante Alda. (ver Figura 20).

**Figura 20:** Final para o conto sugerido pela estudante Alda



Fonte: dados da pesquisa

De acordo com ela, ao se arrepender, Ethel busca Edward e só então poderia experimentar a “verdadeira felicidade”. Isso nos ajuda a compreender melhor a postura dessa estudante quando cita a felicidade que, culturalmente, é vista como um referencial para as pessoas de maneira geral, como se fosse possível alcançá-la para se completar. Desse modo, Ethel teve que aceitá-lo para, então, ser feliz, caso contrário seria eternamente infeliz, mesmo que estivesse se relacionado com outras pessoas.

Além disso, essa estudante assume uma posição de defender o personagem Edward. Sendo ela de comportamento introspectivo, isso pode explicar sua identificação com ele que, por ser um pouco calado também, cria uma sintonia entre ambos, evidenciado não apenas no final dado para ele, mas também na forma como o defendeu, durante a aula, chegando ao ponto de dizer que Ethel era uma pessoa egoísta que não merecia Edward porque reprimia os desejos dele. De acordo com Freud (1996, p. 194), o “impulso desejoso se perde em consequência da repressão, ele se representa, frequentemente, por uma sucessão infindável de objetos substitutos, nenhum dos quais, no entanto, proporciona satisfação completa.”, de modo que o amor, quando reprimido, não há nada que possa substituí-lo, a não ser, vivê-lo em meio a dor e solidão, na introspecção dos pesamentos.

Dando prosseguimento, com a finalidade de pensarmos essa história de amor a partir de um dos elementos construídos dentro dos contos de fadas (príncipe/sapo), voltamos ao

texto e destacamos três trechos do conto, para pensar o não interesse da Ethel pelo Edward em virtude da sua feiura (sapo).

[...] parecia um mendigo – feio – que agradecesse um prato de comida, sem perceber que lhe haviam dado carne estragada. [...] (MOSCOVITCH, 2003, p. 41)

[...] Quem quer o feio? Quem pelos céus, é capaz de querer o feio? [...] (MOSCOVITCH, 2003, p. 46);

[...] esperança romântica: beijar um sapo para que ele virasse príncipe. (MOSCOVITCH, 2003, p. 49).

Em seguida, perguntamos se a turma encontrava alguma relação com as histórias de amor descritas nos contos de fadas.

**Núbia** – As histórias de amor dos contos de fadas a princesa beija um sapo e ele vira um príncipe. Eu acho que Ethel se refere a isso. Como na vida real isso não acontece (ela beija e ele continua feio), fica triste. Acredito que a feiura dele foi determinante para Ethel não querer nada com ele. Só o nome dele (Edward) que parece com um nome de príncipe, mas ele não. O “bichim” era muito feio. [risos]

**Márcia** – Concordo com Núbia. Tem uma parte do conto que depois de ser beijada por Edward no restaurante, ela fica comovida pela doçura dele, mas pelo fato dele ser feio, ela não quis nada com ele. [se relacionar amorosamente com ele]

Nesse momento, pedimos que a estudante Márcia lesse o trecho do texto que evidenciava isso que ela estava se referindo e pedimos que a turma acompanhasse a leitura:

[...] Ele aproximou-se e beijou-me os olhos e a boca. Doce, como era doce, a delicadeza que não conhecera em homem algum [...]. (MOSCOVITCH, 2003, p. 46).

Em seguida, a estudante Márcia complementou:

**Márcia** – Tendo aí, apesar de não ter beleza física, Edward demonstrava ser uma pessoa pura, ingênua e legal, mas infelizmente a Ethel se prendeu à feiura e não enxergou a “beleza interior” dele. Por isso, não deixou o amor acontecer.

Pontuamos que possivelmente esse comportamento em relação ao desejo da personagem Ethel poderia ter ligação ao fato de que socialmente há um padrão de beleza preestabelecido e que muitas vezes as pessoas são atraídas, inicialmente, para as relações afetivas, a partir desse padrão.

De acordo com Eco (2014, p. 10), “O sentido da beleza é diverso do sentido do desejo”, para o autor, as pessoas podem até considerar outras pessoas belíssimas, porque atendem a um padrão preestabelecido de beleza, mas não necessariamente as desejarem sexual

e afetivamente. No entanto, destaca que se for “ao contrário, se deseja um ser humano (que além do mais poderia até ser feio) e não se pode ter com ele as relações almeçadas, sofre-se.” (ECO, 2014, p. 10). O que pode justificar o comportamento da personagem Ethel, pois, como no conto não havia amor nem desejo, não há nenhum tipo de sofrimento dela, porque só o enxergava em sua feiura mesmo, por isso, não sofre, mas lamenta a ausência de beleza nele.

Em seguida, indagamos se a turma, de maneira geral, concordava com o que as estudantes Márcia e Núbia disseram acima. Responderam que sim e acrescentaram que as pessoas não deveriam olhar as outras pela aparência, mas era o que mais acontecia, pois o mundo é preso à beleza física e dificilmente uma pessoa quer se relacionar com pessoas feias, pois isso é cultural. Nesse sentido, Eco (2014, p. 15) diz que “o belo e o feio são relativos aos tempos e às culturas (ou até mesmo aos planetas)”, mas que isso “não significa, porém, que não se tentou, desde sempre, vê-los como padrões definidos em relação a um modelo estável” (ECO, 2014, p. 15); desse modo, defende o fato de que beleza e feiura ultrapassam os tempos e perpassam as várias gerações, pois, são construções históricas e sociais que se mantêm de algum modo, estáveis.

Perguntamos se havia alguém na sala de aula que já tinham se relacionado amorosamente com pessoas que eles consideravam feias, mas ninguém respondeu. Como vimos, a partir dessa discussão sobre a questão da beleza e feiura para a concretização das histórias de amor, entendemos que, quando se trata de um olhar de fora, como quando apenas observaram as falas da personagem Ethel em relação à feiura do Edward, os estudantes opinaram que ela não deveria ter agido assim, que deveria ter levado em consideração o lado interior dele, que príncipe encantado só existe em contos de fadas, etc. No entanto, ao serem questionados sobre suas vivências, enquanto posições de dentro da história de amor com uma pessoa feia, se calaram e preferiram não se posicionar. Desse modo, revelaram que, ao não se pronunciarem, ratificaram o pensamento da personagem Ethel, em relação à feiura de Edward, portanto, o feio serve para o outro, mas para mim não.

Assim, entendemos que a escola precisa debater sobre determinados modelos construídos histórica e socialmente, de maneira a formar jovens mais abertos ao diferente, como também a pensarem sobre suas atitudes e se posicionarem frente às diversidades humanas sem os rótulos que a sociedade em que vivemos constrói e que usamos, muitas vezes, inconscientemente para pensarmos a nós mesmos e aos outros. Desse modo, ao discutirmos a beleza/feiura do personagem levamos os estudantes, a partir do texto literário, a pensarem o padrão estabelecido de beleza como um dos fatores responsáveis pela concretização ou não de relacionamentos amorosos. Para Eco (2014), a relação belo-feio está

cada vez mais diluída nos contextos sociais, onde a noção de feio não se contrapõe mais diretamente à de belo, mas, pelo contrário, se existe amor tudo o mais é menor, como diz um ditado popular: quem ama um feio, bonito lhe parece. Assim, beleza e feiura podem se unir e serem felizes.

Com a discussão empreendida, levamos os estudantes a refletirem que as pessoas têm desejos e afetos diferentes, são sujeitos que sofrem, têm dúvidas, anseiam amar e se descobrirem como sujeitos desejantes, nesse sentido, contribuimos para que os horizontes de leituras dos estudantes fossem ampliados no que tange aos modos como pensamos os rearranjos amorosos em nossa sociedade.

#### 4.4 O Primeiro Amor de um Menino

Iniciamos o nosso quarto encontro no dia 16 de setembro de 2019, com o objetivo de discutir sobre as descobertas do amor a partir da leitura de “O primeiro Beijo”, de Clarice Lispector<sup>32</sup> (1991).

O conto é a história de um jovem que, ao ser indagado pela namorada se já havia beijado outra mulher antes dela, rememora como foi o “primeiro beijo” dele. O leitor descobrirá que o primeiro beijo do rapaz foi em uma estátua de uma mulher de pedra que fazia parte de um chafariz e de cuja boca jorrava um filete de água que matara a sede do narrador-personagem ao mesmo tempo em que o faz descobrir-se não mais como criança, mas, sim, como adolescente que, “Perturbado, atônito, percebeu que uma parte de seu corpo, sempre antes relaxada, estava agora com uma tensão agressiva, e isso nunca lhe tinha acontecido.” (LISPECTOR, 1991, p. 22). Foi tamanha a excitação que “vinda da profundidade de seu ser, jorrou de uma fonte oculta nele a verdade. Que logo o encheu de susto e também de um orgulho antes jamais sentido: ele... Ele se tornara homem.” (LISPECTOR, 1991, p. 22).

Antes da leitura dessa narrativa, como atividade de motivação, exibimos o cartaz abaixo que contém imagens/pinturas/esculturas retratando o ato de beijar:

---

32. **Clarice Lispector** - foi uma das mais destacadas escritoras da terceira fase do modernismo brasileiro, chamada de "Geração de 45". Recebeu diversos prêmios dentre eles o Prêmio da Fundação Cultural do Distrito Federal e o Prêmio Graça Aranha.

**Figura 21:** Cartaz com imagens de beijos utilizado na aula <sup>33</sup>



Fonte: dados da pesquisa <sup>34</sup>

Pedimos à turma que observasse a imagem da escultura “O Beijo”<sup>35</sup>, de Rodin. Logo depois, perguntamos se a imagem da estátua, sendo de duas pessoas esculpidas no mármore, poderia ser vista como um beijo de amor. Responderam que sim, acrescentando que, embora fossem estátuas, havia ali immortalizado um beijo de amor, pois, acreditavam que o artista (Rodin) esculpiu o que, para ele, seria um momento entre duas pessoas que se amavam, portanto, um ato de amor. Em seguida, se posicionaram em relação ao *ato de beijar*.

**Mariana** – Acho que beijar é consequência de uma “química” entre duas pessoas e, apesar desse beijo aí ser mostrado [captado] no mármore, mostra um momento entre as duas pessoas. Acho que tem sentimento aí. Como se fosse uma foto nos dias de hoje.

**Sílvio** – A imagem do cartaz, pra mim, é um beijo de amor. Mas não concordo com Mariana de que um beijo é consequência da química entre pessoas. Nem sempre beijar tem a ver com coisas [questões] de amor. Conheço algumas pessoas que o beijo não significa nada. Mas... concordo que, quando a gente beija uma pessoa que a gente ama, é muito diferente do que sair beijando qualquer pessoa por aí... [risos]

Em seguida perguntamos aos estudantes se havia, dentre as imagens do cartaz, alguma que chamou mais atenção.

33. Coluna da esquerda acima “O Beijo”, de Rodin; no meio, “Na Cama, O Beijo” de Henri de Toulouse-Lautrec; e abaixo “O Beijo”, de Picasso. Na coluna da direita, a cima, “Pygmalion and Galatea”, de Jean-Léon Gérôme, e a baixo “O Beijo”, de Klimt.

34. Montagem do acervo pelo pesquisador, com imagens retiradas da internet. Disponível em: < <http://abre.ai/bBxI>.> Acesso em: 20 de agosto de 2019.

35. **O Beijo** (Auguste Rodin – 1887) - Escultura feita em mármore, que está atualmente no Museu Rodin, em Paris, e que era originalmente chamada de “Francesca da Rimini”, nobre retratada em “O Inferno de Dante”. Pensada a partir da história de uma jovem aristocrata que se apaixona pelo irmão mais novo de seu marido logo após o casamento arranjado, mas o homem traído flagra os amantes e decide matá-los. Disponível em: < <https://url.gratis/4eXMB> > Acesso em: 10 de agosto de 2019.

**Adriana** – Essa aí. [apontou para a imagem da obra “Na Cama, O Beijo”, de Henri de Toulouse-Lautrec]. Parece que não é só beijo. É como se o casal estivessem tendo uma relação sexual... [risos]

Informamos que a imagem era de duas mulheres (prostitutas) se beijando na cama de um bordel.

**Adriana** – Nossa! Não tinha imaginado que fosse um “beijo gay”... mas, professor minha surpresa não foi por isso não [envergonhada], foi porque eu não tinha percebido que se tratava de duas mulheres. Tinha pensado que era um casal formado por um homem e uma mulher. Mas, também não entendo porque as pessoas chamam um beijo entre duas pessoas do mesmo sexo de “beijo gay”, já num abraço não ocorre. [não classificam os abraços em héteros ou gays]

**Kevin** – Talvez Adriana seja porque beijar na boca de alguém é diferente, tem a ver com desejos sexuais, mas abraçar não, é apenas um ato de carinho.

Perguntamos o que a turma achava dessas duas visões. A maioria falou que beijo e abraço são coisas diferentes. Um beijo no rosto pode significar carinho, mas em se tratando de um beijo na boca, como era o caso das duas prostitutas retratadas na imagem do cartaz, apontada pela estudante Adriana, poderia se tratar de um beijo de amor. Aproveitamos para questionar o fato de se tratar de duas prostitutas e se isso não poderia ser apenas a realização de um fetiche realizado por dinheiro. A turma demonstrou surpresa com essa última questão e concordou que de fato esse beijo poderia não significar nada, já que prostitutas beijam por dinheiro, mas que também poderia se tratar de um “beijo gay”, pois a imagem indicava atos/atitudes sexuais entre duas pessoas do mesmo sexo, como efantizou anteriormente o estudante Kevin.

Pelas falas dos estudantes e a forma com que a turma reagiu a elas, percebemos que um simples beijo ou um abraço são vistos como naturalmente carinhoso, sem indicar que as pessoas sejam tachadas/marcadas como gay, mas, em se tratando de atos/relações sexuais, estes são imediatamente qualificados, de forma a marcar as pessoas que praticam tais atos/relações, com isso, ratificam os discursos e atitudes construídos socialmente, muitas vezes responsáveis por ações discriminatórias. Nesse sentido, ao pensarmos sobre esses discursos, contribuímos para formarmos jovens mais abertos ao diálogo e, principalmente, a pensarem suas posições nos contextos sociais.

Perguntamos se, na sala de aula, havia algum estudante que não tinha beijado ainda. A essa pergunta, a turma reagiu de maneira objetiva respondendo que dificilmente, no mundo de hoje, existiria pessoas que ainda não tivessem beijado, mesmo que não fosse um beijo amoroso, como se dissessem que de fato o beijo não está ligado ao amor, mas a uma atitude natural entre pessoas que, de alguma maneira, estão se relacionando. Logo depois, a estudante

Mariana apontou para a estudante Márcia e falou que esta era BV (Boca Vigem), causando uma certa surpresa nos demais. Imediatamente, a estudante Márcia retrucou que não havia beijado ainda porque não tinha aparecido ninguém de quem tivesse se agradado, mas que, se aparecesse, não iria pensar duas vezes, não perderia tempo. Dando a entender que o fato de não ter beijado ainda “amorosamente” não significava que não era desejada, mas, sim, seletiva, portanto, estava sem beijar por escolha, pois, ela era quem decidia o momento e a pessoa para isso.

Em seguida, pedimos que dissessem, como suposição, o que significava beijar alguém que se ama. Alguns estudantes responderam que era muito bom, principalmente, porque era possível sentir se havia sintonia no casal. Outros argumentaram que acelerava os batimentos cardíacos, aumentava as emoções e contribuía para o desejo, ainda mais se o beijo fosse demorado. O estudante Joílson acrescentou que despertava afeição e manifestava uma sensação de bem-estar. Sua fala provocou uma certa euforia na turma que reagiu positivamente dizendo que ele sintetizou o que todos queriam dizer, já que beijar significava uma troca de afetos e provocava bons sentimentos.

Posteriormente, anunciamos à turma que o texto que iríamos ler tinha por título “O primeiro beijo” e havia sido escrito por Clarice Lispector (1991). Em seguida, perguntamos o que eles esperavam encontrar em um texto que tinha esse título. Expressaram várias opiniões dentre elas: um momento mágico na vida de uma menina, o início para uma linda história de amor, a descoberta de novas sensações através do primeiro beijo de um casal, um encontro entre duas pessoas que se sentem atraídas e se entregam a um beijo, e também, uma forma de iniciar um relacionamento amoroso e selar um compromisso. Dissemos que, após a leitura, poderíamos ver se essas proposições se confirmariam ou não.

Iniciamos a leitura de forma compartilhada, nos moldes dos encontros anteriores. Durante o procedimento não houve pausa e constatamos uma grande participação dos estudantes no desenrolar da leitura do texto, o que colaborou para o desenvolvimento da ação leitora de modo prazeroso. Embora não tenha havido nenhum comentário por parte dos estudantes durante o processo de leitura, nas expressões demonstradas através dos olhares e gestos de satisfação – dentre eles, pequenos sorrisos – percebemos que houve uma identificação com o texto.

Com a finalização da leitura, perguntamos se os estudantes já conheciam o texto antes, o que acharam dele e se tinha a ver com o que eles tinham pensado. Essa mediação foi encaminhada a nível de instigação para que os estudantes se posicionassem sobre o texto lido, expondo as razões que os levaram a gostar, ou não, do conto, já que a autora narra um dos

momentos mais importantes da juventude, o primeiro beijo, com sutileza. Ninguém da turma havia lido o texto antes. A maioria disse que, embora não tenham se confirmado suas proposições iniciais, ainda assim, gostaram do texto.

**Márcia** – Imaginei, no começo do texto, que o menino tinha beijado um outro menino porque quando a namorada perguntou a ele [se tinha beijado alguém antes dela], ele não falou logo, ficou enrolando, fazendo suspense... [risos].

**Elisa** – Estranhei a história porque, pra mim, ninguém beija uma estátua. Mas, ao mesmo tempo gostei dele não ter traído a namorada.

**Núbia** – Tadinho, como era inocente esse menino... [risos].

**Joilson** – Em que mundo ele vivia? [balançando a cabeça negativamente].

A partir dessas provocações dos dois últimos estudantes, em que não ter experienciado um beijo torna uma pessoa fora da realidade que os estudantes estão inseridos – mundo cheio de oportunidades para as diversas experiências afetivas – as estudantes Adriana e Francisca se sentiram motivadas a emitirem suas opiniões também.

**Adriana** – Pra mim ele não ter beijado outra pessoa não deixa ele fora da realidade não, como falaram. Ele tava matando a sede... como o chafariz imitava uma mulher... aconteceu. Ele só se deu conta depois. Fora da realidade mesmo foi um caso que minha tia contou em casa. Disse que viu um cara excitado por um poste [risos]. Será que estava em sã consciência? Isso sim é estranho. Não é normal. Depois disso, o coitado do menino ter beijado, sem querer, uma estátua de pedra pra matar a sede é normal. [risos]

**Francisca** – Professor, quando eu era criança, via os personagens das novelas se beijando ficava imaginando qual era a sensação que sentiam, mas hoje não vejo nada demais.[risos], nem beijar, nem vê [risos]. É normal.

Como podemos perceber, as discussões sobre o texto literário, logo após a leitura, provocou diversas reações nos estudantes, principalmente a necessidade de emitirem suas opiniões diante da situação vivida pelo personagem-narrador dentro do enredo. Uns criticaram o fato dele ser “inocente”, outros o acharam fora da realidade, e alguns trouxeram outras histórias para “dialogar” com o texto literário, mostrando que houve conexão entre eles. A estudante Adriana defende o personagem-narrador, inicialmente criticado pelos estudantes Núbia e Joilson, relatando um caso esdrúxulo – “um cara excitado por um poste” – que escutou de uma tia para contrapor com a situação vivida pelo menino da narrativa, com isso, demonstra uma atitude proativa diante do que leu. Além disso, a fala da estudante Francisca se aproxima da realidade do conto, já que na fase da adolescência os atos como o de beijar ganham um colorido diferente, as sensações/significações são intensificadas, desse modo, houve uma identificação direta dela com o personagem do texto.

Para pensarmos sobre as sensações que o personagem do conto sentiu ao beijar a

estátua de pedra e o quanto o *beijo* significou para as suas descobertas amorosas, perguntamos se a fase que ele estava vivendo (a juventude) foi determinante para o momento inusitado que ele vivenciou. A maioria respondeu que sim e que a juventude é a etapa da vida em que estão descobrindo as questões amorosas e sexuais, por isso não era de se admirar o que o beijo significou para o personagem do conto de Clarice Lispector, mesmo que tenha sido numa estátua de pedra.

A partir desse entendimento, a estudante Mariana destacou que o beijo era consequência da “química” entre duas pessoas, por isso, deveria ser visto como um início para outras ações, como o sexo, por exemplo. Ainda segundo esta estudante, tudo começava por um beijo, como foi com o personagem que, além de saciar a sede, beijando a estátua de pedra, também experimentou outras sensações. Dentro dessa perspectiva, para levarmos as discussões para o lado das sensações que um beijo pode provocar no ser humano, solicitamos que voltassem ao texto e relessem o seguinte trecho:

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 tornou homem. (LISPECTOR, 1991, p. 22).

Em seguida, pedimos que os estudantes se pronunciassem a respeito do que leram.

**Alda** – Acho que por ele estar sendo observado pelos outros estudantes, com a boca colada na da estátua, se sentiu envergonhado... o coração acelerado... [risos].

**Fabiana** – A vergonha dele e a surpresa pode ser porque quando abriu os olhos se deparou com um chafariz imitando um corpo de mulher.

**Michele** – Não vejo por esse lado. Acho que a vergonha dele foi por ter sentido a sensação de ter beijado o chafariz como se estivesse beijando uma namorada, por isso achou que sua vida estava se transformando...

**Jackson** – Isso mesmo Michele, o personagem deve ter se sentido atraído pela estátua, porque senão ele não teria se envergonhado.... [risos].

**Joilson** – Eu acho que o menino se excitou a partir do beijo que deu na estátua, pois, só isso poderia explicar essa vergonha que sentiu...

Perguntamos se a turma concordava com a visão do estudante Joilson. A maioria respondeu que não tinha visto inicialmente por essa perspectiva, mas que, vendo melhor, concordava com ele, pois, assim que o personagem percebeu que a estátua imitava um corpo de mulher, despertou um certo desejo por ela. Em seguida, questionamos o que significava a frase “jorrou de uma fonte oculta nele a verdade” (LISPECTOR, 1991, p. 22). A maioria relacionou “a verdade” à descoberta dele de ter se sentido atraído pela estátua, como se isso

fosse uma espécie de revelação: o menino tornou-se homem, sentiu, tomou consciência. Para ampliar a discussão, perguntamos se a excitação destacada acima não poderia se complementar/acrescentar ao “jorro de verdade”, escrito pela autora. Responderam que a verdade tinha a ver com o desejo pela estátua como se fosse uma mulher, apenas isso.

Nessa perspectiva, percebemos que nenhum estudante relacionou a frase ao sentido da ejaculação sentida pelo personagem, como uma consequência do ato de beijar, enquanto sensação de prazer. Mas, o mais importante disseram: o jorro diz respeito a uma revelação, a um insight, à epifania clariceana, com ou sem a ideia de ejaculação. No entanto, ao ser sinalizado que a autora poderia estar, simbolicamente, se referindo a isso, muitos ficaram envergonhados. Perguntamos qual era o motivo da vergonha. Responderam que não perceberam essa sensação sentida pelo personagem e que essa revelação mudou o olhar sobre o beijo que o menino deu na estátua, como se confirmassem o beijo como preâmbulo para despertar/saciar os desejos. Outros, por curiosidade, foram reler o trecho, para se certificarem dessa possibilidade. Ao confirmarem, disseram que esse fato ou situação descrita mudou o modo de agir do personagem, levando-o a romper com a fase da infância e que, de fato, embora tenha sido numa estátua, para ele, o beijo foi muito importante, já que despertou outras sensações como a excitação e a satisfação sexual.

Com esse momento de reflexão sobre o final do conto, percebemos o quão é importante discutir na escola sobre os sentimentos e desejos humanos de forma mais ampla e aberta, pois, muitos temas como as descobertas amorosas/sexuais ainda são tabus que precisam ser rompidos, nas salas de aulas, para construir e ampliar os horizontes de leituras dos jovens leitores. Para formar leitores literários, é preciso provocar encontros deles com os textos literários, conseqüentemente, construir um leitor sujeito da experiência e “aquilo de que faz experiência dele se apodera.” (LAROSSA 2002, p. 28). Desse modo, enquanto sujeitos da experiência, faz-se necessário que os jovens leitores tenham contato com os mais variados temas e assuntos, sem distinção, pois, sem o encontro deles com os textos, não se formam leitores.

#### **4.5 Os Dois Amores de uma Menina**

No dia 29 de setembro de 2019, iniciamos nosso quinto encontro. Para esse momento,

o texto escolhido foi “Primeiras vezes”, conto de Natalia Polesso<sup>36</sup>. Trata-se de uma narrativa em que são contadas as primeiras experiências sexuais vividas por uma jovem.

A história se passa nos anos 1980, embora esse dado não seja explicitado diretamente na narrativa, mas que se evidencia através de alguns elementos presentes nela, como os carros Chevette e Voyage lançados, respectivamente, nos anos 1970 e 1980. Nessa época, virgindade ainda era um assunto discutido pelas famílias com recato, pensamento este que não era compartilhado entre os jovens da época, principalmente entre as moças, e “perdê-la” significava uma forma de liberdade para muitas. Como nossa intenção era apenas trabalhar as primeiras relações sexuais e/ou amorosas dos jovens em formação, evitamos entrar na questão temporal da estória para que os estudantes se posicionassem sobre esse assunto de acordo com o momento em que estão inseridos.

Conduzida por um narrador em terceira pessoa, o leitor é apresentado, já nas primeiras linhas, à insatisfação da personagem central sobre sua virgindade e seu desejo de perdê-la. A personagem principal da história estudava em um tradicional colégio público, era virgem aos 17 anos, mas, não só omitia isso, como também mentia para todos sobre sua virgindade, inventando, detalhes de como teria sido sua primeira vez. Para ela, o fato de ser virgem a excluía do grupo de amigas, por isso, ao se mostrar sexualmente experiente, entendia que se tornava pertencente ao grupo de amigos. Às sextas-feiras, enquanto a metade dos colegas assistia aula, ela se juntava aos demais que corriam para os bares ao redor da escola.

Numa dessas fugidas, envolve-se com um garoto e, dali a três sextas-feiras, já estavam namorando e foi com ele a sua primeira vez. Entretanto, a protagonista tem uma amiga chamada Letícia, a quem confidenciava seus sentimentos, inclusive a vontade de beijar a boca vermelha da própria Letícia, com quem ela vem a ter a sua outra primeira vez.

Em resumo, a “primeira vez”, considerada pela maioria das pessoas, como sendo a perda da virgindade, para a personagem, foi com um garoto do colégio, mas não foi como esperava. A segunda “primeira vez” foi com uma amiga, também do colégio, segundo ela, “como todas as primeiras vezes”, e foi tratada como descoberta e naturalidade, onde a vida seguiu seu rumo. A autora constrói, portanto, uma narrativa em que os assuntos *virgindade* e *desejo* são postos de forma espontânea, como algo inerente/próprio ao/do ser humano. Nesse sentido, a narrativa apresenta uma história de descoberta, medo e maravilhamento, relacionados às primeiras vezes de uma menina que se transformará em mulher.

---

36. **Natalia Borges Polesso** - Escritora e tradutora brasileira. Concluiu o mestrado em letras pela Universidade de Caxias do Sul com uma dissertação sobre a obra de Tânia Faillace. Seu primeiro livro, Recortes para álbum de fotografia sem gente, venceu o Prêmio Açorianos de 2013 na categoria contos.

Iniciamos a aula com a dinâmica chamada “A Boca da Verdade”. Para isso, levamos para a sala de aula uma caixa no formato de boca (ver **Figura 22**), inspirada na escultura *La Bocca della Verità* (ver **Figura 23**), imagem esculpida em mármore de uma face humanoide que fica no pórtico de Santa Maria em Cosmedin, em Roma, Itália.

**Figura 22:** Caixa em formato de boca utilizada na dinâmica da aula do texto “Primeiras vezes”



**Fonte:** dados da pesquisa

**Figura 23:** Foto do pórtico italiano



**Fonte:** imagem disponibilizada na internet

Destacamos para os estudantes que a característica desse pórtico conhecido como *La Bocca* era o seu papel como detector de mentiras e que, desde a Idade Média, acredita-se na lenda de que, se alguém contar uma mentira com a mão na boca da escultura, ela se fechará "mordendo" a mão do mentiroso. Diante disso, os estudantes reagiram de forma curiosa, demonstrando um certo encantamento com a boca que detectava mentiras, mas principalmente com a caixa em formato de boca vermelha que havíamos confeccionado, tendo *La Bocca della Verità* como inspiração, como se esta estivesse se materializado naquela que estava na sala de aula. A maioria se disse curiosa sobre o conteúdo da caixa em formato de boca. Para alguns, iríamos tirar dela algumas “verdades” sobre a turma; para outros, seria uma boca sensual recheada de chocolates e objetos pertencentes aos estudantes que poderiam descrever quem eram, como se os possíveis objetos fossem delatar suas verdades.

Em seguida, explicamos que a caixa em formato de boca, na cor vermelha, era parte de uma dinâmica que seria realizada no formato do jogo *verdade e consequência*, também conhecido por *verdade ou desafio*<sup>37</sup>. Perguntamos se a turma conhecia esse jogo. Responderam que sim. Logo depois, explicamos as regras: o primeiro jogador (nome) seria sorteado a partir da lista de presenças, tiraria uma pergunta da caixa, indicava qual era o/a estudante que a responderia, quem fosse indicado/a poderia escolher se respondia ou pagava um desafio (escrever no quadro uma palavra - soletrada pelo pesquisador - relacionada à

37. **Verdade ou Desafio**, ou Verdade ou Consequência, é um jogo para brincar em grupo, em que as pessoas deverão escolher se preferem Verdade, respondendo uma pergunta de forma sincera, ou Desafio, e então deverão fazer alguma atividade que lhe for mandado. Disponível em: <<https://www.Dicionariopopular.com/perguntas-verdade-ou-desafio-consequencia/>> Acesso em: 20 de agosto de 2019.

temática, nos moldes do jogo *soletrando*<sup>38</sup>), prosseguindo, este estudante seguiria os mesmos passos do jogador anterior, dando continuidade à dinâmica.

As perguntas que se encontravam dentro da caixa eram todas relacionadas ao contexto das relações amorosas, especificamente sobre a primeira vez que:

- a) Como foi seu primeiro beijo?
- b) Qual foi a *primeira vez* que você se apaixonou?
- c) Com quem foi o seu primeiro beijo?
- d) Com qual idade você se apaixonou pela *primeira vez*?
- e) Que sensações você sentiu na sua *primeira vez*?
- f) O que você achou da sua *primeira vez*?
- g) Você considera a *primeira vez* importante? Por quê?
- h) O que sentiu no primeiro beijo?
- i) Onde foi seu primeiro beijo?

Nas perguntas “e”, “f” e “g”, mantivemos as palavras “primeira vez” sem complementação do ato ou ação propriamente dita (primeira relação sexual que uma pessoa experiencia), com a intenção de construir um link com o título do conto “Primeiras vezes” que seria lido logo depois, de modo que os estudantes, já no momento da incentivação, entrassem em contato com o universo da obra.

**Figura 24:** Estudantes retirando as perguntas da caixa em formato de boca



**Fonte:** dados da pesquisa

O jogo iniciou com a estudante Mariana, que direcionou a pergunta à estudante Adriana, “Como foi seu primeiro beijo?” A estudante Adriana respondeu que nunca tinha beijado alguém e foi tachada de BV (boca virgem) pela turma. Em seguida, ela retirou da caixa a pergunta, “Com qual idade você se apaixonou pela primeira vez?”, direcionando-a à estudante Fabiana, que respondeu que tinha sido aos 13 anos. Logo depois, a estudante Fabiana direcionou a pergunta à estudante Márcia “Qual foi a primeira vez que você se

38. **Soletrando** – Jogo no qual o jogador precisa soletrar uma palavra corretamente para subir de nível. Auxilia no vocabulário e na concentração.

apaixonou?”, recebendo como resposta que foi por um primo que tinha vindo de São Paulo visitar a família quando ela tinha 14 anos. Em seguida, a estudante Mácia tirou a pergunta “Onde foi seu primeiro beijo?”, e solicitou que fosse respondida pelo estudante Sílvio, recebendo como resposta que tinha sido na boca, dentro do ônibus escolar quando tinha 12 anos.

O estudante Sílvio retirou da caixa a pergunta “O que você achou da sua *primeira vez?*” e a direcionou à estudante Núbia. A resposta dela foi dada de forma natural, disse que não tinha sido com quem ela queria, mas foi normal, sem nenhuma coisa “mirabolante” e que ela já esperava o que iria acontecer, pois, nunca teve nenhum problema com isso, mas que gostou. A estudante Núbia tirou a pergunta “Que sensações você sentiu na sua *primeira vez?*” e pediu à estudante Alda que respondesse. Ela disse que era virgem por isso não tinha como responder e, em seguida, retirou a pergunta “Você considera a *primeira vez* importante, por quê?” e pediu que o estudante Joílson respondesse. Ele respondeu que era importante porque “era uma espécie de descoberta”, principalmente, por ser algo novo, nunca experimentado. Em seguida esse estudante tirou a pergunta “Com quem foi seu primeiro beijo?” e pediu que fosse respondida pelo estudante Kevin. Este respondeu que foi com um primo, quando tinha 10 anos. Por fim, tirou a última pergunta “O que sentiu no primeiro beijo?”, e pediu que fosse respondida pela estudante Elisa. Ela disse que sentiu o coração bater muito forte e acelerado, ficou vermelha e com a respiração ofegante.

Com o término das perguntas, todos os estudantes optaram por respondê-las em vez de pagar o desafio. Esse comportamento nos surpreendeu, haja vista que em situações anteriores, em que eram chamados a se posicionarem sobre os comportamentos dos personagens, se sentiam envergonhados e preferiam não fazê-lo (quem mais participava era o grupo dos estudantes que se sentava na frente, em torno de 8, os demais, embora escutassem e prestassem atenção, raramente emitiam opiniões). No entanto, quando foi para falar deles próprios, de suas vivências e suas questões amorosas se mostraram receptivos e responderam abertamente ao que lhes foi solicitado.

Além disso, existe o fato de que, por ser uma atividade diferente das que estão normalmente acostumados a realizarem dentro da sala de aula, isso também pode ter contribuído para uma participação mais efetiva. Silva (2016, p. 85) destaca que “as mídias audiovisuais (televisão, vídeo, Youtube), interativas (jogos, internet, redes sociais) ocupam muito mais o tempo dos estudantes de hoje do que propriamente o estudo dos conteúdos escolares.”. Nesse sentido, a dinâmica, por ter tido um caráter de jogo, pode ter agradado a turma e a motivou a “jogar” (participar).

Sem contar o fato de que havia uma troca direta entre os próprios estudantes, já que eram eles mesmos quem indicavam aqueles que responderiam e davam prosseguimento à dinâmica. Isso pode tê-los apoiados a expressarem suas experiências, já que as respostas dadas por eles revelaram muito de suas realidades e vivências, conseqüentemente, deles próprios, conforme evidenciamos na resposta da estudante Adriana, com 15 anos, ao dizer que nunca tinha beijado e na resposta da estudante Núbia, com 19 anos, para quem a relação sexual era vista com naturalidade. E, também, na resposta do estudante Kevin, com 17 anos, que disse ter sido com seu primo o primeiro beijo. O que demonstra o quanto a escola é composta de estudantes diversos, por isso, deve privilegiar e discutir assuntos que estão presentes nas realidades de todos os jovens, sem distinção e utilizar metodologias que se integrem às realidades dos estudantes.

Após a atividade prévia, perguntamos porque o título do conto “Primeiras vezes”, de Natália Polesso (2015), aparece no plural.

**Analice** – Deve ser porque tudo que a gente faz é sempre novo, como se fosse a primeira vez que é feito. De tanto ser feito [se repetir] não tem como ser único, por isso, é plural...

Pedimos que explicasse melhor.

**Analice** – Como nada na vida se repete, tudo que é realizado por alguém em um dia é realizado sempre pela primeira vez, e o somatório se torna: primeiras vezes...

**Fabiana** – Não vejo assim. Acredito que se trata de alguma coisa voltada para os relacionamentos amorosos como namoro, paquera, beijo e sexo, por isso o título está no plural. Por essas coisas acontecerem mais de uma vez...

**Joilson** – Também acho Fabiana. Toda vez que as pessoas fazem sexo, é sempre diferente, já que nada se repete... então, acredito que cada encontro representava um novo encontro e, assim sucessivamente... daí o plural para “as primeiras vezes”. Como se fossem novos encontros...

**Núbia** – Acho que o plural tem a ver com o fato de se fazer sexo com pessoas diferentes... Mais ou menos assim: cada vez que uma pessoa se relaciona com alguém existe uma “primeira vez” com esse alguém, mas essa mesma pessoa, ao se relacionar com outra, vive “uma outra primeira vez”, sendo assim, ao se envolver com várias pessoas, e sendo “uma primeira vez” para cada uma, são sempre as primeiras vezes... [risos]

Dando prosseguimento, dissemos aos estudantes que, após a leitura, voltaríamos a essa discussão e eles mesmo poderiam se certificar se os seus pensamentos se confirmavam ou não. Distribuimos as cópias do conto para a turma. Depois, iniciamos a leitura compartilhada, de forma que os estudantes se reveassem, de forma aleatória, na leitura dos trechos do texto em voz alta. Para Solé (1998, p. 118), essa prática em que “o professor e os alunos assumem

– às vezes um, às vezes os outros – a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma.” contribui para unir todos dentro da ação leitora. De fato, ao utilizarmos essa forma de leitura, o processo de leitura fluiu, pois, percebemos que unimos toda a turma dentro da ação leitora e dela todos participaram, e não apenas o grupo que costumava participar normalmente.

Após o final da leitura, perguntamos se a “perda da virgindade” é um desejo maior dos homens ou das mulheres.

**Sílvio** – Acho que a virgindade é uma preocupação maior para as mulheres do que para os homens. Vejo a maioria dos meninos se preocuparem em perder a virgindade logo [cedo]. Já as meninas não. Querem se “guardar”. Mas, no conto foi o contrário... [riso] A preocupação em perder a virgindade foi da menina.

**Mariana** – Não vejo assim não Sílvio. Na minha opinião, a preocupação com a virgindade depende do grupo que a menina faz parte e, também, da época em que se vive... Antigamente era diferente. Eu acho que hoje a virgindade é menos cobrada. Acho que a família influencia nisso, às vezes conversar sobre sexualidade, etc... mas, muitas [famílias] preferem não falar sobre isso... Os jovens são curiosos e metem as caras [se permitem ao sexo]

**Joílson** – O que acho é que a perda da virgindade para os meninos é vista como algo positivo... é como se ele se tornasse “homem”... mas, para as mulheres, não é bem assim. Embora as meninas se tornem mulheres também... mas, o povo vê isso negativamente, principalmente entre os pais, como se elas deixassem de ser “moças direitas”.

**Núbia** – Que pensamento é esse de que para os homens é positivo e para as mulheres é negativo? Isso é uma visão machista. Para mim, todo mundo tem direito de se descobrir como se faz sexo [risos]. Como a personagem do conto que era dona da sua vida e tinha o direito de experimentar e viver da forma que queria [dá vazão aos seus desejos]. Eu penso assim e pronto.

Nesse primeiro momento, os estudantes, enquanto “seres sexuais”, se posicionaram diante do texto, levantando questões importantes que dialogam com suas realidades e visões acerca da virgindade. Desse modo, a partir das primeiras relações sexuais vividas pela personagem do conto, não só se posicionaram diante do texto, como também exercitaram uma visão crítico-reflexiva que contribuiu para uma compreensão de suas realidades, enquanto pessoas que se relacionam, e também, a refletirem sobre suas vivências e/ou relacionamentos amorosos.

Logo depois, destacamos o fato de a personagem central do conto ter tido suas “primeiras vezes” aos 17 anos, em seguida, perguntamos se existia uma idade ideal para isso. Para a maioria, não há idade certa e também a idade não é um fator determinante quando se trata de relacionamento amoroso. Destacamos que a pergunta era voltada diretamente para a iniciação sexual e não sobre relacionamentos amorosos, haja vista que há uma fase entre a infância a adolescência que deve ser respeitada, principalmente, quando estamos falando de

contatos sexuais.

Nesse sentido, os estudantes se posicionaram.

**Fabiana** – É preciso respeitar a idade, pois, existe a questão do corpo em formação.

**Adriana** – Eu acho que a idade ideal pra isso é depois dos 16 anos.

**Joílsson** – Concordo com Fabiana e Adriana. A gente ouve falar em estupro de vulnerável, essa coisas... e pelo que vi isso acontece quando a pessoa se envolve sexualmente com menor de 14 anos. É considerado crime, Deus me livre [risos].

**Elisa** – Mas, acho que independentemente disso, quem determina o que é certo ou errado é a sociedade...

**Márcia** – Também vejo assim Elisa, e as religiões e igrejas também. Ditam o que se pode ou não fazer em termos sexuais. Para elas [religiões], tudo o que não está no padrão sexual fora da procriação é visto como sendo errado. A menina que deixa de ser virgem sem casamento não é bem vista [aceita].

A partir dessa discussão, aproveitamos para destacar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>39</sup> tem como objetivo proteger as crianças e os adolescentes não só sobre as questões voltadas para atos sexuais, mas principalmente, contra qualquer forma de abuso. Assim, ao se pensar a idade para os primeiros atos sexuais, deve-se respeitar, antes de tudo, as fases do desenvolvimento humano e entender que amar, se relacionar e ter afetos, embora faça parte das relações humanas, também exigem cuidados.

Solicitamos que os estudantes voltassem ao texto e se pronunciassem sobre a segunda/primeira vez da personagem, quando ela teve uma relação sexual com a amiga Letícia.

**Kevin** – Tenho amigas que, assim como ela [a personagem central], fazem sexo com todo mundo [homens e mulheres], acho normal. Claro que, para a personagem, eu acho que não significou muita coisa... só experimentou e pronto. Vida que segue.

**Sílvio** – Pra mim, “as primeiras vezes” da personagem, tanto com o cara como com a amiga [personagem Letícia], foram testes. Ela tava se descobrindo. Também acho normal.

**Alda** – Gente eu entendo que a personagem está experimentando e se descobrindo, etc... como disse Kevin e Joílson, mas não considero isso normal não... não minha opinião, nem todas as mulheres têm vontade de praticar sexo com outras [mulheres].

**Mariana** – Mas, embora nem todas as mulheres queiram se relacionar com outras mulheres, também tem a questão de curiosidade, saber como é... [descobertas]. Eu entendi que no conto, as relações sexuais vividas por ela [personagem central] foram normais. Pra mim, todas as pessoas, sendo homem ou mulher, tem que experimentar de tudo, se descobrir mesmo. [risos]

---

39. **Estatuto da Criança e do Adolescente** ( LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990) - Conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, aplicando medidas e expedindo encaminhamentos para o juiz. É o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes. Disponível em: <[http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_9ed.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf)> Acesso em: 20 de agosto de 2019.

Como vimos, as falas dos estudantes se voltaram para as descobertas, como sendo responsáveis pelas ações/experimentações da personagem central do conto. Nesse sentido, a perda da virgindade e o desejo entre mulheres, presentes na obra, por ter sido tratados, como parte da representação das relações humanas, foram recebidos por eles, como algo natural. O fato da personagem central, na segunda/primeira relação sexual, ter praticado sexo com uma amiga, inicialmente considerado como fora do padrão hegemônico social, não foi para os estudantes algo que deva ser censurado, mas faz parte das descobertas sexuais, sobretudo porque a personagem era uma adolescente e, assim como a maioria dos estudantes da turma, está numa fase das descobertas naturais da vida.

Em seguida, relembramos que no conto “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector (1991), lido no nosso encontro anterior, o personagem central não esquecia o beijo que deu na estátua (chafariz), porque despertou nele os desejos sexuais e novos sentimentos que o transportaram da fase de menino em homem, enquanto no conto “Primeiras vezes”, de Natalia Polesso (2015), a menina, personagem central, vivenciou suas primeiras relações sexuais que a transformaram em mulher. Desse modo, ressaltamos que a chamada *primeira vez* é importante tanto para os meninos quanto para as meninas e todos têm dúvidas, medos e ansiedades.

Perguntamos se a turma concordava com essa afirmação. A maioria respondeu que concordava, realçando que tudo o que é experimentado pela primeira vez tem um quê de esquisito e é permeado de descobertas que geram receios. Para a estudante Adriana, tanto o conto “O primeiro beijo”, quanto o “Primeiras vezes” têm a esquisitice e o desajeitamento em suas composições. Questionada por que achava isso, respondeu que em virtude dos personagens estarem descobrindo as sensações de beijar e de perder a virgindade, de forma inusitada, o menino com uma estátua de pedra e a menina com um homem e com uma mulher também. No entanto, destacou que ambas tinham as descobertas como sendo importantes para o ser humano.

Assim, entendemos que, embora a estudante Adriana coloque as duas ações dos personagens no mesmo patamar de valoração, *beijar* e *perder a virgindade*, também vê como consequências naturais de experimentações e descobertas de quem está em uma fase que é bem propícia para tais ações. Afinal, todas as fases da vida do ser humano têm sua importância e devem ser vividas em suas totalidades. Os jovens têm direito às descobertas, próprias dessa fase, e qualquer tipo de censura que possa tolher-lhes não deve ser aceita pela escola, pois, ao se omitir de determinadas discussões, ela compactua com uma formação deficitária ou não-formação. Sendo assim, os textos literários por serem repositórios das

experiências humanas aproximam os estudantes dos mais variados assuntos, conseqüentemente, da diversa realidade tornando-os pessoas críticas que passam a compreender o mundo em que vive e se entender nele.

#### 4.6 O Primeiro Amor de uma Menina

No dia 30 de setembro de 2019, o objeto de leitura foi o conto “Herbarium”, de Lygia Fagundes Telles (2009), cuja narrativa conta a história de uma garota que vive próximo a um bosque e todo dia colhe folhas para o primo botânico convalescente, por quem ela se descobre apaixonada. A jovem experimenta não só a descoberta do amor, mas as dores e os sofrimentos que esse sentimento provoca em quem se deixa tomar por ele.

Como atividade motivacional, distribuimos a letra da música “O xote das meninas”, dos compositores Luiz Gonzaga e Zé Dantas, e, em seguida, exibimos o áudio da composição. (ver Figura 25).

**Figura 25** - Turma escutando a música “O xote das meninas”



**Fonte:** dados da pesquisa

Depois da execução da música, a estudante Mariana destacou o trecho que falava dos mandacarus florando na cerca e o relacionou às suas lembranças sobre um período que morava em um sítio onde, segundo ela, a natureza era pura, cheia de beleza, como se vivesse em um sonho. Aproveitamos a fala dela para questionar se a natureza a que a música se referia era relacionada apenas às plantas, ao ambiente rural ou também se tratava de outro tipo de natureza (sentimentos e desejos), já que a menina vivia “suspirando e sonhado acordada” – a música diz que “toda menina que enjoa da boneca é sinal de que o amor já chegou no coração”, fazendo uma analogia entre a fase que ela está vivendo e à natureza: mandacaru florar é sinal de chuva e a menina abusar da boneca, sinal de querer namorar. Mariana respondeu que era sobre outro tipo de natureza – a natureza humana para o amor –,

argumentando que a música retratava a história de uma menina que sofre por estar amando, sem ter como controlar o que sente. Por isso, vive às 24 horas do dia, pensando em quem ama. O único remédio para sua tristeza era estar perto de quem gostava, pois, não tem como deixar de amar, porque esse sentimento é inerente à natureza humana.

Em seguida, perguntamos aos estudantes se concordavam com o que foi dito pela estudante Mariana, isto é, que amar é parte integrante da natureza humana, ou se havia outra forma de interpretar a letra da música. Para a turma, de modo geral, a natureza a que a música se referia era completamente voltada para o sentimento amoroso que também pode se apresentar de forma incontrolada. No entanto, embora tenha concordado com essa afirmativa, a estudante Adriana argumentou que não acreditava na existência de sentimentos incontrolados. Para ela, as pessoas têm como controlar suas emoções.

Perguntamos de que forma isso era possível e se as emoções, a que ela se referia, não eram consideradas parte da natureza humana.

**Adriana** – Eu disse isso porque acho que a natureza humana e as emoções caminham juntas. Penso que elas são controláveis. As pessoas não são controladas apenas por aquilo que sentem, mas é o contrário: elas controlam o que sentem. Inclusive suas emoções.

**Ângela** – Professor, no meu entender, as emoções e a natureza humana são coisas diferentes. Pra mim, a natureza humana é aquilo que controla as pessoas e não o contrário. A natureza determina as ações das pessoas, ainda mais quando se trata dos sentimentos, como o amor que a menina da música está sentindo... a ponto do pai dela achar que se trata até de uma doença, já que nem comer ela quer, só pensa em namorar... [risos].

A partir dessas opiniões, falamos para a turma que, depois da leitura do texto, voltaríamos a essa discussão e eles poderiam chegar as suas conclusões sobre a questão: controle. Logo depois, anunciamos o título do texto a ser lido e perguntamos se os estudantes conheciam o significado da palavra *Herbarium*. A maioria relatou que não conhecia tal palavra, mas um pequeno grupo disse acreditar que tinha alguma relação com plantas e vegetais, porque parecia com a palavra *herbívoro*. Ao serem solicitados para explicarem porque achavam isso, a estudante Adriana respondeu que a palavra *herbívoro* foi estudada nas aulas de biologia e que era utilizada para classificação dos seres/animais que se alimentam de plantas e vegetais, por isso, acreditava que *Herbarium* tinha alguma relação com plantas também.

Indagamos se os demais concordavam com o que foi dito por ela ou se alguém conhecia outra explicação que nos levassem ao significado da referida palavra. Na ausência de resposta, entendemos que não conheciam ou não quiseram responder, por isso destacamos

que a estudante tinha razão ao relacionar *herbarium* a *herbívoro*, pois, etimologicamente, a palavra *herbívoro*<sup>40</sup> é derivada da junção de duas palavras latinas *herba*, que significa uma pequena planta ou erva, e *voro*, que tem o sentido de comer ou devorar.

Explicamos que a palavra *herbarium*, assim como *herbívoro*, também vinha do latim, ambas pertenciam à mesma família de palavras. *Herbívoro* tinha relação com as espécies de animais que se alimentam de plantas e *herbarium* significava tanto coleção de plantas, quanto o local onde as plantas são abrigadas, principalmente para estudos.

Em seguida, perguntamos se por ter esse título o conto seria sobre uma coleção de plantas.

**Kevin** – Pode ser que não seja sobre coleção de plantas. Como a gente vem falando em histórias de amor, pode ser que seja sobre o amor entre as plantas... [risos], em meio à natureza.

**Michele** – Nossa professor! Me lembrei de uma flor que recebi de um paquera e guardei dentro de um livro... era uma forma de recordar ele [o paquera]. A flor secou ali dentro do livro... Quem sabe o conto seja sobre isso? Pode ser por aí...

**Núbia** – Eu conheço várias amigas que ainda têm flores secas guardadas em livros. Nem todas têm relação com o amor, paqueras, namorados... guardaram porque acharam as flores bonitas e cheirosas, só isso.

Apesar da riqueza das imagens descritas pelos estudantes acima (flores secas guardadas simbolizando afetos), e como nosso intuito era apenas chamar a atenção para o título do texto, sugerimos que iniciássemos a leitura do conto, de forma que eles mesmos teriam a oportunidade de “descobrir” se se tratava ou não de uma coleção de plantas.

**Figura 26** - Leitura compartilhada do conto “Herbarium”



Fonte: dados da pesquisa

Ao procedermos a leitura do texto (ver **Figura 26**), percebemos que a turma reagiu de forma menos calorosa em comparação às anteriores. Houve um silêncio muito grande na sala de aula que, a princípio, acreditávamos ser interessante para a realização da leitura como um todo. Porém, com um olhar mais atento, a suspeita de que o texto poderia não estar sendo bem

40. Disponível em < <https://url.gratis/NiZom> > Acesso em: 10 de setembro de 2019.

recebido se confirmou porque poucos estudantes se voluntariavam para lê-lo em voz alta. Apenas as estudantes Adriana e Márcia se revejavam na leitura.

Finda a ação leitora, uma pequena minoria gostou do texto, mas a maioria disse que não tinha se agrado porque achou a leitura cansativa, pouco atraente e que a personagem central estava em um mundo que, na concepção deles, não existia mais. Diante disso, pontuamos que eles mesmos conheciam pessoas que moram em sítios, vivendo de certa forma isoladas das cidades sem acesso, na maioria das vezes, à internet. Ou seja, o mundo em que vivia a personagem não era, portanto, tão distante assim do mundo deles. A maioria concordou com essa afirmação, mas pontuou que entendia dessa forma porque a história do conto parecia acontecer em um tempo remoto. Para alguns estudantes, era muito difícil existirem pessoas (jovens) que não possuíssem, no mundo de hoje, pelo menos um celular com acesso a dados móveis para se conectar a mundos diferentes do seu.

Como nossa intenção era apenas destacar o espaço físico em que a personagem vivia, achamos por bem não adentrar na discussão levantada, por eles, sobre o acesso ao mundo virtual (espaço móvel), nem tampouco sobre a questão “tempo” (período em que a obra foi escrita). Desse modo, prosseguimos questionando se de fato não gostaram do texto ou apenas não se reconheceram nele em virtude da história se passar em um ambiente diferente daqueles que eles viviam. Disseram que a história era interessante, mas que a forma como foi escrita, sem muita ação, se tornou pouco atrativa. Entendemos que isso apenas indicava um não reconhecimento da maioria com a maneira como a narrativa se desenrolou. Porém, nem sempre a obra literária afeta o leitor pela identificação, para Lima (2006, p. 147), “Em sua essência, a ficção não significa identidade entre materialidade dos fatos e estado dos fatos, fosse apenas, parcial; significa diferença.”. Nesse sentido, entendemos que houve, de certa forma por “não identificação”, um diálogo entre os estudantes e o texto, e que isso se deu pela sua negação no que se refere às ações da história que consideraram lentas. Sendo assim, apenas não se identificaram com a forma narrativa, não necessariamente, com a história.

Talvez, esse comportamento, tenha a ver com a trama do texto que se mantém, em termos de ação, de forma mais lenta do que em outros textos lidos na sala de aula anteriormente. No entanto, consideramos esse momento, também, importante dentro da pesquisa, porque o ato de ler se dá no encontro do leitor com o texto, não necessariamente pela afeição, mas em toda forma que há de se afetar o leitor, mesmo que negativamente. Para Yunes (2009) a leitura, se não nos afeta, não nos acrescenta. Nesse contexto, ela afirma que há dois procedimentos específicos para a realização da leitura: o *reconhecimento* e a *compreensão*. No primeiro, o leitor se desarticula frente ao texto e, no segundo, reordena o

conhecimento de acordo com seu mundo, adaptando-o e rompendo com seus sistemas de referência anteriores, dando novos significados aos contextos que se está inserido.

Buscamos, pelo procedimento do *reconhecimento* (já que a turma se identificou com a história), desarticular os estudantes frente ao texto. Para isso, destacamos o sentimento amoroso, inerente ao ser humano, como uma parte importante na construção da narrativa, de forma que os estudantes adentrassem no texto, por esse viés interpretativo, e se distanciassem, do que inicialmente consideraram como sendo uma “falta de ações” (narrativa lenta). Para isso, iniciamos o momento de interpretação, perguntando sobre o papel da natureza no conto.

**Michele** – Acho que a natureza foi importante na história. Era no bosque que a menina se refugiava com suas angústias. Já o primo dela que era biólogo e estudava a natureza através das folhas via ela [natureza] de forma diferente.

**Adriana** – Pra mim, o bosque [a natureza] dentro da história é muito importante. É nele que a menina se sente bem. Todo dia ia lá... superava os medos e se aventurava buscando folhas raras para ele [primo], doente que ficava esperando ela.

**Márcia** – Também vejo assim Adriana. Acho que quando ela se aventurava no meio do mato [bosque], vai amadurecendo. Se sente satisfeita em se aventurar caçando as folhas. Antes do primo ir pro sítio, a vida dela não tinha esse gosto de aventura, descobertas.

**Mariana** – Concordo Márcia. A natureza passou a ter outro sentido para ela depois que o primo chegou. [risos]

**Kevin** – Como também Mariana, o fato dela ter se apaixonado por ele [o primo] lógico. Como não tinha ninguém para desabafar, o bosque passou a ser o lugar de refúgio. Onde ia pensar na vida e terminou virando um lugar que “ajudou” ela mudar seu interior. Vai vendo as coisas de outro forma... [risos]

Os estudantes relacionaram a natureza e a ida da personagem ao bosque em busca das folhas como parte importante na mudança que vai ocorrendo com ela. A estudante Michele percebeu que a natureza (o bosque), dentro da narrativa, desempenha papéis diferentes para os dois personagens centrais – a menina encontra refúgio e o primo encontra respostas – e os demais relataram que a menina vai se transformando no decorrer do tempo e das ações que vão ocorrendo em seu cotidiano, depois da chegada do primo. Essas percepções foram sendo construídas, inicialmente, porque tiveram o contato com o texto e depois pela discussão que se iniciou imediatamente à ação leitora, com isso, o objeto vai ganhando contornos e despertando nos estudantes o desejo de exteriorizarem suas opiniões.

Para ampliar as discussões, interrogamos se essa transformação, através da paixão que a menina sentia pelo primo, destacada por eles, também não estaria ligada às ações dele para com ela que alimentava ainda mais esse sentimento. Alguns estudantes retrucaram que o primo a iludia e alimentava falsas esperanças. Lembraram a passagem do texto quando ele beija a folha em formato de coração que ela lhe havia entregue e guarda na frente dela em seu suéter na altura do coração, como que dissesse que também a amava. Mas, a estudante

Mariana não compartilhou dessa mesma opinião e rebateu que não enxergava dessa maneira, pois, poderia ser apenas uma forma dele expressar o carinho que sentia por ela, já que em nenhum momento ele falou de amor com ela. Desse modo, entendia que a menina se iludiu sozinha.

Logo depois, perguntamos se o fato de a folha ter um formato de coração e, sendo ele mais experiente, não poderia ter sido usada, ao recebê-la, para alimentar o sentimento que a menina sentia por ele.

**Fabiana** – Acho que não. Acredito que foi porque ela, que tava apaixonada, enxergou isso [gesto dele] da forma que quis...

**Núbia** – Não acho isso não... o primo era mais velho e experiente. Claro que ele percebeu que a menina sentia alguma coisa por ele. [risos] Aproveitou a ocasião para brincar com os sentimentos dela.

**Jackson** – Na minha opinião ele não brincou com os sentimentos dela não... foi apenas gentil. Ela, ajudante dele, caçava folhas pra ele e isso [o gesto] foi uma forma de carinho.

**Michele** – Não acho isso não Jackson. Quando ele fez isso iludiu a coitada mais ainda, como ela vinha sentindo uma paixão por ele... se enganou ainda mais. [risos]

**Analice** – Acho que a folha em formato de coração é muito fácil de achar... É mais comum a gente encontrar. Como ele não ia usar na sua coleção, fez isso como carinho pra ela... mas, claro que essa atitude terminou fazendo ela acreditar que ele sentia algo diferente por ela. Mas, acho que era só amor de primo mesmo.

**Adriana** – Também acho isso. Pra mim, o sentimento dele com ela não era amor entre homem e mulher não, como ela pensava que fosse outra coisa, essa brincadeira dele fez ela pensar que ele desejava ela de forma diferente, gostava do jeito que ela gostava dele: apaixonada. [risos]

Desse modo, os estudantes foram se posicionando e perceberam que o sentimento amoroso era vivido pela menina, próprio dela, e que as atitudes do primo eram enxergadas à sua maneira, pelos seus olhos apaixonados. Para ampliar as discussões, indagamos se o fato de ela estar isolada naquele espaço e, em um tempo só seu, não contribuiu para fomentar o amor que ela sentia pelo primo. A maioria da turma respondeu que, por viver isolada, sem amigas e em meio à natureza tinha ajudado para que ela se apaixonasse por ele, mas destacou que a idade dela também influenciou para que, a ilusão de achar-se sendo amada, ocorresse. A personagem era uma jovem adolescente e nessa fase da vida é comum ser acometida de paixões repentinas, como descrito na música “O xote das meninas”, de Luiz Gonzaga e Zé Dantas, em que a menina, na mesma idade que a personagem do conto de Lygia Fagundes Telles, vivencia a descoberta do amor. Assim, percebemos que os estudantes entenderam que, no conto, a idade que a menina está vivendo é propícia às experimentações de novos sentimentos, inclusive, as descobertas amorosas.

Como vimos, a partir da participação dos estudantes nos momentos de discussões

sobre o conto, que inicialmente havia sido pouco aceito, destacamos o quanto é importante a figura do mediador na formação de jovens leitores porque ele aproxima os leitores do objeto textual. Para Duarte (2000, p 22), a mediação possibilita uma relação de reciprocidade, estabelecendo um diálogo entre os indivíduos com o objeto de conhecimento no processo de aprendizagem.

Ao mediar o momento de interpretação do conto, propiciamos que os estudantes estabelecessem diálogos com o texto de maneira diferente daquela impressão inicial, com isso, efetivamos o encontro com a obra. Nesse sentido, Cosson (2018, p. 11) afirma que “Interpretar é dialogar com o texto, tendo como limite o contexto”. Além disso, de acordo com Giroto e Souza (2010, p. 52), “No momento chamado de ‘depois da leitura’, o aluno processa novamente o texto, seja relendo, seja sistematizando-o. O leitor irá refletir sobre o que acabou de ler e, provavelmente, avaliar a credibilidade do material lido.” Esse momento de interpretação realizada com nossa mediação, após a leitura, a partir de alguns elementos destacados do texto, contribuiu para conduzir os leitores por caminhos que os levaram às suas próprias interpretações.

Desse modo, ao pensarem as atitudes dos personagens, os estudantes se posicionaram diante do texto ativamente, emitindo opiniões, e demonstraram que as discussões depois das leituras contribuíram para pensar a obra literária para além do ato de ler, já que, inicialmente, grande parte da turma havia dito que não tinha se identificado com texto por achar que as ações eram lentas e, após as discussões, refletiram sobre o que leram e avaliaram de forma diferente da impressão inicial. Sendo assim, se inicialmente houve uma “não identificação”, que possivelmente tem relação ao fato de terem aprendido a ler apenas textos de um único modelo, após esse momento, os estudantes estavam mais abertos a acolher o texto e até mesmo a se identificarem com ele.

Em meio às discussões, destacamos a atitude da estudante Analice, que, diante desse texto, se mostrou de forma bem mais ativa do que em outros momentos dentro da pesquisa. Normalmente, esta estudante tem uma posição mais reclusa, emitindo pouca opinião sobre as tramas e os personagens, mas, nessa aula, participou ativamente das discussões, falou das escolhas das relações amorosas que cada ser humano tem que fazer. Disse que muitas vezes essas escolhas são instintivas. Que não tem a ver em ser correspondido, pois, para ela, amar é o suficiente e que, em relação ao que às pessoas sentem, não há controle. Ela, possivelmente, se sentiu representada por algum dos personagens, pois, sendo ela uma estudante calada, pode ter encontrado sintonia com os personagens que também são calados e têm dificuldades de expressarem o que sentem, a exemplo da protagonista do conto que foi objeto de discussão

deste encontro.

Isso demonstra o quanto o professor-mediador é importante no processo de letramento literário, porque constrói pontes entre leitores e textos, consequentemente, conduz os estudantes a estabelecerem suas conexões e se portarem de forma ativa diante do que leem. Nesse sentido, Giroto e Souza (2010, p. 55) dizem que “o professor ao criar as situações adequadas do letramento ativo, estabelece a possibilidade do leitor de [...] fazer conexões entre suas experiências, seu conhecimento sobre o mundo e o texto”, com isso, se encontrar com o objeto lido. A exemplo do que ocorreu com a estudante Analice que se posicionou ativamente diante do que leu, demonstrando que realizou suas próprias conexões entre o que leu e sua concepção de mundo.

Dando prosseguimento, pedimos aos estudantes que lessem novamente o trecho do texto, em que a menina encontra a folha rara em formato de foice e reluta em entregá-la ao primo.

Levantei a pedra: o besouro tinha desaparecido, mas no tufo raso vi uma folha que nunca encontrara antes, única. Solitária. Mas que folha era aquela? Tinha a forma aguda de uma foice, o verde do dorso com pintas vermelhas irregulares como pingos de sangue. (TELLES, 2009, p. 46 - 47).

Em seguida, perguntamos o que isso poderia indicar dentro da trama. A maioria respondeu que poderia ter relação com a morte, pois, ela sempre aparece simbolizada pela figura da foice. Assim, no conto, poderia indicar a morte do primo, já que ele estava doente.

**Renata** – Acho que tem relação com a mulher que chegou. Ela aparece para levar o primo embora. A folha em formato de foice que ela [a menina] achou é um anúncio do fim da “relação” dela com o primo.

**Adriana** – Também acho isso professor. Ela é a mulher misteriosa que a tia da menina viu no jogo e que vinha buscar ele. A folha significa a morte do sentimento dela [a menina] já que acha que a moça que chegou é namorada dele.

**Alda** – Se a mulher misteriosa for namorada do primo mesmo, a folha em formato de foice, encontrada pela menina no bosque, é mesmo o fim. Principalmente da convivência deles. Ele vai embora. É uma espécie de morte mesmo.

**Kevin** – Pra mim, a folha em formato de foice representa a morte de tudo o que a menina estava vivendo naqueles dias: o contato diário com o primo doente, as expectativas dela. Tudo. Ao perceber isso, ela quis se vingar, escondeu a folha e não quis entregar. Ele não merecia, pois ia embora com a outra. Era o fim dos seus sonhos. Tudo ia acabar...

Em seguida, perguntamos porque a personagem do conto, a menina, termina por entregar, já que era um segredo que não podia ser revelado. Responderam que ela se viu obrigada a revelar a folha, em virtude da insistência dele. Atentamos para a questão dele, no

momento que ela chega do bosque com a folha escondida no bolso, estar com a outra mulher e, se isso, não poderia ser visto como uma espécie de vingança, como disse o estudante Kevin, afinal, ele ia embora com outra. A resposta foi unânime, todos afirmaram que era por vingança, principalmente, pela dor que ela estava sofrendo em virtude do primo ir embora, e ela ficar novamente ali solitária, sem ele para dar sentido a sua vida.

Por fim, perguntamos se os formatos das folhas (coração e foice) sinalizavam para as ações vivenciadas pelos personagens e se isso se conectava com os sentimentos da menina. Os estudantes relataram que os formatos das folhas, dentro do contexto da narrativa, foram muito importantes para o desenrolar das ações principais. Perguntamos a quais ações principais eles se referiam. Responderam que a confirmação do amor dela quando entregou a folha em formato de coração ao primo, e ele “guardou” no peito como se dissesse, com esse gesto, que a amava; e a folha em formato de foice que determinou o fim da relação “amorosa” entre os dois personagens principais (a menina e o primo). Essa última folha é amassada por ela que, com esse gesto, termina por se “vingar” dele, pois, já que ele vai embora com outra, deixa de ganhar uma folha “especial” para a sua coleção.

Nesse sentido, ao debatermos sobre os formatos das folhas, enquanto analogias utilizadas pela autora para falar dos comportamentos dos personagens, também discutimos os desdobramentos sentimentais experienciados pela menina que foi tocada pelo sentimento amoroso e as sensações próprias dele. A partir das discussões levantadas no momento de interpretação da obra, levamos à turma a pensar sobre o fato de que as relações humanas (incluem-se aí as amorosas) são naturalmente susceptíveis de alegrias e tristezas, mas, não é por isso, que devem deixar de ser experimentadas.

Desse modo, podemos dizer que a literatura desempenha um papel importante dentro da formação dos jovens, conseqüentemente, da pessoa humana. A partir de experiências individuais (vividas por personagens) refletimos sobre questões mais amplas e coletivas, pois, como destaca Cosson (2018, p. 17), “A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”, e que “É mais que um conhecimento a ser reelaborado, é a incorporação do outro em mim sem renúncia de minha própria identidade”, nesse sentido, nos leva ver o outro e perceber que o que sentimos, outros também sentem, só que de forma e em proporções diferentes das nossas.

Por isso, a leitura do texto de Lygia Fagundes Telles permitiu-nos, então, pensar sobre as descobertas amorosas, enquanto parte integrante do ser humanos e que são determinantes na formação das individualidades, principalmente, porque o sentimento amor conduz as pessoas a experimentarem novas sensações, conseqüentemente, novas possibilidades. Assim,

a literatura abriu espaço para que os estudantes pudessem refletir, a partir do que o outro vivenciou, sobre suas próprias experiências, sensações e emoções amorosas.

#### 4.7 Memórias do Primeiro Amor Gay

No dia 05 de outubro de 2019, demos início ao nosso sétimo encontro. O texto escolhido para ser lido foi “...Crime perfeito não deixa suspeito.”, de Antonio de Pádua Dias da Silva<sup>41</sup> (2006). Trata-se de um texto erótico, narrado em primeira pessoa e centrado em um episódio sexual na vida de Cidinho, homossexual assumido, que é objeto de desejo do narrador-personagem e a quem este observa, vez em quando, pela fenda de um muro que dá acesso à casa de Cidinho. Em uma dessas vezes, o narrador-personagem presencia uma tórrida relação sexual e amorosa entre Cidinho e Zenóbio, o cara mais machão do lugar, o mais namorado entre as meninas e, também, o que, publicamente, mais odiava os homossexuais. Estupefacto pelo que vê, o narrador-personagem se deixa denunciar e é descoberto por Cidinho, que o convida a participar da cena erótica que ele estava, até então, apenas presenciando.

Antes da leitura do conto, distribuímos caixas numeradas, em vários formatos, pela sala de aula (**ver Figura 27**), com o texto sequenciado dentro delas.

As caixas, por aguçarem a curiosidade geral, também, funcionaram como motivação, pois, ao vê-las distribuídas pela sala de aula, os estudantes ficaram muito curiosos a respeito do que havia dentro delas. Por isso, antes da aula começar, interagiram com elas “brechando” pelos buracos daquelas que imitavam uma fechadura e, ao se depararem com um texto erótico dentro delas, começaram a chamar outros estudantes, inclusive de outras turmas, para lerem o conteúdo.

---

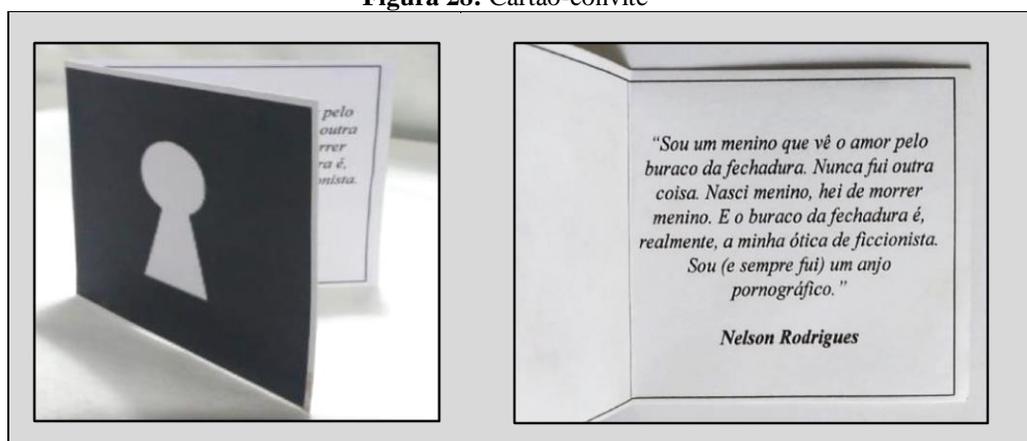
41. **Antonio de Pádua Dias da Silva** (1970) – Paraibano, ficcionista, professor e pesquisador das representações de mulheres e homossexualismo na literatura, com vários livros publicados. Na crítica literária, *O mito do Ciborgue e outras representações do imaginário*, *Literatura e Estudos Culturais*, *Mulheres de Helena*, *Imaginário na cultura*, *O Ensino de literatura hoje*, entre outros; na ficção, *Entre rapazes e homens*, *Mosaicos azuis desejos* e *Lances e perdas*.

**Figura 27:** Caixas utilizadas na aula do texto “...Crime perfeito não deixa suspeito.”

Fonte: dados da pesquisa

Percebemos que esse procedimento despertou a curiosidade em relação ao texto, evidenciada através das atitudes que os estudantes iam esboçando. A cada caixa que brechavam, as caras de espantos e de surpresas iam se multiplicando. Eram risadas e cochichos entre pequenos grupos e o texto era o foco das “conversinhas” entre os “pés de ouvidos”. Dessa forma, ao começar a aula propriamente dita, notamos que os estudantes se mostravam bastantes curiosos, portanto, motivados à recepção do texto.

Para fazê-los pensar sobre o ato de observar a vida alheia, presente no contexto do conto, entregamos-lhes um cartão-convite (ver **Figura 28**), na frente imitando um buraco de fechadura e dentro uma frase do autor Nelson Rodrigues<sup>42</sup>.

**Figura 28:** Cartão-convite

Fonte: dados da pesquisa

42. **Nelson Falcão Rodrigues** (1912 – 1980) - Escritor, jornalista, romancista, teatrólogo, contista e cronista de costumes e de futebol brasileiro. É considerado o mais influente dramaturgo do Brasil. Nascido no Recife, Pernambuco, mudou-se em 1916 para a cidade do Rio de Janeiro.

Logo após a leitura do cartão-convite acima, alguns estudantes destacaram nomes de filmes, séries e novelas a que assistiram e nos quais espiar pelo buraco da fechadura tinha sido um elemento importante para o desenrolar das ações das histórias, por eles pensadas. Exemplificaram com uma cena da novela “A Dona do Pedaco<sup>43</sup>” (2019), em que o personagem Agno (Malvino Salvador), apaixonado pelo personagem Rock (Caio Castro), foi espiá-lo tomando banho e terminou sendo flagrado. Em seguida, destacaram que a cena da novela atualizava o que estava dito na frase do cartão-convite, isto é, pelo buraco da fechadura, podemos ter acesso à intimidade, à privacidade dos outros, enfim, àquilo que é vivenciado, mas não necessariamente é publicizado. Aproveitamos o ensejo para reiterar que o autor Nelson Rodrigues construiu uma obra que causou espanto, justamente por revelar os comportamentos íntimos da sociedade brasileira no início do século XX, trazendo à tona os desejos, as taras, as violências de sujeitos presos a um discurso repressor e castrador que condenavam como imoral, obsceno e vulgar tudo o que estivesse relacionado à ordem do desejo e da sexualidade.

Os estudantes apontaram que perscrutar a vida alheia não saiu de moda e que hoje em dia observam-se os outros não mais pelo buraco de uma fechadura, mas por meio de redes sociais, onde a espetacularização da vida privada ocorre quase que sem restrições. Para eles, as redes sociais são utilizadas para “curiar” a vida dos outros, pois, através delas, as pessoas se expunham de todas as formas, inclusive mostrando suas intimidades. No entanto, enfatizaram que, diferentemente do que era observado no passado, hoje em dia as pessoas tinham interesse em serem observadas, visto que muitas, ao se mostrarem na internet, já têm o interesse de serem observadas e ficam à espreita, tanto dos comentários, quanto das curtidas, de forma a alimentarem seus egos.

A partir disso, inquiremos se eles, em algum momento, costumavam utilizar a internet para “brechar” a vida alheia e quais eram as ferramentas que mais utilizavam para isso. As respostas foram dadas quase que de forma automática. A maioria dos estudantes se pronunciou dizendo que “brechava” a vida dos amigos e familiares através das redes sociais como *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *Facebook*, *Messenger* e *YouTuber*. Em seguida, destacaram que o meio mais utilizado por eles, sem dúvidas, era o *WhatsApp*, sinalizando que todos os presentes na sala de aula possuíam essa ferramenta e a utilizavam, também, para essa

---

43. **A Dona do Pedaco** - Telenovela produzida pela Rede Globo de Televisão e exibida de 20 de maio a 22 de novembro de 2019. Escrita pelo autor Walcyr Carrasco, com colaboração de Márcio Haiduck, Nelson Nadotti e Vinícius Vianna, direção de André Barros, Bernardo Sá, Bruno Martins Moraes, Caetano Caruso e Vicente Kubrusly, direção geral de Luciano Sabino e direção artística de Amora Mautner. Disponível em: [https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/novelas/a\\_dona\\_do\\_pedaco/trama-principal/?](https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/novelas/a_dona_do_pedaco/trama-principal/?) Acesso em: 26 julho de 2019.

finalidade. Por fim, acrescentaram que “brechar” a vida dos outros é inerente ao ser humano, principalmente no mundo atual, onde as imagens estão por toda parte, e que, através das redes sociais, circulam fotos e vídeos, exatamente para serem observados/assistidos.

Para ampliar as discussões, ainda a partir do ato de “brechar” a vida alheia pelas redes sociais, apontado por eles acima, perguntamos se concordavam que as pessoas, ao emitirem opiniões sobre o que “brechavam”, muitas vezes, direcionavam seus comentários para julgar aquilo que consideravam diferente e o que eles achavam dessa postura. Alguns estudantes ressaltaram que não é direito de ninguém julgar, mas que é muito comum isso acontecer, principalmente, em relação às pessoas que, por não estarem dentro dos padrões exigidos pela sociedade, eram vistas como diferentes, por isso, alvo das mais variadas discriminações. Pedimos que apontassem quais eram as discriminações que eles mais observavam nos meios digitais. Responderam que havia várias, mas destacaram aquelas quanto à classe social, à orientação sexual, aos papéis de gênero, à aparência ou deficiência física dos sujeitos, à idade/geração, à cor da pele, à religião e ao lugar de origem.

Em seguida, para pensar sobre o respeito às diferenças, a partir da orientação sexual indicada por eles, perguntamos se, no mundo de hoje, se relacionar amorosamente com uma pessoa do mesmo sexo poderia ser considerado diferente, visto que, da mesma forma que não se “enquadrava” no modelo-padrão de casal hegemônico, construído socialmente, também, fazia parte da sociedade atual, como eles haviam destacado em aulas anteriores. O que explicava essa discriminação em um mundo cheio de diversidade? Declararam que havia uma certa hipocrisia dentro dos meios sociais, pois, na maioria das vezes, as pessoas que apontam os outros são aquelas que se escondem para não serem descobertas em seus atos. Por isso, julgam e recriminam como forma de desviarem a atenção de si mesmas. Em seguida, complementaram que a sociedade é composta por pessoas plurais, portanto, não deveria existir essa discriminação.

As discussões acerca do ato de espiar a vida alheia, tendo por base o cartão-convite e a frase do escritor Nelson Rodrigues possibilitou que os estudantes se posicionassem a respeito de algumas questões importantes. Dentre elas, a discriminação contra pessoas que, por se relacionarem amorosamente com outras do mesmo sexo, sofrem julgamentos, muitas vezes realizados por sujeitos que se escondem, mas que, em suas intimidades, praticam forma de amor considerada dissidente, portanto, fora das normas estabelecidas para os corpos.

Michel Foucault<sup>44</sup>, em seu livro *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (1999), mostra que a sociedade, no século XVIII, já determinava “prisões” com severas punições físicas, psicológicas e patrimoniais para aqueles que não se comportassem, mesmo em seus momentos de intimidades, dentro de padrões estabelecidos por ela. De acordo com este autor, as prisões de hoje são apenas mais uma etapa das outras a que as pessoas eram (e infelizmente ainda são) submetidas durante a vida, enquanto seres sociais, como as escolas, as famílias, os ambientes de trabalhos, entre outros; que impõem aos corpos disciplina e normas rígidas de comportamentos, inclusive para as relações sexuais e amorosas, de forma que “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’ (FOUCAULT, 1999, p. 165), portanto, corpos educados para seguir o que a sociedade, em nome do poder, espera deles.

Nesse primeiro momento, os estudantes foram convidados a refletirem sobre essas posturas e pensar sobre suas próprias ações, principalmente, quando utilizam os meios virtuais para se relacionarem socialmente.

Essa estratégia de convidá-los com um cartão que continha uma frase em que o autor se autointitulava um “anjo pornográfico”, atrelada às discussões sobre o ato de observar a vida alheia pelos meios sociais, aguçou ainda mais a curiosidade da turma sobre o texto. Nesse sentido, Silva (2016, p. 147) nos diz que “É possível, lógico, com uma profícua e prazerosa estratégia fazer com que os alunos se apoderarem dos modos de ler”, como veremos mais à frente a partir das estratégias de leituras utilizadas nesta aula.

Após esse momento, demos início a leitura do conto “...Crime perfeito não deixa suspeito”, de Antonio de Pádua Dias da Silva (2006), realizada de duas formas: parte compartilhada e parte individual. Para a leitura compartilhada, distribuímos cópias da narrativa até o momento em que o personagem/narrador *voyeur*<sup>45</sup> vai “brechar” os personagens Cidinho e Zenóbio através da fenda do muro.

Com a finalização da leitura dessa parte do conto alguns estudantes se posicionaram.

**Mariana** – Tô ansiosa para ver o que ele [personagem-narrador] vai vê no muro [através da fenda no muro].

**Eduardo** – Acho feio brechar a vida dos outros, como estar fazendo esse personagem, mas confesso que também tô curioso. [risos]

**Elisa** – Feio é ficar se escondendo, como muitos fazem. Todo mundo gosta de brechar a vida dos outros. O ser humano é curioso por natureza.

44. **Michel Foucault** (1926/1984) – Pensador, teórico social e filósofo francês. Professor da cátedra História, dos Sistemas do Pensamento, no Collège de France, de 1970 até 1984 (ano da sua morte).

45. **Voyeur** - Substantivo masculino com origem no francês que descreve uma pessoa que obtém prazer ao observar atos sexuais ou práticas íntimas de outras pessoas.

**Jackson** – Não concordo com Elisa não. Acho que brechar é parte da vida, mas não é certo. Invade a vida dos outros. Na minha opinião, ninguém tem direito de ficar escondido, brechando... como esse cara aí [personagem-narrador].

**Kevin** – O ser humano é, por natureza, curioso. Concordo com Jackson que ninguém tem o direito de ficar brechando a vida das pessoas. Mas, discordo quando ele fala que quem “bisbilhota” invade a vida dos outros. O que mais vejo é gente com esse comportamento, inclusive aqui na sala mesmo... quando ficam “curiando” pelos celulares as postagens das pessoas [risos]. Então todos somos invasores.

Perguntamos o que esperavam encontrar nas caixas espalhadas pela sala de aula. Responderam que a continuação da narrativa, pois, alguns já haviam curiado anteriormente e espalharam sobre isso, mas estavam ansiosos para saber o que seria relatado pelo personagem-narrador, principalmente, o que o Zenóbio ia fazer na casa do Cidinho às escondidas.

Em seguida, passamos para a forma individualizada, através das caixas espalhadas pela sala de aula, umas imitando buracos de fechaduras (que a partir de agora chamaremos de *imitação-de-fechadura*) e outras como se fossem caixas-de-presente (que também passamos a nos referirmos, a elas, como *caixa-de-presente*)<sup>46</sup>, onde os estudantes puderam prosseguir com a leitura integral do texto original que se encontrava distribuído dentro das caixas enumeradas, por fora de 1 a 7, e internamente, sequenciada pela numeração das páginas originais da própria narrativa (entre as páginas 41 e 49) – extraída do livro *Sobre Rapazes e Homens* (2006).

Desse modo, lemos compartilhadamente até a metade da página 43 (momento que o personagem-narrador vai brechar a fenda no muro) e pedimos que a turma continuasse a leitura a partir das caixas de número 1 que continham a outra metade da página 43 (dando sequência ao texto do local de onde paramos a leitura de forma compartilhada), a caixa 2 continha a página 44 inteira e, assim, sucessivamente, até a caixa 7 que continha a página 49, última página do texto (ver Figuras 27, 29 e 30).

---

46. Optamos pelos dois modelos de caixas (imitação-de-fechadura e caixa-de-presente) para dá agilidade à leitura individualizada, haja vista que só tínhamos dois tempos de aula para desenvolver os procedimentos de leituras.

**Figura 29:** Estudantes lendo o texto pelas caixas *imitação-de-fechadura*

**Fonte:** dados da pesquisa

Para evitar uma leitura caótica do texto, mantivemos cada modelo de caixa de um lado da sala de aula: as modelo *caixa-de-presente* no lado direito e as modelo *imitação-de-fechadura* do lado esquerdo. Com isso, dois estudantes iniciaram a leitura a partir das caixas de número 1 (um estudante no modelo *imitação-de-fechadura* – lado esquerdo, e outro estudante no modelo *caixa-de-presente* – lado direito), enquanto os outros esperavam na fila a sua vez para começarem o ciclo individual de leitura a partir do modelo de caixa escolhido.

Conforme os estudantes que iniciaram a leitura nas caixas de número 1 iam terminado, passavam as caixas para o próximo estudante da fila, do lado a que pertencia seu modelo de caixa, e prosseguiram suas leituras nas caixas de número 2, que, por sua vez, eram repassadas para os estudantes que leram as de número 1 (*imitação-de-fechadura* e *caixa-de-presente*). Assim, sucessivamente, prosseguimos até que todos realizaram a leitura do conto, com a leitura da caixa de número 7, contendo a página 49 do conto. No entanto, para manter o ordenamento, pedimos que os estudantes se mantivessem, do início ao fim, no mesmo modelo de caixa escolhido para a realização da leitura do texto. Isso facilitou para que pudéssemos certificar de que todos os estudantes presentes na sala de aula realizaram a leitura completa, e também estavam em conformidade com os eventos narrados no conto.

Um dado importante observado durante o procedimento de leitura foi que, como as caixas modelos *caixa-de-presente* eram abertas, muitos estudantes realizaram as leituras, através delas, juntos com outros colegas (**ver figura 30**). Já aqueles que optaram pelas caixas modelo *imitação-de-fechadura* (sendo essas fechadas) se mantiveram dentro de suas individualidades, embora tenham se aproximado uns dos outros, de forma a confidenciarem algumas impressões durante a leitura. Além disso, também constatamos que a escolha do modelo de caixa tinha a ver com a personalidade dos estudantes: os mais participativos nas aulas optaram pelo modelo *caixa-de-presente* e realizavam as leituras em duplas ou trios, enquanto aqueles que se mantinham mais reclusos optaram pelo modelo *imitação-de-*

*fechadura*, como se estivesse lendo às escondidas, indicando que essas escolhas falavam muito dos seus comportamentos enquanto leitores.

**Figura 30:** Estudantes lendo o texto pelo modelo *caixa-de-presente*



**Fonte:** dados da pesquisa

Sendo o ato de “brechar” o mote que conduz o conto escolhido para este encontro, proporcionamos aos estudantes-leitores experimentarem sensação análoga à do personagem-narrador, que, em seu ato de observar, por uma fenda no muro, Cidinho em sua intimidade, também os conduziu dentro do enredo, despertando seus desejos inconscientes.

De acordo com Petit (2009, p. 71), “a leitura favorece as transições entre corpo e psiquismo, dia e noite, passado e presente, dentro e fora, perto e longe, presente e ausente, inconsciente e consciente, razão e emoção”. Nesse contexto, propusemos, durante a ação leitora, que os estudantes transitassem pelo texto, enquanto leitores, via personagem-narrador, tendo a mesma postura de um *voyeur*, ao ver (brechar) o personagem Cidinho receber o personagem Zenóbio, para um momento de intimidade.

Com a finalização da leitura integral do texto por todos os estudantes, levantamos algumas questões que consideramos importantes para o desenvolvimento da interpretação. Ao serem questionados sobre o que acharam do texto, percebemos que havia um grande interesse em emitirem opiniões. Relataram que acharam o texto diferente dos anteriores em virtude da forma como o “amor” se apresentou, através de uma relação sexual entre três homens de forma explícita com a incidência de palavrões, provocando vergonha durante a leitura. Além disso, destacaram que a relação *gay* presente no conto expunha um ato sexual, descrito de forma direta com os mínimos detalhes, o que provocava, em alguns momentos durante a leitura, sensações de repulsa, não por ser uma relação *gay*, mas pelo ato sexual ser quase explícito.

Pelas falas dos estudantes acima, entendemos que, embora trate de um tema aparentemente corriqueiro entre os jovens – a descoberta amorosa –, o texto surpreendeu pela

linguagem direta e objetiva, como também por expor a intimidade dos personagens de forma explícita, provocando um certo desconforto na turma, por não estarem os estudantes acostumados a terem, dentro do espaço escolar, o contato de textos como esse, de cunho erótico, abordando objetivamente uma relação/temática amorosa gay. Por outro lado, a linguagem crua com termos que podem ser vistos como obscenos, chulos, indecorosos a ouvidos e mentes pudicos também os seduziu e contribuiu não só para despertar a curiosidade, mas também para conduzi-los a um encontro com o prazer e os desejos de desenvolver a leitura do texto literário. O que evidencia a necessidade de discussões de diversos temas, que infelizmente estão fora do ambiente escolar, dentre eles a sexualidade que, fazendo parte da realidade dos estudantes, não deveria ficar de fora desse espaço de formação, a escola.

Como a linguagem foi um aspecto que incomodou a turma, talvez mais do que o tipo de amor representado (amor gay), perguntamos se o fato da narrativa apresentar palavras que os estudantes consideravam palavrões, embora muitas delas fossem ditas em algumas rodas de conversas no dia a dia deles, não seria um artifício, utilizado pelo autor, que instigava ainda mais a curiosidade e o prazer pelo texto. Para alguns estudantes, muitas palavras presentes na narrativa não são usuais no cotidiano das pessoas, mas contribuíram sim, para aguçar o interesse pelo conto. Para outros, embora algumas possam ser vistas como pornográficas, fazem parte do vocabulário da Língua Portuguesa e devem ser usadas. Além disso, entendiam que não haveria outras palavras que pudessem ser usadas pelo autor para expressar os atos praticados pelos personagens que mantivessem o mesmo efeito de sentido que ele queria dar às ações, por isso, consideraram que, embora fossem fortes, ainda assim, elas eram essenciais dentro da narrativa. Nesse sentido, entendemos que, para os estudantes, o fato de as palavras se apresentarem de forma direta e objetiva, sem subterfúgio, instigou a curiosidade e funcionou como mais um artifício dentro da trama narrativa.

Logo após, trouxemos à tona o fato do personagem-narrador estar “brechando” Cidinho não só por curiosidade, mas também por desejá-lo e o que os estudantes podiam dizer a esse respeito.

**Elisa** – Acho que ele não só desejava como também tinha uma paixão escondida pelo Cidinho porque não era a primeira vez que ficava “brechando” no muro, né? [risos]

**Joilson** – Não vejo isso como uma paixão não. Acho que era uma forma de descobrir as coisas [sexo]. Nessa fase [adolescência] os meninos tão com os nervos [hormônios] “à flor da pele”, por isso, acredito que era uma forma dele saciar o desejo sexual dele [risos].

**Gilberto** – Então por quê ele não saciou esse tal “desejo” com uma menina? Foi logo se envolver com outro homem... [risos]. Acho que tem mais coisa aí...

**Kevin** – Pra mim, tem a ver com o fato dos meninos terem curiosidade por outros

[meninos], principalmente na fase de descobertas... pra vê como é, etc... como a [curiosidade] desse personagem [por estar na adolescência]. Na minha opinião, o fato dele ter ido ver Cidinho não era somente pra saciar seu desejo sexual não. Era também pra matar a curiosidade... só pode... Porque não era a primeira vez que ia brechar lá [no muro]. Teve outras vezes. Até se masturbava. [risos]

**Wesley** – Concordo com Kevin. Como Cidinho se relacionava [sexualmente] com várias pessoas e era excrachado mesmo, pra ele [personagem-narrador] era mais fácil se satisfazer sexualmente com Cidinho. Nessa idade, as meninas são mais fechadas... [risos], dificilmente uma menina nessa fase tá dando pra todo mundo... [risos], nesse caso, pro coitado [personagem-narrador] era mais difícil encontrar uma menina...

Como podemos ver, a maioria dos estudantes não descarta a curiosidade como sendo algo que move, num primeiro momento, o personagem-narrador até a fenda no muro, no entanto, o desejo foi indicado pela maioria como o responsável pelas suas atitudes. O estudante Joílson defendeu que o personagem estava apenas num momento de descobertas porque os hormônios estavam em ebulição, e era uma forma de saciar a vontade sexual; pensamento compartilhado pelos outros que se pronunciaram (Gilberto e Kevin). No entanto, para a estudante Elisa, ele nutria uma paixão porque estava sempre à espreita, observando Cidinho.

Se analisarmos as falas dos estudantes a partir dos gêneros, observamos que, além de ter sido a única estudante menina a tecer opinião sobre o comportamento do personagem enquanto observa à cena de sexo, Elisa também embasa a atitude deste a um sentimento (a paixão) como sendo o que o move até à cena. Para ela, o que ele estava sentindo foi o que o conduziu até lá, como se a atitude do personagem fosse explicada por ser movido à paixão. Já para os demais (todos meninos), não havia sentimento, apenas a vontade de observar e praticar sexo. Depois de saciado, o personagem-narrador foi embora e a vida seguiu normalmente. Desse modo, ratificam que as posições de homens e mulheres diante de determinadas práticas sexuais não são vistas da mesma forma. Aquelas realizadas apenas pelo desejo encontram respaldo nos meninos, mas na maioria das meninas não, como se permanecessem dentro dos moldes preestabelecidos social e historicamente.

Em seguida, perguntamos o que a turma definia como sendo o desejo. A maioria respondeu que o desejo está ligado à vontade de possuir o outro, funcionando como uma ligação do olhar sobre o outro que o atrai, por isso, um impulso para a realização do sexo, que muitas vezes pode ser incontrolado, mas que contribui para a realização e concretização das relações amorosas.

Logo depois, ressaltamos o fato de Zenóbio, aos olhos dos outros, *ser machão, bater em viado*, e, às escondidas, estar ali na casa de Cidinho, sendo recebido com um beijo.

**Kevin** – A maioria dos homens que “ficam” com outros [homens] não assume isso. Tem medo dos comentários dos outros. Se esconde atrás de máscaras para escapar dos comentários, fingem... se não, vão dizer que ele não é macho, né? [chateado].

**Francisca** – Isso mesmo Kevin, acho que tem a ver com o medo das opiniões alheias para não “manchar” sua imagem. Mas, acho que as pessoas, hoje em dia, não aceitam mais esse tipo de gente [comportamento de macho]. As coisas mudaram.

Aproveitamos esse momento para levar à turma uma reflexão sobre a construção social do macho, a exemplo do personagem Zenóbio apontado por eles, que é responsável por diversos tipos de violência contra pessoas que, pelo fato de se relacionarem sexual e amorosamente com outras do mesmo sexo, sofrem todos os tipos de atrocidades, inclusive, assassinatos. Para isso, perguntamos se os estudantes tinham conhecimento de que, segundo as estatísticas, consultadas em 2019<sup>47</sup>, a cada 23 horas, um crime de homofobia era registrado no Brasil. Responderam que não tinham conhecimento e demonstraram surpresa em relação à quantidade de assassinatos no Brasil, cometidos contra pessoas LGBTQIAP+<sup>48</sup>. Disseram não imaginar que o machismo pudesse ser tão nocivo à sociedade e que, portanto, era preciso lutar para combatê-lo, pois, nada justifica a homofobia ou qualquer outra forma de violência e discriminação.

Ao longo da leitura e das trocas de impressões sobre o conto, os estudantes puderam refletir, a partir do texto, sobre algumas questões sociais importantes, dentre elas, o fato de olhar para o outro e aceitá-lo como parte integrante de uma sociedade que teima em repudiar o que é considerado diferente. Além disso, o fato do personagem Zenóbio dar uma de machão, pegador de mulheres, estar se relacionando com Cidinho e omitir isso não deveria ser apenas um indício de “mancha”, como apontou a estudante Francisca, sobre sua condição de macho, mas também poderia indicar um comportamento construído socialmente sobre desprezar quem assume a homoafetividade, como o personagem Cidinho. Nesse sentido, Louro (2007) destaca que

Desprezar alguém por ser gay ou por ser lésbica é, para mim, intolerável. No entanto, na nossa sociedade, essa parece ser uma atitude comum, corriqueira, talvez mesmo ‘compreensível’. Conviver com um sistema de leis, de normas e de preceitos jurídicos, religiosos, morais ou educacionais que discriminam sujeitos porque suas práticas amorosas e sexuais não são heterossexuais é, para mim, intolerável. Mas esse quadro parece representar, em linhas mais ou menos gerais, a sociedade brasileira. Por isso, sinto-me autorizada a afirmar que a sexualidade ou as tensões em torno da sexualidade constituem-se numa questão que vale a pena colocar em

47. Disponível em <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/05/17/brasil-registra-uma-morte-por-homofobia-a-cada-23-horas-aponta-entidade-lgbt.ghtml>> Acesso em: 10 de setembro de 2019.

48. **LGBTQIAP+** - Sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, e mais (Pessoas transgênero, ou trans, são pessoas cujo gênero designado ao nascimento é diferente do gênero que possuem).

primeiro plano. (LOURO, 2007, p. 203).

Dentro desse contexto, a sociedade brasileira, embora tenha avançado ao tornar crime a prática da LBGTFobia, no artigo 20 da Lei 7.716/1989<sup>49</sup>, ainda assim, mantém o modelo da heterossexualidade compulsória como o hegemônico e se pauta em preceitos morais, levando à discriminação e a atitudes graves como o desprezo, a homofobia e o sexismo. Por isso, a diversidade amorosa deve ser discutida dentro dos espaços escolares, na formação desses jovens, para evitar não apenas a perpetuação desse tipo de comportamento mas, também, a refletirem o quanto é nocivo reprimir seus sentimentos para agradar outras pessoas, como ocorreu com o personagem Zenóbio, que em seu convívio social tinha atitudes e discursos diferentes daqueles que realmente praticava com Cidinho no privado.

No entanto, embora o personagem Zenóbio tenha, inicialmente, se preocupado com a sociedade, com sua macheza, como os estudantes destacaram no momento de discussão sobre o conto, ainda assim, estava lá se relacionando sexualmente com o Cidinho, independentemente, do julgamento que sofreria, caso fosse descoberto. Desse modo, se entrega às suas vontades e, juntamente com o personagem-narrador, dá vazão aos seus desejos.

Nesse sentido, o texto literário contribui para uma reflexão sobre as práticas sociais e vai além de uma questão meramente pedagógica. De acordo com Petit (2009), a leitura não deve ser vista apenas como um instrumento pedagógico, mas como uma importante ferramenta social, principalmente quando estamos falando de textos que abordam os sentimentos amorosos como as paixões e os desejos:

Mitos, contos, lendas, poesias, peças de teatro, romances que retratam as paixões humanas, os desejos e os medos ensinam às crianças, aos adolescentes, aos adultos também, não pelo raciocínio, mas por meio de uma decifração inconsciente, que aquilo que os assusta pertence a todos. São tantas as pontes lançadas entre o eu e os outros, tantos os vínculos entre a parte indizível de cada um e a que é mostrada aos outros. (PETIT, 2009, p. 59).

Dentro desse contexto, os textos literários vão além das informações e contribuem para que os jovens desenvolvam múltiplos olhares sobre si mesmos e do que está em sua volta, ampliando seus horizontes que se revertem em opiniões/impressões expressas após a leitura do texto literário. Assim, podem refletir sobre os papéis definidos socialmente, em relação à

---

49. **LEI 7.716/89** (Lei de combate ao racismo) - O art. 20 adota a redação dada pela Lei nº 9.459, de 13-5- 1997, que prevê como figura típica apenada com reclusão de um a três anos e multa a conduta de praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, etnia, religião ou procedência nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm)>. Acesso em: 26 julho de 2020.

forma de amor, para homens e mulheres, que não necessariamente precisam corresponder ao modelo hegemônico de afetividade.

#### 4.8 Memórias Daquele Amor Trans

No dia 29 de outubro de 2019 iniciamos nosso oitavo encontro. O texto a ser lido era “Pérolas absolutas”, de Heloisa Seixas<sup>50</sup> (2003). A personagem central desse conto é uma mulher que sai à noite em busca de prazer, percorrendo caminhos inusitados e cheios de possibilidades para o deleite final com mulheres que possam agradá-las e acaba escolhendo uma em especial: a “mulher-peixe” com “o gigantesco membro que, cinco dedos abaixo do umbigo, surge do ninho escuro, apontando para frente, desafiando a natureza, destruindo a lógica, rompendo a cadeia dos significantes.” (SEIXAS, 2003, p. 191).

Antes da leitura do conto, exibimos o curta francês “Majorité Opprimée”<sup>51</sup>, de Éléonore Pourriat, com a finalidade de levar os estudantes a pensarem sobre os papéis sociais construídos historicamente para homens e mulheres, discussão essa que retomáramos após a leitura do conto de Heloisa Seixas (2003).

Após a exibição, perguntamos à turma se homens e mulheres nascem com papéis definidos dentro da sociedade em que estão inseridos. A maioria disse que em alguns casos sim e em outros não. Pedimos que exemplificassem melhor sobre esses posicionamentos. Destacaram como sim, os papéis de pai e mãe que em suas concepções são imutáveis, pois, embora existam casais formados por pessoas do mesmo sexo, ainda assim, os papéis de pais e mães se mantêm e as crianças têm duas mães ou dois pais. Nesse sentido, para os estudantes, são papéis definidos socialmente que são inalteráveis. Logo depois, enfatizaram que, em se tratando de papéis ligados às profissões, esses devem ser repensados, pois, são mutáveis, já que são frutos de atividades que necessariamente não estão ligadas ao gênero. Em seguida, disseram que, embora se observe alguma mudança atualmente em relação a isso, ainda assim existem preconceitos sobre quem exerce determinadas profissões, como se estas fossem ligadas apenas ao homem ou apenas à mulher.

Pedimos que apontassem algumas atividades que, em suas opiniões, eram mais comumente exercidas por determinado gênero homem/mulher. Destacaram para os homens as

---

50. **Heloisa Seixas** - Escritora de romances, contos e novelas, além de tradutora, formada em jornalismo pela Universidade Federal Fluminense, trabalhou como jornalista no Jornal O Globo, na agência de notícias UPI e depois na assessoria de imprensa da ONU.

51. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=4qw8kkcFuuE&ab\\_channel=MarioGalvao](https://www.youtube.com/watch?v=4qw8kkcFuuE&ab_channel=MarioGalvao)>. Acesso em: 24 de julho de 2019.

profissões de caminhoneiro, tratoristas, boiadeiras, militares, barbeiros, motoboys, entre outras; e para as mulheres, diaristas, faxineiras, cozinheiras, babás, operadoras de telemarketing, etc.

Na ocasião, o estudante Jackson disse existir algumas atividades que são exclusivas para homens, como as que exigem força física e que, em sua concepção, impedem de serem realizadas por mulheres, exemplificou a profissão de “cabeceiro”<sup>52</sup>. Para entendermos melhor o que ele estava dizendo, solicitamos que explicasse que profissão era essa. Respondeu se tratar de uma profissão em que a pessoa carrega fardos na cabeça contendo todo tipo de mercadorias, muito comum nas feiras livres. Falou que não tinha visto nenhuma mulher nessa profissão. A maioria dos estudantes concordou que nunca tinha visto uma mulher “cabeceira”, mas que, se a mulher quisesse, era possível exercê-la, já que existiam mulheres halterofilistas, por que não poderia ser “cabeceira” também. Para a estudante Núbia, existem mulheres que levantam mais pesos do que alguns homens, e completou que “se a mulher quiser pode tudo, até mesmo ser cabeceira”. Nesse ponto, a maioria da sala de aula concordou, inclusive o estudante Jackson que se disse surpreso com essa afirmação, “Nunca havia pensado assim... realmente... todo mundo pode ter a profissão que quiser.” Afirmando que não deve existir profissões exclusivas para um determinado gênero.

A partir dessas respostas, perguntamos por que ainda havia algumas profissões, como eles apontaram acima, que eram consideradas/ligadas a determinado gênero. A maioria respondeu que as mudanças levam tempo e são resquícios de uma sociedade construída a partir de uma visão segundo a qual os homens têm poder, exercem funções de liderança política e mantêm privilégios, enquanto às mulheres eram delegadas atividades de submissão.

Nesse primeiro momento, percebemos que, embora a maioria dos estudantes tenha levado em consideração as transformações ocorridas nos últimos anos sobre os papéis sociais ligados às profissões, ainda assim, pelas profissões apontadas acima por eles para as mulheres, todas voltadas para o cuidar, e pela fala do estudante Jackson (ao destacar inicialmente que a mulher não seria capaz de exercer profissão que exige força física), evidencia-se um discurso enraizado sobre a inferiorização da mulher, voltado para a fragilidade e fomentada por determinadas estruturas sociais que ainda se mantêm.

Solicitamos, em seguida, que os estudantes expusessem suas impressões sobre o curta francês “Majorité Opprimée”, de Éléonore Pourriat.

---

52. Cabeceiro é o mesmo que carregador de feira livre.

**Jackson** – Gostei muito porque colocou o homem numa posição de inferioridade [vítima]. A gente só vê as mulheres passarem por determinadas situações, como quando ele passar na rua e é “cantado”, atacado por várias mulheres. Dá a impressão que elas estão desesperadas por sexo e terminam perdendo o respeito [risos]. Me lembrei de uma conversa do meu pai dizendo que quando era novo [jovem] era obrigado a dar cantadas nas mulheres porque se não fizesse isso os colegas criticavam ele. Diziam que quem não agisse assim [interessado] não gostava da “fruta, etc... na minha opinião ser homem não tem a ver com ficar “mexendo” com as mulheres, para dizer que gosta da “fruta”. Isso não significava nada [balançou a cabeça negativamente].

**Kevin** – Isso não é coisa do passado não Jackson. Conheço vários amigos que não gostam de se relacionar com mulheres, são gays, mas pra não serem “descobertos” têm essa atitude de “cantar” as mulheres na frente das outras pessoas. Para o povo não desconfiar deles [colocar sua macheza em dúvida]. É muito triste isso. Ser homem não tem a ver com isso.

**Elisa** – No vídeo, achei que como essas coisas aconteceram com um homem, como se estivesse no lugar de uma mulher, sofrendo as coisas [atitudes violentas] que a gente vê as mulheres sofrerem diariamente pela televisão, etc... foi o que eu mais gostei. Eles passando pelas mesmas coisas. [risos] Fiquei pensando como determinadas atitudes que vemos no dia a dia, como cantadas grosseiras, podem criar sofrimentos. Por isso, tem muita mulher que sofre, né? É grave. Me fez pensar... [demonstração de tristeza].

**Sílvio** – Acho que determinadas atitudes são reflexo de muitas coisas. A sociedade criou essa ideia de que homem é superior à mulher. No curta a gente viu o contrário, né? E digo mais, se as mulheres quiserem elas mandam nos homens... [risos]

**Fabiana** – Eu acho que homem que é mandado por mulher, é um frouxo.

Na fala do estudante Jackson, embora tenha afirmado que pensa diferente dos amigos do seu pai, na prática, sabemos que esse comportamento é uma exceção à regra, como destacou o estudante Kevin (ainda tem gente agindo assim). Infelizmente há um modelo de masculinidade que vai além da força física, considerada tóxica, internalizado social e culturalmente, de que o ser-homem tem que exteriorizar nos meios sociais sua posição de macho, e “mexer” com as mulheres em público é parte desse processo de exteriorização porque é um modo de afirmar o desejo pelo sexo oposto, caso contrário, tem sua macheza posta à prova. Esse comportamento tem sido responsável por muitas atitudes de desrespeito com os homens que não se portam dessa maneira, e também, com as mulheres, vítimas do machismo.

Além disso, etimologicamente, a palavra *frouxo* é originária do latim e está ligada a sem fluxus, algo sem forças. Entendemos que, ao dizer que “frouxo” é o homem que não manda, mas é mandado, a estudante Fabiana estava se referindo a alguém que é fraco, portanto, sem forças, e termina perpetuando o modelo de homem que dever ser necessariamente forte, dono da situação, na posição de mando.

Na fala dela, há a presença de um discurso que se liga ao modelo de homem que não deve se curvar, mas pelo contrário deve manter uma postura de (com) mando que se relaciona ao modelo patriarcal de homem caracterizado por Freyre (2013, p. 29), quando diz que “é

característico do regime patriarcal o homem fazer da mulher uma criatura tão diferente dele quanto possível. Ele, o sexo forte, ela o fraco; ele o sexo nobre, ela o belo”, como também, “doméstico”, “para regalo e conveniência do homem, dominador dessa sociedade meio morta” (FREYRE, 2013, p. 153). Para isso, o homem deve ter a mão pesada em seu processo de mando, portanto, ter muito fluxo de sangue nas veias, para dominar.

Nesse sentido, percebemos que, apesar do curta trazer situações que remetem a atitudes para homens e mulheres, dentro dos contextos que estão ocupando socialmente, com a finalidade de promover uma reflexão sobre as atitudes de ambos diante das situações a que estão impostos; ainda assim, a fala desses dois últimos estudantes (Sílvio e Fabiana) refletem o pensamento patriarcal de poder verticalizado construído historicamente de que, dentro das relações de gênero, tem sempre alguém na posição de mando. Para eles, esta posição é naturalmente ocupado pelo homem por ser forte. Ao dizer que, “Se as mulheres quiserem elas mandam nos homens”, o estudante Sílvio, implicitamente diz que quem manda é o homem, e quando a estudante Fabiana diz que “o homem que é mandado por mulher é frouxo”, ratifica, não só o pensamento de Sílvio, mas também o discurso construído socialmente de que o homem que não assume uma posição de mando, põe em dúvida sua macheza, é fraco, não tem fluxo de sangue nas veias, por isso, “frouxo”.

Isso comprova a necessidade de incorporar na escola as discussões sobre gênero, mesmo que de maneira transversal, para possibilitar o debate e proporcionar aos estudantes uma visão mais global acerca das relações humanas, haja vista que dentro das relações de gênero, não deveria haver aquele que se sobressai ao outro, mas, sim, o respeito mútuo e a igualdade de condições para ser e existir.

Segundo Scott (1995), o termo “gênero” surge inicialmente num movimento, realizado pelas feministas norte-americanas, para se pensar uma organização entre os sexos que não fosse ligado apenas à questão biológica. Desse modo, ganha um caráter voltado exclusivamente para as relações sociais, ligadas às distinções sobre o sexo e sua rejeição ao determinismo biológico que passa a discutir as diferenças sexuais para além do que está preestabelecido socialmente para homens e mulheres. Para a autora, “com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, ‘gênero’ tornou-se uma palavra particularmente útil, pois, oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens” (Scott, 1995, p. 75). Como até esse momento a palavra *gênero* apareceu nas discussões apenas no sentido biológico, e a partir de agora passaremos a discutir sobre a distinção dos papéis sexuais e suas práticas dentro das relações sociais, sexuais e amorosas, adotamos esse significado, dado por Scott (1995), quando nos referirmos às relações de

gênero nas discussões realizadas em sala de aula, nesse e no próximo encontro.

Após essa etapa de motivação, demos início à leitura do conto “Pérolas absolutas”, de Heloisa Seixas (2003), de forma compartilhada, como já vínhamos fazendo nos encontros anteriores. Percebemos que os estudantes, de maneira geral, se empolgaram com o texto (demostrado através de alguns gestos de euforia) como se percorressem, juntamente com a personagem-central, cada esquina que se abria nas manobras realizadas por ela dentro do carro na noite escura à procura de um/a parceiro/a para a realização do seu desejo sexual.

Ao final da leitura, perguntamos à turma quais foram as impressões sobre o texto lido. Mediante a forma como as respostas foram sendo ditas, percebemos que houve duas surpresas com o texto por parte dos estudantes: a primeira, em relação a ser uma mulher que, à noite, ia em busca de um sexo pago por ela, em vez de estar na condição de receber dinheiro para fazer sexo. A segunda surpresa foi o destaque que os estudantes deram ao desfecho do conto, por ter um final, para eles, surpreendente. A maioria acreditava que ela não fosse ficar com uma mulher, muito menos com uma mulher especial, como a que ela terminou se relacionado, mas que estivesse à procura de um garoto de programa.

**Jackson** – Ela [a mulher trans] desafiou a natureza... corpo de mulher com pênis. [risos].

**Elisa** – Eu gostei mesmo foi da reviravolta no final... nem sempre o que parece é... [risos].

**Adriana** – Achei esse texto diferente dos outros [lidos anteriores dentro da pesquisa]. Muito interessante! Já tinha visto textos com diversas relações sexuais e amorosas como homem com homem, mulher com mulher, homem com várias mulheres, etc... mas, nunca li uma estória envolvendo uma mulher com um travesti [mulher trans]. Me surpreendi.

Percebemos que essas falas se pautaram na presença da mulher trans, que até então não havia aparecido em nenhum texto lido nos encontros anteriores no decorrer da pesquisa. Dentro desse contexto, e para ampliar as discussões nesse sentido, perguntamos o que eles entendiam por transexualidade ou transgênero<sup>53</sup>. De maneira geral, a turma respondeu que tinha uma relação com mudança de sexo. Como a resposta era muito vaga, pedimos que detalhassem a questão.

---

53. **Transgêneros** - pessoas que não se identificam com seu sexo biológico. Pode ser um homem que se enxerga como mulher, uma mulher que entende como homem ou ainda alguém que acredita não se encaixar perfeitamente em nenhuma destas possibilidades. O termo foi cunhado em 1965 pelo psiquiatra americano John Oliven, da Universidade de Columbia, no livro *Higiene Sexual e Patologia*, e se popularizou nas décadas seguintes. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-44651428>> Acesso em: 15 de agosto de 2019.

**Mariana** – Acho que é quando uma pessoa não se aceita no sexo que nasceu e faz uma cirurgia para a mudança de sexo [genitália].

**Jackson** – Acredito que vai além da cirurgia de mudança de sexo. Penso que tem a ver com aceitação. Uma pessoa não se aceita no sexo [gênero] que nasceu... nasce mulher mais se sente homem e o contrário também, nasce homem e se sente mulher... por isso resolve mudar. [de sexo].

**Kevin** – Acho que é por aí... como Jackson falou. São pessoas que não se identificam com o corpo que nasceram. Mas, também concordo com Mariana, tem a ver com aceitação. Pra mim, é quando uma pessoa não se aceita no corpo que nasceu, por isso quer mudar. [de sexo].

Imediatamente a essas falas, perguntamos se a personagem do conto, não tendo feito a cirurgia de mudança de sexo, ainda assim, seria considerada uma trans. A maioria se pronunciou dizendo que sim, pois, era uma mulher, independentemente de ter nascido homem. Como havia destacado o estudante Kevin anteriormente, ela não se identificou com o corpo de homem, passou a se vestir e viver como uma mulher, portanto, era uma mulher trans. Dessa forma, entendemos que a fala dos estudantes corroboravam com a concepção de que, em um dado momento, ela passou a se identificar/apresentar como uma mulher e assumiu sua posição social como tal.

Nesse sentido, Louro (2014) diz que, em se tratando da sexualidade, os sujeitos assumem suas identidades, já que essas não são fixadas, mas sim construídas ao longo da vida e atravessadas por desejos e discursos os mais diversos.

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres, etc). O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento — seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade — que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida. (LOURO, 2014, p. 32).

Desse modo, tanto a personagem trans, quanto a personagem que sai no carro à procura de prazer, existem dentro de suas identidades individuais, não como sendo heterossexuais, homossexuais ou bissexuais, mas no que diz respeito a afetos e prazeres que satisfarão suas vontades, assim, não estão “obrigadas” a seguirem um padrão hegemônico de comportamento, por isso, tornam-se dissidentes.

Além das falas dos estudantes destacadas anteriormente, na interpretação da obra, percebemos que houve alguns posicionamentos que consideramos importantes, dentre eles, o da estudante Elisa porque alterou sua/seu opinião/posicionamento inicial depois das discussões. A princípio, ela destacou o fato da personagem central do conto ser uma mulher e

sair à noite de carro, sozinha, em busca de sexo e se posicionou dizendo que isso não era um comportamento de uma “mulher direita”, mas sim de uma “pessoa de índole duvidosa”. Questionamos o que ela entendia por “não ser direita”. Respondeu que tinha a ver com uma mulher que sai com várias pessoas sexualmente e não se resguarda. Perguntamos se sendo homem ou mulher as pessoas não tinham o direito de se relacionar sexualmente com quem quisessem. Disse que depende do ponto de vista, porque acreditava ser o preconceito o grande responsável para que as mulheres sejam “rotuladas” a partir dos atos sexuais, impedindo-as de serem livres para fazerem o que quiserem, enquanto que o homem não é julgado da mesma forma. Logo em seguida, completou que achava que “a sociedade não aceita uma mulher livre”, mas que em sua opinião, embora tenha inicialmente rotulado a personagem de “não ser direita”, depois das discussões percebeu, e concordava, que todos têm o direito de fazer o que quiser das suas vidas, mesmo que a sociedade não aceite, porque “ninguém deve viver para agradar os outros e, sim, pra ser feliz”.

Outro ponto importante foi o que os estudantes pensaram sobre as posições ocupadas, dentro da trama, pelas personagens.

**Kevin** – Fiquei surpreso com o fato de ser uma mulher caçando outras mulheres para transar [se relacionar sexualmente]. A gente vê os homens fazendo isso, mas mulher não. Eu nunca tinha ouvido falar nisso. Normalmente as mulheres estão no ponto esperando clientes homens. Não foi o que aconteceu nesse texto. Achei demais! [brilho no olhar]. Me fez repensar essa questão. Outra coisa que gostei foi quando a identidade da travesti [mulher trans] foi revelada... quando tira a roupa no quarto de hotel e se mostra. Foi uma surpresa mesmo... [risos], não imaginava isso. Fiquei pensando na cena [risos], a cara que a outra deve ter feito, nossa! Eu pensei que era uma prostituta mulher [hétero]. Chegando lá, não era. [risos]

**Adriana** – Vê pessoas que se assumiram gays, lésbicas, travestis, etc, se relacionando sexualmente, pra mim não foi surpresa, acho que isso acontece mesmo. O que me surpreendeu mesmo aqui [aponta para o texto] foi ver uma mulher sair para comprar sexo. Nunca pensei numa situação dessa. Meu Deus! Mas, né... se tratando de desejos, tudo é possível, né? Cada um age como quer para conseguir realizar suas fantasias [vontades]. Tem todo tipo de gente. Ninguém sabe o que se passa na cabeça das outras [pessoas].

**Analice** – Nunca li um texto com uma personagem trans. Me surpreendi mesmo com isso! Nunca tinha visto um personagem travesti [mulher trans] nos textos da escola. Nem fora dela também. fiquei encantada com a “mulher-peixe”. Fiquei imaginando ela linda [o olho brilhou], num vestido de crochê ou tricô vermelho, se aproximando do carro, deslumbrante! Fiquei vendo a cena... deve ter sido incrível! Nossa! Demais!

A partir das falas desses estudantes, observamos que se surpreenderam com o fato de as identidades homem/mulher, construídas socialmente, terem sido postas à prova, haja vista que os corpos, enquanto produto de discursos, tiveram papéis importantes dentro da trama textual. Nesse sentido, Louro (2006) relata que “o corpo, essa entidade que transporta as

marcas identitárias (e, como tal, o produto de vários discursos), é também o lugar onde se observa a rebelião da diversidade, e onde se ensaiam tentativas de subversão das fronteiras de gênero”. (LOURO, 2006, p.146).

Sendo o corpo o lugar de rebelião da diversidade e também onde as identidades se multiplicam, ao trazermos para sala de aula o conto “Pérolas absolutas”, de Heloisa Seixas (2003), contribuimos para que os estudantes refletissem sobre os papéis construídos socialmente para homens e mulheres dentro das relações sexuais e amorosas, conseqüentemente, a pensarem sobre os desejos como algo natural, próprio do ser humano, independentemente de gênero e das coerções sociais.

Além disso, relataram terem se surpreendido com o fato da personagem ser uma mulher (trans), e sua revelação no final do conto, como se na literatura não existissem personagens trans, mas principalmente, demonstrando que textos com personagens trans não fazem parte do cotidiano escolar dentro do ensino de literatura, como relatou a estudante Analice, e mesmo aqueles em que os personagens trans se fazem presentes, ainda assim, não são objetos de discussões, por essa perspectiva, dentro de sala de aula.

Entretanto, personagens trans sempre existiram na literatura, mas nunca tiveram a devida visibilização. De acordo com Moira (2018), mesmo tendo suas histórias construídas dentro da transexualidade, alguns personagens trans são vistos como raros ou pouco debatidos dentro da literatura brasileira. A autora destaca a personagem “Diadorim” de “Grande sertão: veredas” (1956), de Guimarães Rosa, que, ao ser estudada, ora é vista no masculino, ora no feminino, com isso, deixa de fora sua condição de transexualidade. Temática que permite vários questionamentos em torno das questões de identidades sociais, sexuais e culturais. Para Silva (2008, p. 203), Diadorim é vista por todos do “bando” a que pertence, juntamente com o jagunço Riobaldo, em sua condição de “homem (conceito histórico-cultural) como também, e por analogia e extensão da base ‘filosófica’ que determina o gênero (homem, mulher, gay), é biológica ou sexualmente macho, daí o caráter de pertença ao grupo de que faz parte”. Sendo assim, sua transexualidade (ser-homem) determina sua existência naquele universo marcado pela virilidade e força, tão importante para o desenrolar dos acontecimentos da narrativa. É a transexualidade que dá visibilidade à personagem durante sua existência no enredo, que ao ser desfeita no final, com a revelação da sua verdadeira identidade (ser-mulher), leva os leitores, juntamente com Riobaldo, à surpresa, portanto, ao grande acontecimento da obra.

Assim como a obra rosiana, em que o desfecho da narrativa está na revelação da identidade da personagem Diadorim, percebemos que foi também a revelação da identidade trans da personagem do conto “Pérolas absolutas”, de Heloisa Seixas (2003) que surpreendeu

os estudantes. No entanto, entendemos que essa surpresa se deu não apenas porque a personagem era transsexual, mas também, porque essas personagens são ausentes do ensino de literatura, como se não existissem, conseqüentemente, excluídas dos debates/estudos dentro da sala de aula.

Além disso, a literatura enquanto um elemento formador que trabalha com a imaginação, com o onírico, o encantamento, permite que os estudantes possam criar e se deslumbrar com aquilo que os tocam, como aconteceu com a estudante Analice, que se disse encantada com a “mulher-peixe” (personagem transsexual) e que ficou “imaginando ela linda, num vestido de crochê ou tricô vermelho, se aproximando do carro, deslumbrante! Seguindo para o quarto...” Com isso, cria a cena de acordo com a sua imaginação, com o seu conceito de quarto, com o seu modelo de vestido, com a sua visão diante daquela realidade que foi proposta no texto literário, com isso, preencheu a obra de acordo com a sua visão de leitora.

Dando prosseguimento, solicitamos que os estudantes destacassem algum elemento do texto lido/discutido que mais tenha chamado a atenção de modo que se posicionassem sobre o que experienciaram.

A estudante Alda destacou o corpo trans da personagem que se relaciona com a mulher no final do conto, como um aspecto que a surpreendeu e funcionou como uma descoberta. Para ela, a ação de busca por prazer, realizada pela mulher dentro do carro a fez lembrar um filme de espião, como se a posição do leitor fosse a de um observador que é instigado a desvendar um mistério juntamente com a personagem. Ao mesmo tempo, em que a personagem transita no carro pelas ruelas de casarões centenários, também conduz o leitor a vivenciar os mistérios da noite e experimentar a sensação de também explorar, através das sombras das árvores, novos caminhos. Esta estudante destacou que também vivenciou uma expectativa de descoberta, de desvelamento. Perguntada sobre o que aprendeu com a leitura, respondeu que “nem tudo o que parece é e que devemos aceitar os outros como são”.

A estudante Adriana, além de ter se mostrado, anteriormente, surpresa pelo fato de ser uma mulher que sai à noite num carro em busca de comprar prazer, já que essa atitude era mais comum nos homens, como via em filmes e novelas, também destacou que, em sua opinião, a “compra” de prazer não é uma coisa legal porque as mulheres devem se resguardar. Para ela, a mulher que age assim terminam se enganando porque paga alguém para se relacionar apenas sexualmente, e não amorosamente “não consegue um amor verdadeiro porque nesse tipo de relacionamento não existe sentimento, termina comprando apenas um prazer momentâneo.”

Na fala dessa estudante, percebemos, implicitamente, que os homens têm direito aos

prazeres momentâneos, mesmo que esses sejam “comprados”, e as mulheres não. Como se o ser-mulher fosse um empecilho para isso. No entanto, ao dizer que esse comportamento é comum entre os homens e não questionar essa atitude para o ser-homem, reafirma, inconscientemente, o pensamento de que, socialmente, as relações amorosas para as mulheres, em se tratando de prazer e desejo, ainda sofrem sexismos. No entanto, ao dizer que a personagem compra apenas um prazer momentâneo, termina por realizar uma leitura muito próxima daquela que a autora possivelmente propõe, já que esse texto trata exatamente da liberdade que as pessoas devem ter para realizarem suas escolhas, afinal, sair para comprar prazer é bem mais comum do que se imagina, inclusive entre as mulheres.

A estudante Michele destacou que, a partir da leitura do conto, pôde refletir sobre a transexualidade e o preconceito contra as pessoas que se relacionam sexual e/ou amorosamente de forma diferente daquela que foi construída pela sociedade para homens e mulheres. Logo depois, enfatizou que as pessoas têm que se libertar e se permitirem viver todos os seus desejos, independentemente, do julgamento que possam vir a sofrer.

O estudante Joel, que se manteve calado durante os encontros anteriores, se posicionou dizendo que antes de alguém falar sobre a vida de outra pessoa deve-se observar as atitudes e respeitar a pessoa humana. Para ele, mesmo tendo um corpo de homem, a personagem do conto é uma mulher, já que as pessoas não são feitas apenas de corpo, mas também de questões emocionais, e isso faz toda a diferença. Assim, cada um é aquilo que quer ser, pois ser homem ou mulher tem a ver com aceitação, posicionamento e atitude.

Diante da participação do estudante Joel (incitado pelo texto a se posicionar) e dos demais estudantes dentro das discussões levantadas, sentimos que foram tocados pelo texto literário e pelo mundo “novo” que se revelou para eles através da personagem feminina, que sai à noite em busca de prazer, e da transexual, pouco comum nos contextos estudados em sala de aula, assim tiveram contato com um texto diferente daqueles que estão habituados a lerem em sala de aula (quando lerem).

Desse modo, oportunizamos a reflexão e o diálogo com o conto e os estudantes tiveram contato com um mundo diferente a partir do material lido. Nesse sentido, Iser (1996, p. 73) diz que a relação leitor-texto também se dá porque “o texto, enquanto tal, não apresenta uma mera cópia do mundo dado, mas constitui um mundo do material que lhe é dado”, dentro dessa perspectiva, a partir do mundo que foi oferecido, a turma pôde pensar o mundo dos afetos em mais uma, das várias possibilidades, que pode se apresentar nas relações humanas, em seus desdobramentos sexuais e/ou amorosos. Nessa dimensão, construímos saberes e compartilhamos experiências, o que contribuiu para que os estudantes ampliassem seus

olhares, conseqüentemente, seus horizontes de leituras e de mundo.

#### 4.9 Memórias Daquele Outro Amor Trans

Nosso nono encontro ocorreu no dia 20 de novembro de 2019 e teve como objeto de leitura o conto “Triunfo dos pelos”, de Aretusa Von<sup>54</sup> (2000).

O conto relata as experiências sexuais de uma personagem, inicialmente mulher, mas que vai sofrendo transformações, em sua identidade, no desenrolar da trama. De início, ao pegar um buquê de noiva, pede a Oxum<sup>55</sup> que na próxima encarnação, em vez de mulher, venha encarnada no sexo masculino. Para sua surpresa, tem seu pedido atendido e, no dia seguinte, acorda homem. Diante da nova condição/identidade, tem que se acostumar não só com o órgão sexual masculino, mas também com tudo que vem junto com isso. Entendeu que poderia realizar todos os seus desejos ocultos, que não eram permitidos, por ser mulher, e começa a vivenciar diversas relações sexuais. Sendo assim, para ela, tornar-se homem foi uma espécie de libertação.

Iniciamos a aula exibindo o clipe da música “Vá se Benzer”, com as cantoras Gal Costa e Preta Gil (2017)<sup>56</sup>. Após a exibição, pedimos que os estudantes se posicionassem sobre ele.

**Gilberto** – Achei interessante os “casais”, todos se agarrando e se beijando, como se ninguém pertencesse a ninguém. Sem se preocupar se era homem ou mulher... [risos]

**Mariana** – Não vi nenhum casal não. Achei uma grande orgia, isso sim.

**Kevin** – Não vejo como uma orgia não. Era como se as pessoas estivessem libertas... isso mesmo uma libertação... se agarrando com quem queria, mesmo que temporariamente. Acho que é por aí...

**Adriana** – Não vejo como libertação não Kevin, mas uma liberdade de escolha. Vi as pessoas umas com as outras, se agarrando sem ligar para a opinião dos outros, nem se era homem ou mulher. Se agarravam e pronto! Na minha opinião, libertação tem a ver com prisão e liberdade não.

**Kevin** – Vejo como libertação mesmo. A gente cresce tendo um modelo de casal de homem com mulher [heteronormativo]. As pessoas têm que se relacionar [sexual e amorosamente] com as outras do sexo oposto e pronto! Isso é certo, aquilo é errado

54. **Aretusa Von** – Nasceu em São Paulo, escreve desde os onze anos. Fez faculdade de jornalismo e psicologia. Ousada e irreverente, revelada no primeiro concurso de literatura GLS, qual se sagrou vencedora com a história de uma mulher que um dia acorda transformada em homem e sai aprontando pelas ruas, personagem central do conto Triunfo dos pelos.

55. **Oxum** - Orixá feminino cuja encarnação no Brasil é a água doce em geral; é dada, em alguns mitos, como filha de Aganju ou de Oxaguiã, e como mulher de Ifá. As diversas qualidades com que surge nos candomblés são uma revivescência dos espíritos (em iorubá, *ibu*) de sua corte original nela consubstanciados. Disponível em: <<https://santuariodeumbanda.com.br/site/locais-para-ofereandas/vale-dos-orixas/oxum/>>. Acesso em: 24 de julho de 2020.

56. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=ihvcLS68be8&ab\\_channel=PretaGilVEVO](https://www.youtube.com/watch?v=ihvcLS68be8&ab_channel=PretaGilVEVO)>. Acesso em: 24 de julho de 2019.

e não se discute, pronto! Como a gente viu mesmo nas figurinhas *Amar é...* [cartazes do primeiro encontro], tudo certinho, branquinho, bonitinho... dentro do padrão. Mas, na verdade não é bem assim. Entendo que se trata de uma libertação mesmo. As pessoas estão se liberando desse modelo único, determinado. Dando vazão aos seus desejos. Se agarram e se esfregam com quem querem. Mas, claro que se liberar não deixa de ser se livrar, ter liberdade... pra mim, uma coisa está junta da outra e pronto!

As imagens do clipe provocaram nos estudantes uma vontade de se posicionarem e defenderem suas visões sobre o que viram. Nesse primeiro momento, podemos constatar que houve visões antagônicas, mas que tanto a liberdade de escolha – para se relacionar – quanto o direito para realizá-la se fizeram presentes em suas falas. Isso demonstra que se posicionaram ativamente diante do que viram.

Para ampliar as discussões sobre os/as posicionamentos/attitudes sociais a que as pessoas são submetidas e muitas vezes julgadas, perguntamos à turma a que estes trechos da música se referiam: “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. E, meu sangue é forte, de origem nobre/ Negro, branco, índio eu sou/ Eu, sou eu, diz aí quem é você”.

**Michele** – Pra mim, tem a ver com se assumir, ser quem é. Assumir sua “verdadeira” identidade. Como falamos na aula anterior sobre ser homem, mulher, transsexual, etc [discussões sobre o conto “Pérolas absolutas”]. Acho que a *personagem* da música se assume *gay* e *pobre* e não tá nem aí pra o que vão pensar sobre ela. Entendo que é uma forma de fincar pé [afirmar], dizer quem é de verdade. É *gay*, goste quem gostar. Não tá nem aí mesmo.

**Alda** – No meu entender, a pergunta que é feita no trecho da música “Diz aí quem é você?”, é um forma de chamar as pessoas a se mostrarem de verdade. Como se dissesse que ela “se aceita” como é e os outros devem fazer a mesma coisa. Tirar as máscaras... para não ficarem se escondendo como fez Zenóbio [personagem do conto “... Crime perfeito não deixa suspeito”], que se dizia machão, pegador de mulher, e na verdade “ficava” com Cidinho escondido.

**Fabiana** – Professor, eu acho que a *personagem* da música estava se expondo quando diz “Eu sou eu”, sem medo das opiniões alheias. Mas, também acho que, ao mesmo tempo em que se assume [aceita que é], também incita as pessoas a fazerem o mesmo, como falou Michele. E, na minha opinião, quando a pessoa se aceita como é de “verdade”, passa a aceitar os outros também como são. Respeita mais os outros e tal. Eu vejo assim.

**Adriana** - Também acho Fabiana. Vejo dessa forma também porque quando a pessoa não se aceita como é, é reprimida, termina achando que todos devem ser assim também. Por isso, julgam as pessoas que são escancaradas e se mostram, como Cidinho mesmo [personagem do conto “... Crime perfeito não deixa suspeito”], era o que era e ninguém tinha nada a ver com isso. Pra mim, esse trecho da música se refere a isso: que cada um se aceite para, a partir daí, entender e respeitar o outro e sua forma de vida.

**Jackson** – Também vejo assim, como Adriana disse. Quando as pessoas julgam as outras e seu modo de vida, na maioria das vezes, são pessoas preconceituosas. E, na minha opinião, o preconceito existe porque vem de pessoas que não se aceitam como são, nem tão pouco querem aceitar os outros que são e pensam diferentes delas.

Nessa perspectiva, perguntamos se o discurso presente na letra da música, juntamente com a pluralidade das imagens, unidas às vozes das cantoras Preta Gil e Gal Costa, poderiam ser consideradas o quê? Nossa intenção com essa pergunta era que a turma se pronunciasse sobre o preconceito e a hipocrisia que funcionaram como uma espécie de grito dentro do contexto do clipe.

**Elisa** – O clipe faz a gente pensar e ver que no mundo tem gente de todo tipo [diversas]. A gente viu negro, branco, gordo, baixo... tudo se agarrando como se tivessem fazendo sexo. Acho que era pra dizer que cada um deve fazer o que deseja. Claro que ninguém precisa sair se agarrando com todo mundo por aí, na frente dos outros. Mas, ninguém precisa criticar quem se relaciona como quer [sexual e amorosamente da forma que deseja]. Até mesmo porque, como as meninas disseram antes, criticam, mas fazem a mesma coisa escondido. Em minha opinião, isso é hipocrisia.

**Joilson** – É o que a gente mais vê, gente hipócrita e preconceituosa. Pessoas que trasam com quem querem escondidas, não se declaram com medo da opinião dos outros e de serem chamados de viados. Isso é preconceito. Acho que a música fala disso, de preconceito e gente hipócrita. Como se chamasse as pessoas pra tomarem posição e não apontarem dedo pra ninguém.

**Sílvio** – Achei as imagens legais com pessoas nuas [seminuas], pintadas de dourado, se agarrando. Como se chamando atenção, não só pra hipocrisia e preconceito, mas também pra a liberdade de maneira geral. Um grito pra diversidade.

**Félix** – Pra mim, têm determinadas atitudes que são aceitas em alguns lugares noutros não. Acho que a liberdade que Sílvio falou tem a ver com respeitar as normas preestabelecidas também. Ninguém pode sair transando em qualquer lugar, senão, seria um desacato ao pudor. E também vejo gente incomoda quando vê duas pessoas do mesmo sexo se beijando em público. O clipe traz pessoas livres... achei interessante porque nos faz pensar. Não acho bom ficar julgando ninguém, mas a sociedade julga, infelizmente.

**Kevin** – Tá vendo aí, duas pessoas héteros se beijando em público é “normal”, mas se forem gays não? É muita hipocrisia mesmo... [demonstração de irritabilidade].

**Adriana** – Concordo com Félix que existem normas sociais estabelecidas, mas devem ser pra todos, como Kevin disse [se posicionou]. Têm determinados países que é proibido até beijar em público seja quem for [todas as configurações de casias], na nossa cultura não, é normal. Se é normal que seja pra todos e não só pros héteros. Mas, também vejo que o julgamento pelas atitudes das pessoas em público depende muito do social [socioculturais] e a nossa é hipócrita e preconceituosa.

Como podemos ver, os estudantes trouxeram várias questões para dialogarem com as imagens apresentadas no clipe. A fala do estudante Félix, embora destaque que as regras sociais estabelecidas devem ser respeitadas, que consideramos importante, haja vista que ninguém pode sair transando por aí ao bel-prazer, ainda assim, mostra que muitos discursos se mantêm e continuam gerando crimes como é o caso das mulheres que sofreram (e ainda sofrem) violências em nome da “honra” e do “pudor”, consequentemente, pela manutenção das “normas sociais”. Além disso, temos visto muitas atitudes violentas (físicas e verbais) contra casais formados por pessoas de sexo iguais que, por estarem demonstrando alguma forma de carinho em público, se tornam vítimas de todo tipo de violência, inclusive a morte.

Isso prova que, como apontou o estudante Kevin, para as pessoas que agem dentro dos padrões heteronormativos as regras são umas e aquelas que não fazem o mesmo devem ser punidas. Por isso, entendemos que as escolas precisam discutir sobre todos os assuntos para que os jovens se posicionem, reflitam suas atitudes, a dos que estão em sua volta e se tornem pessoas mais compreensivas e abertas ao que lhes é diferente.

Sendo assim, este momento de motivação contribuiu para que os estudantes tivessem contato com o universo da obra selecionada para a aula que tratará a diversidade dentro das relações sexuais que terminam fazendo a personagem refletir o amor que sente pelo marido, posto à prova durante a narrativa. Além disso, podemos observar que seus posicionamentos também são resultados das diversas discussões que vemos tratando dentro das aulas da pesquisa.

Em seguida, antes de passarmos à leitura do conto “Triunfo dos pelos”, de Aretuza Von (2000), escrevemos no quadro a palavra *pelos* e perguntamos qual era o significado dela. Alguns estudantes, disseram que *pelos* era uma preposição (contração de per + o), outros, que era o plural de *pelo* (de animal, de ser humano, de algodão, etc.). A estudante Adriana disse que a palavra *pelos* a fez lembrar *escravidão*, no sentido de que as mulheres são submetidas constantemente a tirarem (eliminarem) os *pelos* do corpo em nome do padrão de beleza. O estudante Kevin complementou que concordava com ela, porque a sociedade impõe que a mulher não queira *pelos*, em seu corpo, e, com isso, é obrigada a seguir um modelo imposto como sendo um padrão de beleza.

Imediatamente às falas desses dois estudantes, anunciamos o título completo “Triunfo dos Pelos” e perguntamos à turma se a palavra *pelos*, dentro do contexto do título, mantinha o significado que eles destacaram ou poderia ter outro. De maneira geral, responderam que sim, acreditavam que a palavra *pelos* se relacionava a cabelos, mas junto com a palavra *triunfo* possivelmente seria a vitória dos cabelos (pelos), isto é, aquele que tivesse mais cabelos venceria, e que estavam curiosos pra saber se era isso mesmo.

Para aguçar ainda mais a curiosidade, perguntamos que se fosse por essa linha de raciocínio o que eles esperavam encontrar num texto com esse título. Para a maioria, tinha a ver com uma competição e quem terminava vencendo era quem tinha mais cabelos pelo corpo. De acordo com o estudante Kevin quem tinha cabelos (pelos) pelo corpo era o homem, portanto, poderia ser que fosse uma guerra/batalha ente homens e mulheres. Nesse sentido, a estudante Adriana disse que ele poderia ter razão, haja vista que durante as aulas da pesquisa, e também os textos que vivenciamos em sala de aula, todos se relacionavam com os amores vividos por homens e mulheres, nesse sentido, poderia ser que fosse sobre uma grande batalha

amorosa e quem venceria era o homem (por que tinha mais pelos sobre o corpo). Dissemos que, ao final da leitura, eles poderiam dizer se essa hipótese se confirmava ou não.

Iniciamos, então, a leitura integral do conto de forma compartilhada, aos moldes dos encontros anteriores. Percebemos que, durante o processo de leitura, os estudantes se empolgavam muito com cada transformação porque a personagem central ia passando. No entanto, nos surpreendemos quando, ao final da leitura, aplaudiram o texto e vibraram, demonstrando afeição e empatia para com ele. Quando as palmas cessaram, perguntamos porque haviam gostado do texto a ponto de aplaudi-lo. Uns responderam que gostaram da maneira como os fatos foram narrados de forma dinâmica, a cada nova ação tudo se transformava. Outros mencionaram as transformações inesperadas que iam ocorrendo na personagem central, e a maioria, disse ter se identificado com a forma que a personagem se vingou do marido no final. Ou seja, a mulher fez com o marido os mesmos atos que ele praticava com ela, de modo que ele pagou na mesma moeda, como se a vingança tivesse um gosto a mais por isso.

Logo depois, perguntamos se os estudantes haviam encontrado a batalha/guerra entre homens e mulheres que imaginaram quando foram questionados anteriormente sobre o que esperar do texto com um título “Triunfo dos pelos”.

**Fabiana** – Sim professor, na minha opinião sim. O marido dela era muito ruim pra ela. Isso fez com que ela quisesse se vingar... e se vingou. Mesmo que para isso tenha que ter virado homem [risos]. Mas, eu tinha pensado que quem venceria seria ele, o marido por ser homem, mas no final quem venceu foi ela, a mulher.

**Michele** – Não acho que foi ela não, como Fabiana disse. Quem venceu foi ele, já que ela, enquanto mulher, não existia mais. Terminou que, no final, a batalha se deu entre dois homens: ela (homem) e o marido (homem).

**Kevin** – Mas, eu acho que, independentemente dela estar transformada em homem, o sentimento de vingança era o dela [mulher] e não o dele [ela transformada homem]. No meu ver, a batalha quem venceu foi ela, mesmo que para isso, tenha que ter *pelos no corpo* [virado homem]. No fim quem triunfou foi ela. Como eu tinha pensando, no início, que quem venceria era o homem por ter mais cabelos pelos corpo, acho que os *pelos* triunfaram mesmo, mas não foram os dele [marido], foram os dela [a mulher transformada em homem], que na verdade é o homem vencedor. Foi maravilhoso!

Desse modo, os estudantes puderam refletir se suas expectativas se confirmaram ou não. A maneira como o mediador conduz o momento inicial da aula, antes da leitura literária, muitas vezes, é determinante para incentivar os estudantes, enquanto leitores em formação, a se interessarem pelas obras e traçarem os caminhos/sentidos que esperam ratificar (ou não). Quando as expectativas não se confirmam, os horizontes se expandem, pois, ao gerarem a expectativa de uma batalha entre homens e mulheres, os estudantes leram o texto com o

intuito de confirmarem se isso aconteceria ou não. No entanto, como a mulher (personagem central) foi se transformando durante a narrativa e terminou virando homem que, por sua vez, se vingou do marido (também homem), a turma ampliou os horizontes de expectativas, já que a “batalha” se deu na verdade entre dois homens, ela (agora homem) “vence”. Caso tivesse permanecido mulher, possivelmente, não teria nem entrado na “batalha”. Mas, por ter entrado (e vencido), seus “pelos” forma determinates, por isso, triunfaram.

Dando prosseguimento, pedimos à turma que se pronunciasse sobre o fato de a personagem central ir se transformando (assumindo várias identidades) e o que isso significava dentro da trama textual.

**Jackson** – Acho que ela ia se envolvendo sexualmente e isso fazia ela virar outras pessoas. Transou com uma mulher, era homem [hétero], depois transou com outro homem, virou gay [homem gay]; depois era um homem que se veste de mulher e vai se prostituir, virou travestir [homem vestido de mulher]. E assim foi... Ia transando e ia virando outra coisa [assumindo novas identidades]. Eu entendi assim.

**Mariana** – Pra mim, não é bem assim. Jackson falou isso, mas, não era somente o que ela praticava no sexo que ia fazendo ela mudar, virar outras pessoas [mudar de identidade]. Acho que foram as ocasiões que iam surgindo que terminaram “obrigando” ela a se adequar aos momentos. Tava num bar, se vestiu de mulher, foi para um ponto de prostituição... quando viu já estava no fluxo... praticando algo que ainda não tinha experimentado e não tinha planejado. De acordo com que as coisas iam acontecendo, ela entrava no jogo. Foi sobrevivendo... seguiu no fluxo.

**Márcia** – Não acho normal um ser humano ir se transformando, como aconteceu com a personagem do conto não. Mariana disse que essas transformações foram acontecerem de acordo com os atos sexuais que ela [a personagem] ia praticando. Na minha opinião, nem sempre o que se pratica, sexualmente, define a pessoa. Poderia ser apenas descobertas mesmo. Como aconteceu com a menina do conto “Primeiras vezes” que transou com um menino e depois com uma menina, mas continuou sendo ela mesmo. Acredito que quem escreveu quis falar das mudanças que as pessoas sofrem no decorrer da vida, né? Mas também tem outra coisa nisso, tem gente que é obrigada a ser quem não é de verdade. Nasce num sexo, mas não se sente nele. Fica a vida toda sofrendo, presa num corpo que não se identifica nele. Pra mim, isso não tem a ver com prática sexual, tem a ver com a personalidade de cada um.

**Renata** – Me lembrei da personagem Bernadette [interpretada pelo ator Kayke Brito] da novela “Chocolate com Pimenta”<sup>57</sup>, da Globo [Rede Globo de Televisão], que foi criada como se fosse uma menina, mas, na verdade, era um menino. Na adolescência, ela começa a criar bigodes [risos] e a sentir desejo por meninas até descobrir que na verdade era um menino. Era muito engraçado, mas hoje vejo que não deve ser fácil: ser uma coisa e se sentir outra.

**Francisca** – Essa personagem era muito engraçada mesmo [risos], tinha um sexo e foi criada como se fosse de outro, mas no final, o bigode ia aparecendo e terminou denunciando o verdadeiro sexo dele [menino]. Na vida real não é nada engraçado, são pessoas que são criadas a partir do sexo que nasceram [biológico] e, muitas

---

57. **Chocolate com Pimenta** - Telenovela brasileira produzida e exibida pela Rede Globo no horário das 18 horas, de 8 de setembro de 2003 a 7 de maio de 2004, em 209 capítulos. Reprisada no *vale a pena ver de novo* no ano de 2012. Escrita por Walcyr Carrasco, com colaboração de Thelma Guedes, teve direção de Jorge Fernando, Fabrício Mamberti e Fred Mayrink. Direção geral de Fabrício Mamberti e direção de núcleo de Jorge Fernando. Foi livremente inspirada na obra *A Viúva Alegre*, de Franz Lehár.

Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/novelas/chocolate-com-pimenta/trama-principais/>>. Acesso em: 26 julho de 2019.

vezes, não se reconhecem nele, como falou Márcia. Deve ser muito ruim se sentir assim. Extranho... nossa!

Entendemos que houve, a partir dos posicionamentos acima, uma percepção de que as pessoas passam por mudanças diariamente, e por toda vida, desse modo, estão em constantes transformações, incluindo as questões relacionadas aos desejos, às relações sexuais e amorosas. Ao mencionar que as pessoas nascem com um determinado sexo, mas não necessariamente com uma identidade fixa a partir dele, já que esta pode ser construída no decorrer da vida, a estudante Márcia se posiciona em relação ao objeto lido, de forma ativa e não como mera receptora da obra.

Um fato interessante nisso é que normalmente esta estudante raramente expunha suas visões sobre os textos lidos, permanecendo calada e apenas concordava balançando a cabeça durante as discussões. Por isso, ao participar emitindo suas visões sobre esse texto, evidencia que alguns estudantes, embora não entrem diretamente nas discussões que se realizam em sala de aula, estejam ausentes, ao contrário, às vezes estão mais atentos do que outros que participam apenas emitindo opiniões alheias. Além disso, seu posicionamento diante do texto da aula foi corroborado pelas estudantes Renata e Francisca (normalmente caladas), que se sentiram encorajadas a participarem também.

Como também, percebemos que a compreensão do texto pelos estudantes passou pelo fato da personagem viver em constante transformação, extraído do texto pela maioria, como sendo um ponto importante no processo de significação do conto. Para Leffa (1999, p. 18) “o significado é simplesmente construído através de um processo de extração” que, nesse caso foi determinante, para a interação que se estabeleceu entre os estudantes e o texto, pois, ainda de acordo com o autor “a compreensão não é ditada por um juiz, autoridade ou academia, mas pela relação que se estabelece entre o texto lido e a experiência vivida pelo leitor” (LEFFA, 1999, p. 28). Desse modo, ao pensarem as situações vividas pela personagem no momento de leitura, e em seguida destacarem o processo transitório por que passam as pessoas, os estudantes puderam também refletir sobre suas próprias experiências enquanto seres desejantes que se relacionam, portanto, sujeitas às mudanças.

Prosseguindo, solicitamos que os estudantes apontassem o que aprenderam com a leitura/interpretação do conto “Triunfo dos pelos”, de Aretuza Von (2000).

**Joílson** – Aprendi que devemos respeitar o que cada um quer ser. Cada pessoa deve seguir seus próprios caminhos e viver suas escolhas, sem se importar com as opiniões dos outros [pessoas], pois, cada um é aquilo que quer ser e se identifica.  
**Eduardo** – Não aprendi nada.

**Wesley** – Aprendi que o incomum, nos dias atuais, está se tornando comum.

Pedimos que o estudante Wesley explicasse melhor a sua posição.

**Wesley** – Que os modelos de casais no mundo atual mudaram. Antigamente era apenas entre homens e mulheres (heteronormativos) e agora não é somente assim, por isso eu acho que é incomum.

Perguntamos se ele (Wesley) considerava isso bom ou ruim e pedimos que os demais se pronunciassem.

**Wesley** – Acho bom. As pessoas são diferentes, não há motivo para se manter um único padrão de relacionamento até o fim da vida. Todos têm direito... [risos]

**Mariana** – Vejo que desde criança as pessoas são ensinadas a seguirem um padrão, a mulher se casar com um homem e ser dona de casa, por exemplo. O que for diferente disso deve ser evitado. É errado. Mas, com a pesquisa e principalmente com esse texto, refleti que as pessoas vão se transformando no decorrer da vida e que as mudanças são necessárias e naturais para o crescimento de cada um.

**Márcia** – Normalmente o diferente é tido como estranho, por isso, tudo que é diferente não é muito compreendido por muitas pessoas, mas, pra mim, quem está vivendo em uma determinada situação é que sabe o que realmente sente. Esse texto me mostrou que cada pessoa sabe o que sofre e sente. Não devemos julgar ninguém.

**Fabiana** – Depois desse texto, entendi que as pessoas estão sempre se descobrindo. Isso é normal, faz parte da vida. Na verdade ninguém nasce pronto, a vida é um eterno movimento. Estamos sempre em busca de coisas novas, novas sensações...

**Gilberto** – Sempre pensei que ser homem era sinônimo de força física, como se isso determinasse a masculinidade da pessoa. Mas, percebi que isso não é bem assim, ser homem ou mulher, não tem somente relação com força física. O marido dela, por exemplo, era bruto, usava a força durante o sexo com ela para dizer que era macho. Mas, na verdade, saía pra rua e ficava com outros homens. Era um gay enrustido. [risos]. Foi bem feito o que ela fez com ele. Deu o trouco.

**Eduardo** – Não concordo com o comportamento do marido dela, mas “gosto” não se discute. Cada pessoa deve fazer o que gosta, desde que não prejudique ninguém. Ele tinha vida dupla, em casa era uma coisa e na rua outra. Eu não acho isso certo. Esse texto me ensinou que ser “duas caras” não é bom pra ninguém.

**Fabiana** – Acho que as pessoas têm o direito de ser o que quiser ser, mas como Eduardo falou, eu concordo com ele, as pessoas não devem ter vida dupla. Pra mim, esse tipo de comportamento ajuda a aumentar a violência. Veja, o marido dela era violento com ela em nome da sua macheza, pra ninguém suspeitar, como Wesley disse antes. Ele achava que agindo assim, ninguém ia duvidar que ele era macho. Isso é ridículo, mas infelizmente existe gente assim.

**Gilberto** – Esse texto, e o que a gente vem discutindo nas aulas [encontros da pesquisa], me fez ver que cada pessoa pode ser o que quiser, todos têm que respeitar, mas ser “duas caras” como ele não é certo.

**Kevin** – Professor, a leitura desse texto foi decisiva para mim. Me fez ver que existem outras pessoas como eu no mundo. Na verdade, me vi um pouco em quase todos os contos das aulas [encontros da pesquisa]. Abordaram histórias que eu gosto e me identifico. Às vezes escrevo coisas um pouco assim também [risos]. Pra mim, ela [a personagem central do texto] tem um pouco de mim e de toda a sociedade. O mundo não existe sem a diversidade. Não tem como voltar. Nessa pesquisa também vi que as formas que as pessoas se relacionam [sexual e amorosamente] é parte disso tudo. Eu li diversos textos, com personagens incríveis, mas esse que a personagem se transforma em vários: homem, mulher, gay, lésbica, transexual e travesti, dentro das relações sexuais [parceiros fora do casamento] e amorosa [com o marido] é maravilhoso! [bsteu palmas]

Como vimos, os estudantes de maneira geral se identificaram com o texto. Mas, gostaríamos de chamar atenção para a fala desse último, Kevin. Ele relatou que, a partir da obra, entendeu/concluiu “que existem pessoas como ele no mundo”, e também que viu na história um pouco de si e do que costumava escrever. Pediu para ficar com a cópia do texto e levar pra casa. Nesse sentido, Chartier (1996, p.20) destaca que “cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria”. Sendo a palavra experiência, etimologicamente, liga à ideia de travessia, podemos imaginar que a experiência leitora aponta para o movimento que o leitor realiza em busca de conhecimento para “se encontrar” naquilo que lê, como fez esse estudante.

Além disso, Larossa (2002), quando pensa a palavra experiência, e seu sentido em Língua portuguesa, o relaciona a “o que nos acontece” e nos toca, e não necessariamente o que está acontecendo sem nos tocar, mas sim, quando o sujeito da experiência (leitor) é transpassado pelo texto. Para o autor, “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece o afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.” (LAROSSA, 2002, p. 24). Portanto, em sua concepção: um “sujeito exposto”. Como observado na fala do estudante Kevin, que ao ser exposto ao texto dentro da sala de aula, disse ter se reconhecido no conto e, principalmente, que se viu representado nele, como se a autora da narrativa tivesse dado voz e vez a ele.

Além disso, Cecato (2019) nos diz que, para pensar e desenvolver uma literatura que assuma a condição de “experiência”, essa deve ser pautada na liberdade e generosidade. Não deve ser condicionada, pois, ao condicioná-la, cerceia-se a sua recepção. Já que cada um tem seu próprio modo de ler e compreender a obra. No entanto, para a autora, isso não significa que o ensino deve ser descompromissado, muito pelo contrário, o ensino de literatura deve ter princípios norteadores em meio aos quais a obra assuma o centro da mediação.

Assim, para formar leitores e despertar o gosto pela leitura de textos literários nos espaços escolares, acreditamos que o diferencial está nas escolhas dos textos a serem lidos/discutidos em sala de aula. Se as leituras de tais textos forem sistematizadas a partir de uma temática e alinhadas a um percurso de leituras sequenciadas, possivelmente surtirão resultados mais significativos do que os que comumente já surgem na escola. Claro que as escolhas, tanto da temática quanto dos textos não deve-se pautar apenas nos gostos dos professores/as – na maioria das vezes perpassados pela/o censura/crivo do momento vigente – , mas, deve, principalmente, levar em consideração os desejos e anseios dos estudantes, caso

contrário acentuará a não formação nesse campo importante para o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, não poderíamos deixar de falar da importância da leitura, enquanto experiência, dentro da sala de aula. Ao final da leitura os estudantes aplaudiram o texto “Triunfo dos pelos”, de Aretusa Von (2000). A grande maioria pediu para ficar com o texto, confirmando que a experiência com ele ultrapassa o espaço delimitado de sala de aula. Não vimos essas atitudes em aulas anteriores, embora tenha ocorrido a leitura de textos também importantes.

Atribuímos essa atitude dos estudantes à sistemática de textos lidos e discutidos durante toda a pesquisa que os conduziu ao “Triunfo dos pelos”, já que foram sendo amadurecidos, quanto à temática (constantemente trabalhada), no decorrer dos encontros anteriores. Assim, encontraram neste último um momento de maturação e de avaliação qualitativa do texto, ou seja, a recepção foi sendo construída a partir dos outros textos que terminou por culminar nesse momento emocionante, fazendo com que ele (Triunfo dos pelos) cumprisse um papel de ponte/mediação para discussões relevantes no que concerne à diversidade e ao respeito ao diferente. Isso só foi possível porque o texto foi levado para dentro da sala de aula, pois, sem o contato efetivo entre o leitor e o texto literário, não é possível formarmos novos leitores literários.

Dentro dessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (2018) destaca que a escola é

Um ambiente propício para o engajamento dos estudantes em processos criativos [e] deve permitir a incorporação de estudos, pesquisas e referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas para a criação de projetos artísticos individuais, coletivos e colaborativos, capazes de gerar processos de transformação, crescimento e reelaboração de poéticas individuais e coletivas. Além disso, possibilita a constituição de um espaço em que as pessoas sejam respeitadas em seus modos de ser e pertencer culturalmente, e estimuladas a compreender e acolher as diferenças e a pluralidade de formas de existência. Esses processos podem emergir de temas norteadores, interesses e inquietações, e ter, como referência, manifestações populares, tradicionais, modernas, urbanas e contemporâneas. (BRASIL, 2018, p. 482)

Acreditamos que a formação de uma consciência literária crítica que privilegie a experiência do literário, isto é, o contato efetivo com textos que possibilitam o encontro entre a experiência humana captada pela palavra literária (Estética da palavra e do Efeito) e a experiência de mundo que cada aluno-leitor traz consigo possibilitará aos estudantes uma visão de mundo mais global e menos discriminatória. Com isso, consolida a valorização das relações humanas, efetiva o respeito às diferenças e oportuniza o exercício

da cidadania.

Destacamos que esse momento, dentro da pesquisa, foi, fazendo um trocadilho com o título da obra, um triunfo. Pois, se por um lado, ensinar literatura, formar leitores e despertar o gosto pela leitura de textos literários nos espaços escolares ainda são grandes desafios, por outro, formar pessoas é, em si mesmo, o grande desafio. Nesse sentido, o texto “Triunfo dos pelos”, de Aretusa Von (2000), em sala de aula, tornou-se um grande aliado para a formação de jovens mais receptivos, pois, ao se posicionarem diante das atitudes da personagem, diante das identidades que esta ia assumindo no desenrolar dos acontecimentos a que era submetida, também trouxeram suas impressões de mundo para dialogar com a obra literária, juntamente, com suas visões de leitores.

#### **4.10 Da Página à Tela: Leitores em Ação**

Durante o processo de vivência em sala de aula com os textos selecionados para a pesquisa, captamos imagens em fotos e vídeo para a produção de um documentário que, a princípio, se tornaria a única atividade final da pesquisa “Amores diversos em sala de aula”. Assim, seriam exibidos no final do processo para toda a comunidade escolar as impressões e os resultados alcançados a partir dos posicionamentos da turma diante da experiência efetuada. Nele, os estudantes expressaram suas próprias impressões acerca dos contos lidos, apontaram as tramas e os personagens com que mais se identificaram ou não, e quais suas razões para tais posicionamentos. A professora colaboradora pôde também pronunciar suas opiniões diante dos procedimentos executados e falar sobre a validade deles ao longo do trabalho pedagógico com textos literários em sala de aula que foi por nós realizado.

O documentário “Amores diversos em sala de aula” tem duração de 34’54” e pode ser acessado a partir do *QR Code*<sup>58</sup> abaixo com a seguinte descrição:

Documentário da Pesquisa de Mestrado da UEPB Amores Diversos em sala de aula realizada na Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Bronzeado Sobrinho (ECIEFMJBS), no município de Remígio – PB.

---

58. Disponível na URL com o link <<https://youtu.be/ffbpqoI5prE>>



Além disso, percebemos que ao se apropriarem das leituras, os estudantes demonstraram interesse em realizar também algo que estivesse voltado para uma espécie de releitura dos contos, de forma que pudessem expressar suas próprias visões sobre as obras. Desse modo, propusemos que escolhessem alguns dos contos e produzíssemos curtas-metragens a partir deles. Acharam a ideia interessante, mas junto com ela, vinham outras questões que precisávamos levar em consideração: a) Quais contos escolheríamos para realizar os curtas-metragens? b) Como seriam produzidos os roteiros? c) Como e onde seriam as gravações? d) Quem atuaria neles? e e) Como seriam feitas as edições?

Essa nova forma de registrar as impressões dos estudantes, através de curtas-metragens, não só mudou a forma de visualizarmos o processo de recepção dos textos, enquanto resultados, como também se mostrou desafiadora, haja vista que a produção de obras cinematográficas, enquanto obra de ficção, como é o caso de curta-metragens, requer toda uma formatação estética dentro do processo de criação, dentre eles a roteirização a partir das obras originais, de forma que mantivéssemos o que seria essencial de cada narrativa para não perder os seus reais sentidos, o que exigiria um processo de retextualização dos contos lidos, já que transformaríamos narrativas verbais em narrativas visuais.

De acordo com Petit (2009, p. 42), “a leitura convoca uma atividade de simbologia, de pensamento, de narração de sua própria história entre as linhas lidas, uma costura de episódios vivido de maneira fragmentada”. Dessa forma, entendemos que a turma, ao realizar a feitura de “narrativas visuais”, dariam às narrativas, estudadas em sala de aula, suas próprias visões. Por isso, além da produção do documentário, nos colocamos à disposição para orientá-los nas confecções dos roteiros e a participar da feitura dos curtas-metragens.

O fato da pesquisa está sendo realizada numa Escola Cidadão Integral se tornou um facilitador para que pudéssemos propiciar aos estudantes a confecção dos curtas-metragens e também integrar outros estudantes dentro do processo. Esse modelo de escola tem por princípios, além dos conhecimentos curriculares, desenvolver a parte intelectual, física,

afetiva, social e simbólica dos estudantes de modo que esses se tornem protagonistas de suas histórias. Para isso, existem disciplinas extracurriculares denominadas de eletivas que são disciplinas diversificadas e têm como objetivo tornar os estudantes protagonistas autônomos, solidários e competentes, por isso, acontecem paralelamente às disciplinas curriculares obrigatórias. Tanto podem agregar cultura, como também ser utilizadas para aprofundar conhecimentos específicos que possam complementar a formação acadêmica desses estudantes.

Dentro da escola, enquanto vivenciávamos a pesquisa no segundo ano “C” de 2019, acompanhamos duas dessas disciplinas eletivas: Leitura (Ciclo de Leituras – continuação da que participamos no ano anterior à pesquisa) e Biologia (Arroubos amorosos), em virtude delas duas se interligarem com o nosso objetivo de estudo e, também, por serem compostas em sua maioria pelos estudantes da sala de aula do segundo ano “C”, turma em que se realizou a nossa intervenção.

Na eletiva “Arroubos amorosos”, ministrada por um professor de Biologia, o foco eram as relações sexuais e o objetivo dessa disciplina era levar os jovens a pensarem sobre o ato sexual pela ótica da prevenção, o que, por sua vez, implicava discutir as escolhas e descobertas amorosas na adolescência. Para isso, durante o desenvolvimento dessa eletiva, o professor realizou algumas palestras com convidados externos à escola que discutiram com os estudantes questões sobre como lidar com o corpo e todas as suas transformações emocionais e físicas durante a juventude, fase presentificada pela maioria dos estudantes.

Dentre as palestras realizadas, destacamos a da professora Gisele Castro. Transexual, docente da Universidade Federal da Paraíba (**ver figura 31**), ela discutiu o corpo e suas modificações dentro dos contextos sociais, na formação das identidades e no direito de amar, para além do modelo hegemônico, construído socialmente, para homens e mulheres.

**Figura 31:** Palestra com a professora Gisele Castro



Fonte: dados da pesquisa

Já a eletiva “Ciclo de Leituras”, conduzida pela professora de literatura, colaboradora

da nossa pesquisa na sala de aula do segundo ano “C” de 2019, mencionada na Introdução e no Capítulo II “Os caminhos Metodológicos da pesquisa”, tinha como objetivo desenvolver leituras literárias com os estudantes fora do espaço de sala de aula. O fato dessa eletiva ter sido a grande motivadora da realização da pesquisa “Amores Diversos” nesta escola quando, ainda no ano de 2018 (anterior à pesquisa), o pesquisador participou dela como voluntário contribuiu bastante para a efetivação da pesquisa. Na ocasião, ajudamos a montar uma sala de leituras “pequena biblioteca”, que se tornou o espaço utilizado para as ações leitoras fora da sala de aula, com a finalidade de formar novos leitores, portanto, o espaço para as leituras literárias para além daquelas desenvolvidas nas aulas de literatura.

Durante as vivências com os estudantes na ocasião, como mencionamos anteriormente, constatamos que a maioria deles não se interessava pela eletiva de leitura “Ciclo de Leituras”, porque não se identificava com a disciplina literatura. Em uma pequena sondagem, através de conversas com os estudantes, percebemos que grande parte deles não gostava das temáticas abordadas pelos textos literários que eram trabalhados durante as aulas de literatura.

Por entendermos que o ensino de literatura, enquanto parte integrante na formação dos jovens, além de cumprir com um papel acadêmico, deve considerar os desejos e anseios dos jovens leitores, percebemos que a realização dos curtas-metragens pelos estudantes se mostrava uma grande aliada para a pesquisa uma vez que, por esta estar ancorada na Teoria da recepção e do Efeito, os jovens poderiam expressar seus protagonismos como estudantes, como leitores e como “narradores”.

Dessa maneira, pedimos que os próprios estudantes indicassem quais, dentre os oito contos vivenciados em sala de aula, gostariam de realizar a produção dos curtas-metragens. Os estudantes que participavam das eletivas “Ciclo de Leituras” e “Arroubos amorosos” escolheram o conto “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector (1991), e os estudantes da turma segundo ano “C”, que não participavam dessas eletivas, escolheram o conto “Primeiras vezes”, de Natália Polesso (2015) (**ver Figura 32**).

Para viabilizar a confecção dos roteiros, realizamos um encontro com os estudantes, o décimo da pesquisa, no dia 25 de novembro de 2019. Baseado nas orientações de Moss (2002), criamos um modelo de roteiro (cf. Anexo A) para que os estudantes pudessem confeccionar os roteiros dos curtas-metragens.

Os estudantes se dividiram em dois grupos. O grupo 1 foi composto por estudantes que participavam das duas eletivas “Ciclo de Leituras” e “Arroubos amorosos” e elaborou o roteiro a partir do conto “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector (1991); e o grupo 2 foi

composto por estudantes apenas do segundo ano “C” que também elaborou o roteiro a partir do conto “Primeiras vezes”, de Natália Polesso (2015).

Para incentivar a criação, ressaltamos que cada grupo estava livre para adaptar a história desde que mantivesse uma coerência com o enredo central de cada narrativa, mas poderiam acrescentar novas estórias e personagens que nascessem da leitura de cada um dos contos e do diálogo entre os membros dos grupos. Com isso, os estudantes decidiram quem atuaria em cada filme, onde realizariam as filmagens, qual seria o figurino, a trilha sonora e, por fim, ajudariam e orientariam nas edições finais.

De nossa parte, como as gravações dos curtas-metragens demandavam outros recursos e competências não disponíveis na escola, procuramos disponibilizar uma equipe com os equipamentos necessários para a realização das filmagens. Após, a elaboração dos roteiros pelos estudantes, processo esse que durou uma semana, passamos às gravações que ocorreram em duas semanas e foram realizadas não apenas nas dependências da escola, mas também em outras áreas externas a ela. Acompanhamos de perto cada etapa desse processo.

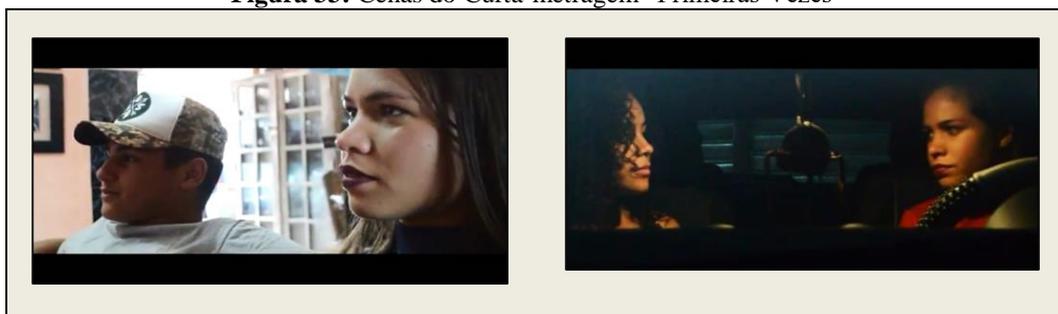
Para as filmagens externas à escola, solicitamos autorização à direção da escola e aos pais dos estudantes menores de idade e, também, conseguimos junto à Prefeitura municipal um ônibus escolar que nos conduziu até as locações.

**Figura 32:** Equipes dos curtas-metragens



**Fonte:** dados da pesquisa

As gravações do curta-metragem “Primeiras vezes” tiveram como locações o pátio da Escola Estadual Cidadã Integral de Ensino Fundamental e Médio José Bronzeado Sobrinho, a praça Remígio dos Reis e a casa do pesquisador (ver **Figura 33**). Os estudantes se prontificaram a gravarem fora do tempo regular das aulas, em virtude do tempo escasso e da necessidade de prontificação das produções antes do final do ano letivo. As imagens foram feitas pela equipe técnica de filmagens contratada.

**Figura 33:** Cenas do Curta-metragem “Primeiras Vezes”

Fonte: dados da pesquisa

O curta-metragem “Primeiras Vezes” tem duração de 5’11” e pode ser acessado a partir do *QR Code*<sup>59</sup> abaixo com a seguinte descrição:

Baseado no conto de Natalia Polesso (2015), esse curta-metragem foi produzido pelos estudantes da Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Bronzeado Sobrinho (ECIEFMJBS), no município de Remígio - PB, como parte integrante da pesquisa de Mestrado "Amores diversos em sala de aula: leitura e recepção de contos por alunos do Ensino Médio" realizada pelo pesquisador Raimundo Mélo Neto Segundo, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), cuja pesquisa teve como objetivo promover ações de letramento literário permitindo a discussão da temática “Amores Diversos” com estudantes do segundo ano do Ensino Médio, com a finalidade de ampliar os horizontes de leitura desses estudantes acerca das relações amorosas.



As gravações do curta-metragem “O primeiro beijo” tiveram como locações o lago do Engenho Triunfo, na cidade de Areia, e a região do Curimataú, na zona rural da cidade de Remígio (ver **Figura 34**). Os estudantes também se prontificaram a gravar fora do tempo regular das aulas em virtude do tempo escasso e da necessidade de prontificação das produções antes do final do ano letivo. As imagens também foram feitas pela equipe técnica de filmagens contratada.

59. Disponível na URL com o link <<https://youtu.be/sauz15sXWfk>>

**Figura 34:** Cenas do Curta-metragem “O primeiro beijo”

Fonte: dados da pesquisa

O curta-metragem “O primeiro beijo” tem duração de 5’58” e pode ser acessada no *QR Code*<sup>60</sup> abaixo com a seguinte descrição:

Baseado no conto de Clarice Lispector (1991), esse curta-metragem foi produzido pelos estudantes da Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Bronzeado Sobrinho (ECIEFMJBS), no município de Remígio - PB, como parte integrante da pesquisa de Mestrado "Amores diversos em sala de aula: leitura e recepção de contos por alunos do Ensino Médio" realizada pelo pesquisador Raimundo Mélo Neto Segundo, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), cuja pesquisa teve como objetivo promover ações de letramento literário permitindo a discussão da temática “Amores Diversos” com estudantes do segundo ano do Ensino Médio, com a finalidade de ampliar os horizontes de leitura desses estudantes acerca das relações amorosas.



As produções dos curtas-metragens “O primeiro beijo”, baseado no conto de Clarice Lispector (1991), e “Primeiras vezes”, baseado no conto de Natalia Polesso (2015), não só mantiveram coerência com os textos lidos, mas também representaram as primeiras questões sentimentais que passam os seres humanos, seja em relação ao beijo ou nas primeiras relações sexuais, quando emoções e sensações afetivas se fazem presentes. Isso diz muito desses estudantes, de suas vivências e de quem são no mundo.

Além disso, puderam exercitar e desenvolver outras habilidades, necessárias ao processo de transposição das obras literárias (enquanto linguagens escritas) para as obras

60. Disponível na URL com o link <[https://youtu.be/rG86vd\\_RT\\_k](https://youtu.be/rG86vd_RT_k)>

cinematográficas (linguagens visuais). De acordo com Ferreira (2006):

A narrativa cinematográfica é um texto composto por sons, imagens e discursos verbais necessários para a compreensão do espectador, presente nas entrelinhas da projeção visual. Quando um roteiro é adaptado de um livro ou um conto literário, ele passa a ser outro texto visto que as técnicas, embora consistam em algumas similaridades, são representadas por elementos que as distinguem. (FERREIRA, 2006, p. 3).

Dentro desse contexto, as produções dos curtas-metragens propiciaram aos estudantes relacionarem suas visões de mundo, individuais e coletivas, na produção de conhecimentos. Desenvolveram habilidades voltadas para a criatividade na forma de expressarem seus conhecimentos adquiridos, dentro e fora da sala de aula, relacionando-os às obras literárias, conseqüentemente, a desenvolverem uma aprendizagem que se relaciona com a criticidade, já que o processo de desenvolvimento dos filmes, exigiu habilidades que vão além do campo literário.

Assim, a feitura dos curtas-metragens pelos estudantes, para finalizar as atividades de leituras realizadas nas aulas de literatura dentro da pesquisa “Amores Diversos”, se mostrou de grande valia pelo fato de nossa pesquisa estar ancorada na Estética da Recepção e do Efeito, e amparada no Letramento Literário. Os leitores, ao produzirem os curtas-metragens, puderam transpor para essa nova linguagem suas impressões e análises sobre os textos lidos e a validar a experiência de que participaram como colaboradores, demonstrando seus protagonismos em todas as etapas que compõem a produção de vídeos cinematográficos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como objetivo realizar práticas de leituras literárias que permitissem a discussão da temática “Amores diversos”, com estudantes do Ensino Médio, especificamente na turma do 2º ano “C” (2019), da Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Bronzeado Sobrinho do Município de Remígio – PB, com a finalidade de ampliar os horizontes de leitura desses estudantes acerca das relações amorosas e contribuir para formar leitores literários.

Os estudantes da turma em que interferimos demonstravam pouco interesse pelas leituras de textos literários, desenvolvidas na escola, dentro e fora da sala de aula, porque consideravam que as obras literárias tratavam de temas antigos e alheios às suas realidades atuais, principalmente, por entenderem que abordavam assuntos que não tinham a ver com seus desejos e anseios. Por isso, sentimos a necessidade de agir nesta realidade inserindo leituras de contos que puderam ser desenvolvidas dentro de um espaço curto de tempo, a partir de uma temática de interesse da turma que se baseava no amor e suas várias configurações na atualidade, com a finalidade de despertar o interesse da turma pela temática trabalhada e contribuir no processo de formação de leitores literários.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, evidenciou-se que o trabalho sistematizado e orientado por uma temática proporciona o desenvolvimento de leituras de textos literários e funciona como fio condutor para esta finalidade, pois, cria uma espécie de nexos sistêmico que encadeia as ideias e leva os estudantes a expandirem seus olhares sobre as histórias lidas. No nosso caso, por ser a temática “Amores diversos” o elemento condutor, os estudantes-leitores entraram em contato com as relações amorosas e/ou sexuais em suas formas plurais. Através das leituras realizadas, nos encontros da pesquisa, discutimos, entre outros assuntos, atitudes discriminatórias muitas vezes realizadas contra pessoas que, por estarem se relacionando de maneira diferente da heteronormativa, são vitimadas diariamente em uma sociedade que teima em não aceitar as várias formas de relações afetivas praticadas por casais formados por pessoas gays, lésbicas, transgêneros, entre outros abarcados na comunidade LGBTQI+.

Para isso, fez-se necessário que desenvolvêssemos um processo de mediação pautado na escuta e na voz dos estudantes-leitores, uma vez que o que nos interessava era analisar como se dava a recepção dos contos com a temática da pesquisa e como os estudantes, leitores em formação, se posicionavam diante do que leram.

Considerando que os estudantes da turma pesquisada, em sua maioria, são sujeitos para os quais o texto literário não era objeto de desejo constante, tivemos que pensar um

conjunto de procedimentos que contribuíssem para que essa relação com a literatura pudesse ser alterada, e assim, cumprisse um papel de condutora de conhecimentos necessários e importantes para o processo de formação dos estudantes, expandindo seus horizontes de leituras e (res)significando outros já existentes.

Creemos que tal resultado pôde ser mensurado a partir das experiências realizadas com as obras literárias dentro das aulas de literatura que mobilizou as vivências e os saberes dos leitores em formação para dialogar com as obras lidas nos encontros efetuados, haja vista que os estudantes se posicionaram diante das situações vivenciadas pelos personagens, apresentadas nos textos literários.

Além disso, a metodologia utilizada e os procedimentos executados, por serem pautados na Estética da Recepção e do Efeito, juntamente com o Letramento literário, contribuíram para que o nosso trabalho fosse bem sucedido. Tal metodologia e procedimentos encontram-se sistematizados em uma Sequência didática (baseada em Cosson, 2018), confeccionada previamente, que mostrou-se imprescindível para os resultados que detalhamos em capítulo anterior e se tornou um dos produtos didáticos da nossa pesquisa ao lado dos dois curtas-metragens que foram produzidos pelos estudantes a partir da releitura de “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector, e “Primeiras vezes”, de Nathália Polessio; e o documentário “Amores Diversos em sala de aula” feito a partir das imagens (fotos e vídeos) captadas durante toda a experiência.

A sequência didática se mostrou um valioso instrumento para nossa prática dentro da sala de aula porque nos possibilitou pensar em procedimentos que fizessem com que nossas ações didáticas pudessem envolver a turma na leitura dos textos selecionados. Durante o processo, percebemos que, pela mediação realizada, alguns estudantes se sentiam estimulados a voltarem às obras, lerem determinados trechos, identificarem algumas questões implícitas e explícitas, que se tornavam importantes para suas compreensões e, logo depois, a se posicionarem diante das narrativas.

Por isso, destacamos a importância da figura do mediador, enquanto facilitador do processo de desenvolvimento das ações leitoras em sala de aula, porque cria situações de aprendizagens, planejadas previamente, para conduzir as estratégias de leituras literárias e faz com que os estudantes-leitores construam seus significados, durante e depois das leituras realizadas, como observamos a partir das falas e posições dos estudantes da turma pesquisada, dentro das discussões apreendidas, que nos possibilitaram refletir sobre as recepções das obras experienciadas.

Assim, ao analisarmos o percurso metodológico que delineamos, percebemos que os

contatos iniciais com os sujeitos-colaboradores da pesquisa na aplicação dos questionários com os discentes e a docente da turma nos permitiram conhecer suas experiências leitoras e também como se dava o ensino de literatura naquela turma especificamente, fazendo-nos refletir sobre as estratégias de leituras que seriam aplicadas, de modo que estas pudessem contribuir para formação de leitores literários críticos e ativos dentro desse nível do ensino – já que tínhamos um grupo de estudantes que não enxergavam no texto literário, ensinado na escola, nenhum atrativo que despertasse seus interesses ou se coadunasse com estes.

Diante desta realidade, e pelo fato das aulas de literatura se darem a partir dos fragmentos textuais presentes nos livros didáticos com pretexto para o ensino de elementos linguísticos da Língua Portuguesa, percebemos que os estudantes não se sentiam atraídos pelos textos literários, ausentes da sala de aula, portanto, não desenvolviam habilidades leitoras essenciais para se tornarem leitores literários. Sendo assim, a experiência desenvolvida por nós nos mostrou que só se formam leitores literários se os estudantes, leitores em potencial, efetivarem contatos com as obras para atribuir sentidos e gerarem expectativas que se confirmarão, ou não, ao final da experiência apreendida, como observado no capítulo III desta pesquisa.

Foi no com contato com as obras “O nascimento do Amor”, d’*O Banquete*, de Platão; “Amor”, de Rachel de Queiroz; “Pomba enamorada ou uma história de amor”, de Lygia Fagundes Telles; “O homem que voltou ao frio”, de Cíntia Moscovich; “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector; “Primeiras vezes”, de Natalia Polesso; “Herbarium”, de Lygia Fagundes Telles; “...Crime perfeito não deixa suspeito.”, de Antonio de Pádua Dias da Silva; “Pérolas absolutas”, de Heloisa Seixas; e “Triunfo dos pelos”, de Aretusa Von; que os estudantes puderam pensar determinadas atitudes sobre as relações amorosas-sexuais-afetivas, imprimirem/apreenderem sentidos, como também trouxeram suas percepções de mundo para dialogar com os enredos da obras de modo que se posicionaram diante das situações apresentadas.

Ademais, não apenas se posicionaram diante das leituras, mas também exteriorizaram e materializaram suas percepções leitoras ao selecionarem, dentre os dez textos presentes na pesquisa, dois deles para a produção de curtas-metragens que refletiram as discussões estabelecidas dentro de sala de aula.

No curta-metragem “O primeiro beijo”, construíram imagens pueris, que refletiam a fase de descobertas vivenciada pelo personagem central, cujo comportamento se entrelaça com o de muitos jovens na faixa de idade dele. No curta-metragem “Primeiras vezes”, os estudantes abordaram o tema virgindade, presente no conto “Primeiras vezes”, de Nathalia

Polessa, de maneira natural e trouxeram o ato sexual como parte importante dentro das descobertas amorosas. A personagem central se relaciona com um menino e depois com uma amiga para se sentir livre em suas escolhas e ser dona dos seus desejos. As relações sexuais praticadas por ela foram retratadas pelos estudantes de formas naturais, independentemente de ter sido realizada entre iguais ou não, mas como parte inerente à vida humana.

Desse modo, podemos ter a certeza de que os estudantes conseguiram se posicionar diante das relações amorosas-sexuais-afetivas, principalmente estas em suas formas diversas, não apenas pelos seus posicionamentos durante as aulas, mas também na confecção dos curtas-metragens e suas falas/atitudes expressadas no documentário. Com isso, puderam demonstrar uma mudança positiva no modo de pensar os afetos, principalmente, aqueles praticados entre os gays, as lésbicas e as/os transsexuais, presentes nos textos lidos e nos diversos ciclos sociais. Entenderam que estes existem, fazem parte das relações socioculturais e devem ser respeitados em suas formas de se relacionarem afetivamente.

Isso foi possível porque por quase três meses trabalhamos os textos selecionados para a pesquisa, entrelaçando-os a outras formas artísticas como pinturas, desenhos e vídeos; que retratavam as relações de afetos entre pessoas plurais (heterossexuais, homossexuais e transsexuais). Promovemos, assim, discussões sobre o respeito às diversas formas em que as relações de afetos se configuram e que são inerentes à condição humana.

Esperamos que todo esse trabalho tenha cooperado para uma formação cidadã dos nossos estudantes, bem como seus repertórios de conhecimentos tenham se expandido, visto que, por meio do contato efetivo com os textos literários, das atividades propostas, na participação nas aulas e na feitura dos curtas-metragens, eles tiveram a oportunidade de rever seus conceitos a respeito da diversidade amorosa, ampliando, assim, o conhecimento sobre o mundo, sobre si e sobre o outro.

A condução das atividades proporcionou compreender que o diálogo se efetiva quando os estudantes intercalam seus pensamentos, analisam e repensam a partir do que leram, como aconteceu com o estudante Jackson, que inicialmente atrelava determinadas profissões aos homens a partir da força física, mas no contato com as discussões apreendidas sobre os papéis definidos para homens e mulheres construídos socialmente, quando da leitura do conto “Pérolas Absolutas”, de Heloisa Seixas, percebeu que cada ser humano pode exercer o trabalho que quiser e também se relacionar afetivamente com quem desejar, pois um modelo único não se encaixa mais em meio ao mundo diverso em que vivemos.

Além desse exemplo, destacamos a estudante Mariana, que disse inicialmente ser o *amor*, para ela, uma frase feita “uma flor roxa que nasce dos trouxas”, mas que depois da

leitura do texto “Amor”, de Rachel de Queiroz, trouxe a relação de afeto que tinha com sua avó para dialogar com a estória narrada e refletir sobre seu pensamento inicial. Assim, pôde ver que o amor pode ser também um gesto de cuidar do outro.

Além disso, durante toda a pesquisa, percebemos que a turma, de maneira geral, desenvolveu atitudes proativas diante dos textos, como ocorreu com “Triunfo dos pelos”, de Aretuza Von, aplaudido logo após o término da leitura. Entendemos que esse comportamento se deu em virtude da sequência de textos trabalhados dentro da temática que, de certa forma, conduziu à recepção deste último enredo (a personagem se permite viver várias relações sexuais/amorosas livre das “amarradas” impostas pela sociedade para os gêneros feminino/masculino). É provável que, se os estudantes não tivessem tido contatos com os textos anteriores, possivelmente, teriam outro comportamento diante desta narrativa. Isso demonstra que, a partir do sequenciamento implementado, através dos textos selecionados, foram construindo sentidos, significativos, se posicionaram diante das leituras e, também, se tornaram mais receptivos a outras/várias realidades amorosas-sexuais-afetivas.

Nesse sentido, o letramento literário favoreceu o desenvolvimento das ações efetuadas, de maneira que as leituras das obras não se deram apenas pela identificação, mas também pela experiência, já que através dela os leitores são tocados e constroem relações estéticas com os textos literários. Além disso, constatamos que é possível dentro do espaço da sala de aula realizar leituras que proporcionem o contato com obras diferentes daquelas que estão habituados, para desenvolverem novas visões sobre determinadas questões que estão enraizadas nos contextos sociais.

Por sua vez, a professora colaboradora foi muito importante para os resultados dessa pesquisa, pois, assim como os estudantes participantes, contribuiu sobremaneira para as ações empreendidas. A partir do preenchimento do questionário, ela nos relatou suas dificuldades para desenvolver seu trabalho numa escola pública com limitações financeiras, sociais e temporais, e nos fez refletir sobre sua angústia em ter que utilizar, na maioria das aulas, apenas o livro didático como recurso pedagógico.

No entanto, se mostrou receptiva a todos os procedimentos que utilizamos durante nossa intervenção e pôde perceber, como nos relatou no documentário, que os recursos utilizados durante nossos encontros (cartolinas, fotos, cartazes, caixas de papelão, entre outros) não demandavam grandes custos financeiros, eram viáveis de serem executados e, também, possíveis de serem utilizados por ela também. Ou seja, despertou o desejo de modificar seus planejamentos e suas metodologias para utilizar novas maneiras de apresentação dos textos literários em sala de aula e despertar o interesse da turma pelas

leituras literárias, como também possibilitar relações estéticas entre leitores e obras literárias.

Por isso, consideramos que a nossa pesquisa pode favorecer outros docentes que desejem trabalhar com a temática da diversidade amorosa e obterem práticas exitosas, compreendendo o uso do texto literário como instrumento importante na formação cidadã dos estudantes.

No entanto, ressaltamos que o nosso trabalho não deve ser visto como uma receita pronta ou uma cartilha, mas uma possibilidade para realizar ações de letramento literário com os estudantes do Ensino Médio tendo como aporte a estética com a palavra e seus efeitos produzidos. Além disso, a partir da escolha de uma temática, é possível construir estratégias que aprofundem determinados assuntos e despertem os interesses dos leitores em formação.

Nesse entendimento, dentro do tema “Amores Diversos”, criamos várias reflexões sobre as relações amorosas-sexuais-afetivas, levando os jovens a extraírem significados dos textos e perceberem que a literatura também pode ajudá-los a serem pessoas mais compreensivas aos semelhantes. Concretizando, assim, uma formação de sujeitos mais abertos e críticos diante de atitudes preconceituosas contra pessoas que por se relacionarem amorosa e/ou sexualmente com iguais, infelizmente, sofrem violências diversas.

Porém, para que essa sugestão se concretize, é preciso haver um planejamento que atenda à realidade dos estudantes e que o texto literário seja o centro de discussões das aulas de literatura. Acreditamos que qualquer temática, desenvolvida na perspectiva da Estética da Recepção e do Efeito, pode ser trabalhada no contexto escolar, contanto que as aulas sejam elaboradas de formas atrativas e estimulem diálogos críticos e reflexíveis com a presença dos textos literários.

Além do que foi afirmado acima, esta pesquisa nos transformou tanto do ponto de vista profissional quanto pessoal, uma vez que subestimamos, inicialmente, os estudantes de não serem capazes de lerem textos eróticos em sala de aula, haja vista que a turma por estar em uma faixa etária composta em sua maioria de jovens teríamos dificuldades em utilizar determinadas palavras, presentes nos textos, que poderiam ser entendidas de maneira equivocada dentro da escola. No entanto, nos surpreendemos, não foi isso que aconteceu, como ocorreu com o texto “... Crime perfeito não deixa suspeito”, de Antonio de Pádua Dias da Silva. Eles leram e, com nossa ajuda, refletiram e discutiram sobre o que estava sendo apresentado e, por fim, concluíram que as palavras utilizadas pelo autor faziam parte do contexto da obra. Entenderam que eram parte integrante da narrativa e do enredo traçado, sem elas, o texto não teria o mesmo sentido. Sendo assim, mudou nosso olhar pessoal, já que os jovens se mostraram pessoas abertas e compreensivas às linguagens de cunho erótico.

Porém, ressaltamos que como tínhamos por objeto de estudo a formação de leitores literários, foi preciso sensibilidade e atenção, por parte do pesquisador, para questões levantadas pelos estudantes durante a experiência para que seus posicionamentos, diante dos textos lidos, não fossem excluídos ou ignorados, mas que também não enveredassem por caminhos que fugissem das discussões necessárias aos contextos das obras.

Desse modo, conseguimos promover o respeito à diversidade amorosa e/ou sexual em sala de aula a partir de um trabalho pautado no letramento literário, pois levamos os textos literários à sala de aula, refletimos sobre a recepção deles, discutimos sobre o que eles retratavam e, sempre que havia oportunidade, relacionamo-los tanto a outras leituras de caráter artístico quanto à realidade atual dos estudantes-leitores em formação.

Desse modo, entendemos que é preciso acreditar para transformar, pois, só se constrói um mundo melhor se a escola contribuir para uma formação mais democrática, mais humana. Nós professores devemos executar metodologias que possam embasar um trabalho pedagógico mais eficiente. Possível de formar jovens para além dos conteúdos, principalmente, para a convivência com a diversidade presente no mundo atual. Só assim teremos um mundo mais justo que abarca as diferenças em todas as relações humanas.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera T de. **O saldo da leitura**. In: DALVI, Maria A.; REZENDE, Neide L.; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 153-161.
- AGUIAR, K. F. e ROCHA, M. L. **Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política**. *Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política*, nº 3/4, 1997, pp. 87-102
- ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**/Zygmunt Bauman; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **As práticas de linguagem Contemporâneas e a BNCC**. Na ponta do lápis, São Paulo, Cenpec, nº 31, p. 12 -19, jul. 2018. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/8327/as-praticas.pdf>. Acesso set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade cultural e Diversidade Sexual**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC – 3ª versão**. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante** / Carlos Rodrigues Brandão (Org.). São Paulo: Brasiliense, 1999.
- CÂNDIDO, Antonio. **O Direito à Literatura**, In *Vários Escritos*. São Paulo/Rio de Janeiro, Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, pp. 169-191.
- CECATO, Ana Paula. **A literatura como experiência**. Por literatura - RS, 2019. Disponível em: <: <https://cutt.ly/0f1RSZa>> Acesso jul. 2020.

CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. Editora Ática, São Paulo, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007, 3ª reimpressão, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: Teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.

DUARTE, N. **Vygotsky e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais de pós-modernos da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Contemporânea).

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ECO, Umberto. **História da feiura**. Tradução Eliana de Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2014.

ECO, Umberto. **História da Beleza**. Rio de Janeiro: Record, 2014.

EAGLETON, Terry. **O que é literatura**. In: Teoria da Literatura: uma introdução. Tradução de: DUTRA, Waltensir. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 1–24.

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

FERREIRA, Érica Eloize Peroni. **A transposição da literatura para o cinema: reflexões preliminares**. Brasília: UnB, 2006, p 141-143. Anais XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0143-1.pdf> Acesso set. 2020.

FILHO, Paulo Bragatto. **Pela leitura literária na escola de 1º Grau**. São Paulo. Ática, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano**. São Paulo: 1 Edição Digital, 2013.

FREUD, Sigmund. **Estudos sobre a histeria**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. In: SOUZA [et.al.] **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010, p. 45-114.

HATOUM, Milton. **A cidade ilhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ISER, Wolfgang. **O ato da Leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: ed. 34, 1996 2v.

JAUSS, Hans R. **A história da literatura como provocação à teoria da literatura**. São Paulo: Ática, 1994.

JUNQUEIRA, Telma Low Silva. **O mito do amor romântico e a violência de gênero: distanciamentos e aproximações nas vozes de meninas e meninos adolescentes**. Unicamp 2010. Disponível em: <https://cutt.ly/1fO0BD9>. Acesso Ago. 2020.

LAROSSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.*, Abr 2002, N.19, p.20-28.

LEFFA, Vilson. **Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social**. In: PEREIRA, ARACY. **O ensino de leitura e produção: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999.

LIMA, Luis Costa. (Org). **A literatura e o Leitor: textos da estética da recepção**. 2ª ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

LINS, Beatriz Accioly. **Diferentes, não desiguais: uma questão de gênero na escola** / Beatriz Accioly Lins, Bernardo Fonseca Machado e Michele Escoura. 1. ed. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LISPECTOR, Clarice. **“O primeiro Beijo”** e outros contos, Antologia. Rio de Janeiro: Ática. 1991.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: vozes, 16ª Edição, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas**. Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho** – Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Revista Crítica de Ciências Sociais 76/2006. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/879>. Acesso fev. 2020.

MARTINS, Maria H. **O que é leitura?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOIRA, Amora. **Monstruoso corpo de delito: personagens transexuais na literatura brasileira**. Suplemento Pernambuco, 2018. Disponível em: <https://cutt.ly/Af1RQ9H>. Acesso jul. 2020.

MOSCOVITCH, Cintia. **O homem que voltou ao frio”** in Treze dos melhores contos de

amor da literatura brasileira/ Organização Rosa Amanda. Rio de Janeiro. Ediouro. 2003.

MOSS, Hugo. **Como formatar o seu roteiro**: um pequeno guia de master scenes. Rio de Janeiro. Aeroplan, 2002.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou como resitir à adversidade. São Paulo. Editora 34, 2009.

PLATÃO. **O Banquete**. São Paulo Editora: Vozes de Bolso, 2000.

POLESSO, Natalia Borges. “**Primeiras vezes**” in Amora. Porto Alegre – São Paulo. Não editora. 2015.

QUEIROZ, Raquel. “**Amor**” in Coleção Para gostar de ler. Vol 17. São Paulo. Ática, 1995.

ROJO, Roxane (Org.). **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20 (2), 71-99. 1995. Disponível em: < <https://cutt.ly/Pf1RRTQ>> Acesso jul. 2020.

SEIXAS, Heloisa. **Pérolas Absolutas**. Rio de Janeiro, Record, 2003.

SILVA, Antonio de Pádua Dias da. “... **Crime perfeito não deixa suspeito**” in *Sobre Rapazes e Homens*. Campina Grande: EDUEP. 2006.

SILVA, Antonio de Pádua Dias da. Desejo **homoerótico em Grande Sertão: Veredas**. In: Revista da Anpoll. V.1 n24. Brasília, DF. 2008. 201-227. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revis-ta/article/view/25/13> Acesso nov. 2020.

SILVA, Antonio de Pádua Dias da. **O ensino de literatura hoje**: da crise do conceito à noção de escritas. Campina Grande: EDUEP. 2016.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed , 1998.

TAVARES, Edson. **Literatura na escola**: o “assassinato” do gosto literário. In: SWARNAKAR, Sudha (org.). Tecidos metafóricos. João Pessoa-PB: Ideia, 2003, p. 103-122.

TELLES, Lygia Fagundes. “**Pomba Enamorada ou outra história de amor**” e “**Herbário**” in Seminário dos Ratos. 8. ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2009.

TOMACHEVSKI, Boris. **Temática**. In: TODOROV, Tzvetan (org.). *Teoria da Literatura*: textos dos formalistas russos. Tradução de Leal Ferreira. São Paulo: UNESP, 2013, p. 305-356.

VON, Aretusa. “**Triunfo dos pelos**” in Triunfo dos pelos e outros contos gls / Organização Trevisan, João Silvério. São Paulo: Summus, 2000.

YUNES, Eliana. **Tecendo o leitor:** uma rede de fios cruzados. 1. ed. Curitiba: Aymar, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura na escola.** In: — *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO NA TURMA 2º C**



UEPB

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

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA ESTUDANTES**

**Escola:** Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Bronzeado  
Sobrinho – Cidade: Remígio

**Modalidade de Ensino:** Ensino Médio

**Ano:** 2

**Aluno/a:** \_\_\_\_\_

Ao responder às questões abaixo propostas, você estará contribuindo significativamente para uma pesquisa sobre o ensino de literatura / leitura literária.

Sua participação é voluntária. Por isso, tem o direito de não responder a alguma questão, caso lhe proporcione constrangimento de qualquer natureza. Gostaríamos de esclarecer que seus dados pessoais serão mantidos em sigilo. Assim, não serão divulgados ou publicados na pesquisa.

Ademais, estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos. Agradecemos por participar de nosso trabalho acadêmico.

Raimundo Mélo Neto Segundo  
Mestrando em Formação de Professores pela UEPB

**1. PERFIL SOCIOECONÔMICO**

a) Idade: \_\_\_\_\_

b) Com qual sexo você se identifica?

( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outros

c) Como você se considera?

( ) Branco/a ( ) Negro/a ( ) Pardo/a ( ) Indígena ( ) Amarelo/a

d) Qual é o grau de instrução de seu pai?

( ) Lê e escreve.

( ) Ensino Fundamental incompleto.

( ) Ensino Fundamental completo.

( ) Ensino Médio incompleto.

( ) Ensino Médio completo.

( ) Ensino Superior incompleto.

( ) Ensino Superior completo. Qual? \_\_\_\_\_

( ) Pós-graduação. Qual? \_\_\_\_\_

e) Qual é o grau de instrução de sua mãe?

- Lê e escreve.
- Ensino Fundamental incompleto.
- Ensino Fundamental completo.
- Ensino Médio incompleto.
- Ensino Médio completo.
- Ensino Superior incompleto.
- Ensino Superior completo. Qual? \_\_\_\_\_
- Pós-graduação. Qual? \_\_\_\_\_

f) Onde você mora atualmente?

- Zona urbana       Zona rural

g) Você mora:

- Sozinho/a.
- Com os pais (ou somente com um dos pais)? Com quem? \_\_\_\_\_
- Com cônjuge/companheiro e/ou filhos? Com quem? \_\_\_\_\_
- Em casa de familiares e/ou amigos? Com quem? \_\_\_\_\_
- Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

h) Em sua família, há incentivos para você estudar? Quem mais o/a incentiva a prosseguir nos estudos?

\_\_\_\_\_

i) Na sua casa quais os meios de comunicação que você mais utiliza?

- Rádio.
- TV.
- Livros/revistas.
- Computador/internet
- Celular.

j) Você tem computador e internet? Caso não tenha como é o acesso a esse aparelho e à internet?

\_\_\_\_\_

k) No caso de ter acesso à internet, você recorre a ela para fazer que tipo de atividade? (pesquisa, ler, ver vídeos, jogar etc). Explique.

\_\_\_\_\_

## 2. FORA DA ESCOLA

a) Como é o seu dia a dia quando não está na escola? O que faz? Que atividades você exerce?

\_\_\_\_\_

---

---

b) Que atividades você realiza fora da escola? São agradáveis? Por quê?

---

---

c) Você prefere passa boa parte de seu tempo fora ou dentro da escola? Por quê?

---

---

d) No bairro onde você mora existe biblioteca? Se sim, você a frequenta? Por quê?

---

---

e) Você costuma ler fora da escola? O que e onde?

---

---

f) O que você mais gosta de fazer nas horas em que está de lazer?

---

---

### **3. DENTRO DA ESCOLA**

a) Existe motivação para você estar na escola? Qual ou quais? Explique.

---

---

b) O que é para você vir para a escola?

---

---

c) Você gosta das aulas? Explique.

---

---

d) Existe uma/s disciplina/s que lhe chama/m atenção e, por isso, você gosta mais dela/s do que das outras? Qual/is?

---

---

e) Você gosta dos conteúdos das aulas? Sente falta de algum conteúdo? Qual?

---

---

f) Os/as professores/as usam livros didáticos? Você gosta dos livros utilizados por eles/as? Explique.

---

---

g) Além do livro didático que outros materiais os/as professores/as utilizam nas aulas deles/as com sua turma? Você gosta desses materiais?

---

---

---

h) Como são as aulas ministradas pelos/as professore/as?

---

---

i) As aulas precisam melhorar? Que sugestões você poderia dar para que isso acontecesse?

---

---

#### 4. DO LEITOR EM FORMAÇÃO

a) Em sua casa existem livros, revistas, gibis, jornais, ou outros materiais de leitura? Quais?

---

b) Algum desses materiais é especial para você? Qual e por quê?

---

c) Seus pais costumam ler? Explique e se possível diga o que eles leem.

---

d) E você, o que costuma ler?

---

e) Você escolhe o que quer ler ou alguém orienta as suas escolhas de leitura? Explique.

---

f) Na sua escola, você gosta dos materiais que lhes são dados para leitura? Por quê?

---

g) Os/as professores/as costumam ler em sala de aula? Você gosta? Como eles/elas fazem essas leituras?

---

h) Sua escola dispõe de biblioteca ou sala de leituras? Você costuma frequentar esse espaço? Em que momentos? Caso a resposta seja negativa, explique por quê?

---

---

i) Que diferença há entre os textos que lhe são dados para ler na escola e os que possivelmente você lê fora dela? De quais mais gosta?

---

j) Caso você não goste de ler, acredita que pode vir a gostar de ler? Como? Por quê?

---

---

## 5. DO ENSINO DE LITERATURA

a) Você gosta das aulas de literatura?

---

b) Os textos abordados nas aulas de literatura despertam seu interesse? Explique.

---

c) Como você se sente ao ler textos literários?

---

d) Os textos que o/a professor/a ler para a turma normalmente estão em qual suporte?

livro didático

sites

*blogs*

*instagram*

*facebook*

livros literários

folhas xerocadas

copiados na lousa

e) Quais textos normalmente o/a professor/a de literatura trabalha nas aulas?

Romances

Contos

Crônicas

Cordel

Teatro

Poesia

f) O que você acha dos textos literários escolhidos pelos/as professores/as para o trabalho em sala de aula?

---

g) Você acredita que os textos indicados pelo/a professor/a de literatura contribuem para sua formação leitora? Explique.

---

h) Que sugestões você daria para serem incorporadas às aulas de literatura em sua turma?

---

---

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO À PROFESSORA COLABORADORA**



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

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA DOCENTE**

Ao responder às questões abaixo propostas, você estará contribuindo significativamente para uma pesquisa sobre o ensino de literatura / leitura literária.

Sua participação é voluntária. Por isso, tem o direito de não responder a alguma questão, caso lhe proporcione constrangimento de qualquer natureza. Gostaríamos de esclarecer que seus dados pessoais serão mantidos em sigilo. Assim, não serão divulgados ou publicados na pesquisa.

Ademais, estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos. Agradecemos por participar de nosso trabalho acadêmico.

Raimundo Mélo Neto Segundo  
 Mestrando em Formação de Professores pela UEPB

**1 . INFORMAÇÕES GERAIS**

a) Nome da escola:

---



---

b) Município:

---

c) Rede:

( ) Estadual ( ) Municipal ( ) Privada

d) Formação do/a professor/a colaborador/a:

( ) Magistério  
 ( ) Graduado em \_\_\_\_\_

e) Instituição de Ensino em que o/a professor/a se formou:

---

f) Ano em que o/a professor/a se formou: \_\_\_\_\_

g) Segmento em que o professor atua na escola:

( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio ( ) Outros \_\_\_\_\_

## 2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

a) Você possui pós graduação? Em que área? A quanto tempo fez essa pós graduação?

---

b) Caso tenha respondido negativamente a questão anterior explique-nos a razão.

---

---

c) Independentemente das respostas às questões a e b, como você vê a necessidade de o docente ter formação e investir na formação continuada?

---

---

d) Há quanto tempo leciona? Em quantas escolas? Qual sua carga horária?

---

e) As turmas em que leciona são escolhidas por você mesmo/a? Como se dá essa escolha?

---

f) Você se identifica com algum ano ou turno de trabalhos específicos? Por quê?

---

---

g) Em média, quantos alunos/as você tem por turma? Esse número interfere na qualidade do serviço prestado por você?

---

---

## 3. EXERCÍCIO PEDAGÓGICO EM SALA DE AULA

a) Como são planejadas as suas aulas?

---

---

b) Como são selecionados os conteúdos para as aulas que você ministra?

---

---

c) Que materiais didáticos você utiliza em sala de aula? Existe algum livro didático? Qual? Ele atende as sua necessidade como docente?

---

---

d) Esse material é suficiente para a formação de seus alunos? Caso não seja, a que alternativas você recorre?

---

---

e) Qual a média de idade dos alunos/as para os quais você leciona? Todos eles/elas estão na série adequada para a idade deles/as?

---

---

f) Quantos alunos/as existem com alguma distorção entre série e idade?

---

---

g) Como é o trabalho com textos literários?

---

---

h) Você acredita ser a literatura importante para a formação de seus alunos? Por quê?

---

---

i) Como é feita a escolha por textos literários que são trabalhados nas aulas de literatura?

---

---

#### **4 . DA ESCOLHA PELA DOCÊNCIA E DAS PRÁTICAS DE LEITURAE ESCRITA EXERCIDAS PELA DOCÊNCIA**

a) Você poderia nos contar porque escolheu o magistério como carreira profissional?

---

---

b) Você se sente realizado/a como profissional? Por quê?

---

---

c) Quais os investimentos que você faz para um melhor desenvolvimento de sua profissão?

---

---

d) Considerando-se que em seu cotidiano como profissional, a você compete incentivar a leitura, você gosta de ler?

---

---

e) Que leituras você faz para auxiliar no exercício de sua profissão?

---

---

f) E nas horas livres, você costuma ler? O que ler então nesses momentos de lazer?

---

---

g) Você poderia descrever como foi sua formação escolar? E em que momento especificamente passou a ler?

---

---

h) Como ocorreu o contato com textos literários? Qual sua identificação com estes?

---

---

i) As experiências vivenciadas no período de sua formação teve alguma influência na sua docência, especificamente na promoção de contato com a literatura para seus alunos? Por quê?

---

---

j) Quais as maiores dificuldades enfrentadas por você na profissão?

---

---

k) O que você tem a dizer para aqueles/as graduandos/as que estão procurando fazer do magistério uma escolha profissional?

---

---

**APÊNDICE C – SEQUÊNCIA DIDÁTICA – PRODUTO DIDÁTICO  
PARA O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
Programa de Pós-graduação em Formação de Professores  
Mestrado Profissional

*Sequência Didática*



# **AMORES DIVERSOS**

## **EM SALA DE AULA**

**Docente:** Prof.º Dr. Marcelo Medeiros da Silva

**Discente:** Raimundo Mélo Neto Segundo



## Apresentação

Esta sequência didática foi elaborada para ser um suporte pedagógico para os profissionais que atuam no ensino da Literatura no Ensino Médio. Esperamos que esse instrumento possa colaborar na ampliação do olhar dos/das professores/as de literatura em torno dessa questão e também que sirva de suporte pedagógico em sala de aula. Pois, entendemos que o ensino literário também pode ser inovador na escolha dos textos abordados em sala de aula, por isso escolhemos contos que abordam as relações amorosas nas mais diversas formas.

## Dados Gerais

- 1 - Público: Alunos do 2º ano do Ensino Médio
- 2 - Espaços: Sala de Aula, auditório e biblioteca.
- 3 - Duração: 09h10 min (dez horas aulas de 50 min cada)
- 4 - Tema: Amores diversos em sala de aula
- 5 - Conteúdo: Trabalhar as concepções de amor, discutindo o modelo padrão de relacionamento e analisando as diversas possibilidades de relacionamentos..

## Objetivo Geral

Promover ações de letramento literário que permitam a discussão da temática “Amores Diversos” com alunos do segundo ano do Ensino Médio, a fim de ampliar os horizontes de leitura desses alunos acerca das relações amorosas.

## Objetivos Específicos

- a) Refletir acerca do conceito de amor a partir da crônica “Amor”, de Rachel de Queiroz, e como ele se configura na contemporaneidade;
- b) Ler criticamente os textos “Pomba enamorada ou uma história de amor”, de Lygia Fagundes Telles; “O homem que voltou ao frio”, de Cíntia Moscovich; “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector; “Primeiras vezes”, de Natalia Polesso; “Herbarium”, de Lygia Fagundes Telles; “...Crime perfeito não deixa suspeito.”, de Antonio de Pádua; “Pérolas absolutas”, de Heloisa Seixas; e “O Triunfo dos pelos”, de Aretusa Von.
- c) Compreender as diversas possibilidades/formas de amor existentes na contemporaneidade; e
- d) Posicionar-se criticamente diante de situações de preconceito contra as formas de amar que não seguem o modelo heteronormativo.



# PROCEDIMENTOS

## PRIMEIRO ENCONTRO



**AMORES DIVERSOS**  
**EM SALA DE AULA**

*Conversando Sobre o Amor*

### 1º MOMENTO

#### Refletindo acerca da concepção de amor

A motivação é uma forma de preparar os/as alunos/as para entrarem no texto de forma prazerosa. Funciona como um convite à leitura, à brincadeira com a palavra. No primeiro encontro, o/a professor/a deverá dar início às discussões, sondando o que os/as alunos/as entendem por amor. Para isso, propomos que o/a professor/a escreva no quadro a frase “Amar é...” em seguida deverá pedir que os/as alunos/as digam o que entende por amor/amar. Após essa atividade, o/a professor/a exibirá uma sequência de imagens (desenhos), que têm por título “Amar é...”, da década de 1980.

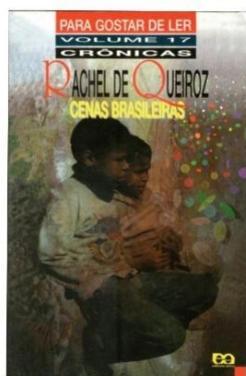
Enquanto exhibe as imagens, promoverá uma discussão sobre elas, levando os/as alunos/as a perceberem que apresentam um único modelo de casal, que atende aos padrões sociais, já que são brancos e héteros. Além disso, dever destacar que os diferentes modelos de relacionamentos que não atendem ao paradigma que as imagens referendam muitas vezes são descartados, como também, que as imagens e os textos que as ilustram não contemplam todas as formas de amor, presentes no universo das pessoas no contexto atual. Após esse momento o/a professor/a solicitará que os/as alunos/as escrevam o conceito de amor em uma folha de papel que será recolhido, para serem utilizados no final da aula.



## 2º MOMENTO

### Leitura e análise da crônica “Amor” de Rachel de Queiroz

Com a finalização do momento anterior, em que os/as alunos/as analisaram algumas imagens e puderam pensar sobre as definições de amor/amar, o/a professor/a deve apresentar a crônica “Amor”, de Rachel de Queiroz<sup>1</sup>, disponível no livro “Cenas brasileiras”.



Antes de iniciar a leitura integral do texto, o/a professor/a deve pedir que os/as alunos/as preencham a primeira coluna da tabela:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
 Pro-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
 Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores

Pesquisa: \_\_\_\_\_  
 Pesquisador/a: \_\_\_\_\_  
 Texto: \_\_\_\_\_  
 Autor/a: \_\_\_\_\_  
 Aluno/a: \_\_\_\_\_

Antes da leitura	Depois da leitura	Depois da leitura
A partir do título “Amor”, conto de Rachel de Queiroz, eu inferi que...	Use esta coluna para marcar com o sinal positivo (+) para as suas Inferências Confirmadas	Use esta coluna para marcar com o sinal negativo (-) para as suas Inferências Não Confirmadas

Fonte: Girotto e Souza

De certa forma, essa atividade retomará a discussão anterior na qual os/as alunos/as foram já levados a exporem o que pensam sobre o que é o amor. Nesse momento, cabe ao/a professor/a perguntá-los se podemos inferir algo sobre o texto como: o que eles esperam encontrar no texto? Após obter as respostas dos alunos, o/a professor/a deve dar início à leitura do texto, realizando uma leitura compartilhada, já que os alunos devem dar sequência à leitura do texto. A realização da leitura compartilhada neste momento possibilita que o/a professor/a sonde o nível de proficiência de leitura de cada aluno/a.

Nesse texto, a autora narra algumas tentativas de conceituação do amor. O amor, em um dado momento do texto, é apresentado como sinônimo de paciência, ilusão, tolice e sexo, mas na busca por uma definição é imposto uma condição: “Quero saber só de amor de homem com mulher, amor propriamente dito”. A autora vai conduzindo a trama textual para uma definição múltipla onde o “Amor pode ser uma rosa e pode ser um bife, um beijo, uma colher de xarope. Mas o que o amor é, principalmente, são duas pessoas neste mundo”. Dessa forma, pode-se trabalhar com a turma uma visão macro, já que o amor independe do gênero masculino/feminino.

Com a finalização da leitura integral do texto, o/a professor/a voltará para a tabela e pedirá que os/as alunos/as preencham as demais colunas. Em seguida, discute-se o resultado. Depois, prosseguirá ainda discutindo sobre o texto, indagando aos/às alunos/as sobre as seguintes perguntas:

- a) No texto não há um consenso para as definições de amor. Entretanto, para você, qual delas está mais próxima da forma como você próprio concebe o amor?

1. Rachel de Queiroz – foi tradutora, romancista, escritora, jornalista, cronista prolífica e importante dramaturga brasileira. Autora de destaque na ficção social nordestina. Além disso, foi a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras e que em 1993, foi a primeira mulher galardoada com o Prêmio Camões (o maior prêmio da literatura brasileira).

- b) A autora nos diz que o amor propriamente dito é o amor entre homem e mulher. Você está de acordo com esta afirmação? Por quê?
- c) No final do texto, a personagem da matrona sossegada nos diz que o amor é precioso e que “o que o amor é, principalmente, são duas pessoas neste mundo”. Você está de acordo com o que foi dito pela matrona? Por quê?
- d) Considerando o que foi dito pela personagem da matrona que o amor é principalmente duas pessoas nesse mundo, relações entre pessoas do mesmo sexo podem ser conceituadas como sendo relações amorosas? Por quê?

Considerando as respostas obtidas pelos alunos/as, o/a professor/a deverá apresentar as imagens abaixo que retratam casais considerados fora do modelo heteronormativo.



**Fonte:** Imagem retiradas da internet.  
Disponível em: <<https://stophomofobia.files.wordpress.com/2011/02/joao-e-thiago-materia.jpg>>, acesso em: 07/08/2019.



**Fonte:** Imagem retiradas da internet.  
Disponível em: <[https://br.freepik.com/fotos-premium/conceito-de-felicidade-de-momentos-de-casal-de-lesbicas-lgbt\\_6381852.htm](https://br.freepik.com/fotos-premium/conceito-de-felicidade-de-momentos-de-casal-de-lesbicas-lgbt_6381852.htm)>, acesso em: 07/08/2019.



**Fonte:** Imagem retiradas da internet.  
Disponível em: <[https://www.freepik.com/free-photo/lesbian-couple-hugging-looking-camera\\_4495707.htm](https://www.freepik.com/free-photo/lesbian-couple-hugging-looking-camera_4495707.htm)>, acesso em: 07/08/2019.



**Fonte:** Imagem retiradas da internet.  
Disponível em: <[https://poenaroda.com.br/wp-content/uploads/2020/01/jakehannah\\_chiques.jpg](https://poenaroda.com.br/wp-content/uploads/2020/01/jakehannah_chiques.jpg)>, acesso em: 07/08/2019.



Disponível em: <[https://img.huffingtonpost.com/asset/5c375bbd240000a400c48b2c.jpeg?ops=scalefit\\_630\\_noupscale](https://img.huffingtonpost.com/asset/5c375bbd240000a400c48b2c.jpeg?ops=scalefit_630_noupscale)>, acesso em: 08/08/2019.



**Fonte:** Imagem retiradas da internet.  
Disponível em: <<https://homofobiabasta.files.wordpress.com/2011/06/0-d0c4911221b3dee778903898.jpg>>, acesso em: 07/08/2019.

A partir das seguintes perguntas, conduzir a discussão sobre tais imagens:

1. As imagens que lhes foram apresentadas representam relações amorosas? Por quê?
2. As pessoas presentes nas imagens não são iguais. Quais as diferenças existentes que você(s) pode(m) apontar?
3. Essas diferenças os impossibilitam de se relacionarem afetivamente? Sim ou não?

### 3º MOMENTO

#### O nascimento do Amor

O/A professor/a entregará a turma o fragmento “O nascimento do amor”, do livro “O Banquete”, de Platão<sup>2</sup>, em seguida será realizada a leitura de forma compartilhada.



Depois da leitura, o/a professor/a destacará a “natureza do amor” descrita a partir do fragmento que foi lido, traçando um paralelo com a crônica “Amor”, de Raquel de Queiroz. Logo depois, solicitará que os/as alunos/as tragam imagens impressas de casais (ou recortes de revistas) que se relacione com a série “Amar é...”, desenvolvida no início da aula, com a finalidade de que juntos, no próximo encontro, possam montar um cartaz que será fixado na sala de aula.

2. Platão - filósofo e matemático do período clássico da Grécia Antiga, autor de diversos diálogos filosóficos e fundador da Academia em Atenas, a primeira instituição de educação superior do mundo ocidental.



## SEGUNDO ENCONTRO



**AMORES DIVERSOS**  
**EM SALA DE AULA**

*Amor e Seus Ais*

### 1º MOMENTO

#### Introdução e Motivação

O/a professor/a iniciará a aula, montando o cartaz com as imagens que os/as alunos/as trouxeram. Em seguida colocará no quadro o título do conto que será trabalhado na aula: “Pomba enamorada ou uma história de amor” de Lygia Fagundes Telles. Depois deverá explorar o subtítulo da obra: Uma história de amor.

- O que é uma história de amor?
- O que contém uma história de amor?
- A partir desse subtítulo, como vocês acham que esse tema será tratado?
- Quem são e como são os personagens de uma história de amor?
- Como é um desfecho de uma história de amor?
- Qual será o desfecho, dessa história de amor?

Em seguida, ainda para despertar a curiosidade e motivar a turma, deverá se voltar para os significados da palavra “pomba”: A palavra “pomba” pode significar o quê? Os pombos, de acordo com o dicionário de símbolos, são “pássaros do amor” porque andam em pares e estão sempre bem próximos um dos outros. Os pombos são símbolos de lealdade e de amor porque os casais ficam juntos pela vida inteira e cuidam de suas crias juntos. Por essa razão, de acordo com que forem surgindo os significados para a palavra “pomba” o/a professor/a deverá ir relacionando com a palavra “amor” que estará previamente escrita no centro do quadro branco. Dessa forma, o/a professor/a pode questionar: Por que o amor é retratado, simbolicamente, com um casal de pombos formando um coração? Por que no imaginário comum o/a pombo/a é um dos símbolos dos namorados? Nesse momento o/a professor/a deverá fazer uma ponte com o

texto da aula anterior, a crônica “Amor” de Raquel de Queiroz, ao destacar que o símbolo do amor (os pombinhos) está relacionado ao sentimento “amor”, independente de quem ama e de que forma ama.

### 2º MOMENTO

#### Leitura e Análise do Conto: “Pomba Enamorada ou Uma História de Amor”, de Lygia Fagundes Telles

Concluída a atividade de motivação e introdução, antes da leitura do texto propriamente dito, o/a professor/a deve destacar algumas informações sobre a autora Lygia Fagundes Telles<sup>3</sup>. Em seguida, inicia-se, de forma coletiva, a leitura do conto “Pomba enamorada ou outra história de amor”.



A narrativa é o desenrolar de um amor platônico, que não se concretizou. “Pomba enamorada” é a forma como a personagem feminina principal da história assina as cartas para o seu amado Antenor que conheceu em um baile onde foi coroada princesa, momento determinante para se apaixonar por ele. Daí em diante, sendo uma mulher supersticiosa que acreditava em simpatias, horóscopo, etc, passaria a perseguir este “amor”, mesmo sendo

3. Lygia Fagundes Telles - Nasceu em São Paulo, no dia 19 de abril de 1923, é uma escritora brasileira que transita tanto pelo romance quanto pelo conto e apresenta, em sua obra, um universo marcadamente feminino.



rejeitada por ele. Telefonava para ele, mandava-lhe presentes, mas só recebia dele grosserias e destrato. Com um final em aberto, esse conto pode proporcionar muitos debates em sala de aula sobre o sentimento amor.

Uma vez terminada essa leitura, o/a professor/a questionará os/as alunos/as se gostaram ou não do texto e se já o conheciam. Essa mediação será encaminhada em nível de instigação dos estudantes a se posicionarem sobre o texto lido, expondo as razões que os levaram a gostar ou não. Outro questionamento a ser direcionado à turma é se existe alguma personagem do texto de que eles se identificaram, a romântica “pomba enamorada” ou o machão Antenor.

Nessa perspectiva de sondagem, outros questionamentos orais serão dirigidos. A saber:

- a) O que podemos dizer da relação entre o título e a história?
- b) Os significados presentes no verbete “pomba” podem ser atribuídos à protagonista do conto? Quais, mais especificamente?
- c) Que passagens do conto podem corroborar para que o que está dito no dicionário de símbolos possa ser aplicado à personagem criada por Lygia Fagundes Telles?
- d) Por que a personagem se autodenomina de Pomba Enamorada?
- e) O enredo do conto de Lygia Fagundes Telles é semelhante a outras histórias de amor que você já leu?
- f) Você acha que há semelhança entre o conto lido na aula e os contos de fadas? Destaque a parte do texto que se evidencia isso.
- g) Poderia ser “Pomba Enamorada ou uma história de amor” uma espécie de contos de fadas às avessas?
- h) Aparece na história até uma versão do “felizes para sempre”, quando a protagonista diz: “acho que vou amar ele pra sempre”. Quais as semelhanças

e as divergências com os contos de fadas?

- i) Você acha que, se a protagonista fosse um homem, ele agiria da mesma forma que a personagem criada por Lygia Fagundes Telles?

Essa última pergunta, será uma deixa para o texto da próxima aula, dessa forma o/a professor/a deverá destacar que no próximo encontro poderá discutir sobre isso de uma forma mais ampla. Para encerrar o trabalho com este conto, o/a professor/a pedirá que os/as alunos/as preencham a seguinte tabela:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
Pró-reitores de Pós-Graduação e Pesquisa  
Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores

Pesquisa: \_\_\_\_\_  
Pesquisador/a: \_\_\_\_\_  
Conto: \_\_\_\_\_  
Autor/a: \_\_\_\_\_  
Aluno/a: \_\_\_\_\_

Sobre o que é a história?	O que ela faz lembrar?	O que aprendi depois da leitura?	Quais temas podem ser inferidos por você após a leitura?



## TERCEIRO ENCONTRO



**AMORES DIVERSOS**  
**EM SALA DE AULA**

*Ainda Sobre o Amor e Seus Ais*

### 1º MOMENTO

#### Motivação e Introdução

O/a professor/a deverá iniciar a aula lembrando o fragmento textual que foi lido na primeira aula “O nascimento do amor”, de Platão, para levantar a discussão sobre o conceito de “Amor platônico”. Platão criou um mundo das ideias onde tudo é perfeito e completo por si só. Nele, não há a necessidade de concretização das coisas porque se completa em si mesmo, nesse sentido, é vivido fora do mundo real (imperfeito porque necessita de coisas concretas para existir). Isso explica o conceito de amor platônico, perpetuado através do tempo, como algo que só existe no imaginário (mundo das ideias), sem concretização, vivenciado à distância, através das idealizações, onde a pessoa amada é um ser perfeito, admirado e longe do mundo real, mas ligado ao amor Eros que, como vimos na aula anterior, por sua natureza, necessita do outro para si completar.

Por isso, essa denominação “amor platônico” para um sentimento sem a ocorrência de reciprocidade. Discutir essa forma de amor é importante para retomar o conto anterior e prepara o caminho (motivar) para a recepção do conto que será lido na aula. Dessa forma, o/a professor/a resgatará a última pergunta da aula anterior: “Você acha que, se a protagonista do conto “Pomba enamorada ou uma história de amor”, de Lygia Fagundes Telles fosse um homem, ele agiria da mesma forma que ela?” Para pensar sobre isso, o/a professor/a dirá que trouxe um conto e que após a leitura voltará a essa questão inicial.

### 2º MOMENTO

#### Leitura e análise do conto “O homem que voltou ao frio” de Cintia Moscovich.

Concluída a atividade de introdução, o/a professor/a destacará algumas informações sobre a autora Cintia Moscovich<sup>4</sup>, em seguida inicia-se à leitura, de forma coletiva, do conto “O homem que voltou ao frio”, suprimindo o final original. Ocultar o final da narrativa é importante para oportunizar o protagonismo dos/as alunos/as já que será solicitado que eles/elas escrevam um final para essa narrativa. Depois de trabalhadas todas as questões, o final original será entregue em forma de carta, como se cada um dos/das alunos/as estivessem recebendo esta carta da própria personagem Riita (irmã de Edward) informando o seu fim (a morte dele).



Cara Ethel:

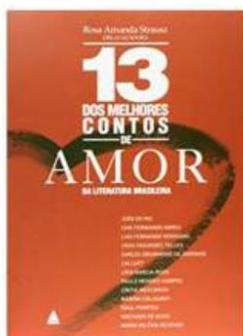
Meu nome é Riita e sou irmã de Edward. Tenho o triste dever de comunicar-lhe a morte de nosso querido. Morreu dormindo de um ataque do coração. Enquanto em suas coisas, descobri as cartas que você enviou a ele durante todos esses anos. Agradeço em meu nome e no nome de nossa família por ter sido tão gentil com meu irmão. Edward foi enterrado na presença dos parentes e dos amigos mais próximos. Mas uma vez, obrigada.

Sinceramente,

Riita

4. Cintia Moscovich - nasceu em 15 de março de 1958 na cidade de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. É escritora, jornalista e mestre em Teoria Literária, tendo exercido atividades de professora, tradutora, consultora literária, revisora e assessora de imprensa. Dentre vários prêmios literários conquistados, destaca-se o primeiro lugar no Concurso de Contos Guimarães Rosa, instituído pelo Departamento de Línguas Ibéricas da Radio France Internationale, de Paris, ao qual concorreu com mais de mil e cem outros escritores de língua portuguesa.

O conto “O homem que voltou ao frio” está disponível no livro 13 dos melhores contos de amor da literatura brasileira, organizado por Amanda Strausz<sup>5</sup>.



A narrativa retrata a história de Ethel que após voltar de Israel recebe um telegrama de um finlandês Edward (nome de príncipe, mas o fenótipo não), que havia se apaixonou por ela, assim que a viu em um kibutz, e resolve vir ao Brasil para encontrá-la. O finlandês não a atraía, mas embora ele não soubesse disso, largou tudo e veio ao Brasil movido pelo amor a ela. A perplexidade da família não é maior do que a da própria Ethel: ela não o deseja, no entanto, frente à intensidade do que ele sente por ela, sente-se quase culpada por não poder corresponder. Ela não sente atração por ele, muito pelo contrário, sente um misto de compaixão e repulsa pelo estrangeiro branco, feio, desengonçado que não conseguiu se converter ao judaísmo em Israel, mas que carrega consigo a esperança de casar com ela e ter filhos judeus. Dessa forma, o que seria uma clássica história de amor proibida entre uma judia e um não-judeu é quebrado logo de cara pelo desinteresse de uma das partes, a dela.

Com a finalização da leitura parcial do texto (sem o final original), o/a professor/a

solicitará que cada aluno/a escreva um final para o conto. Em seguida entregará a carta com o final, de forma individual, como se cada um estivesse recebendo uma carta endereçada exclusivamente para eles. A partir daí traçará um paralelo entre o final original do conto e os finais que foram escritos pelos/as alunos/as.

Dando prosseguimento a aula, deverá partir para a análise do texto, entrelaçando com o conto da aula anterior “Pomba enamorada ou outra história de amor”, de Lygia Fagundes Telles, para pensar as questões sobre como o homem e a mulher se aproximam e/ou se distanciam em relação às expressões do amor. A saber:

- a) O que vocês acharam do título “o homem que voltou ao frio”?
- b) Vocês acham que a palavra “frio”, presente no título, indica o quê?
- c) Destaque, no texto a parte em que os personagens principais se conhecem.
- d) Você acredita que o amor expressado pelo Edward pode ser considerado “amor à primeira vista” como ocorreu com “Pomba enamorada”?
- e) Você encontra semelhanças/ diferenças na forma como o Edward se aproxima da Ethel da forma em que “Pomba enamorada” se aproxima de Antenor?
- f) Você encontra semelhança entre o amor que Edward sentia por Ethel e o amor que sentia “Pomba enamorada” por Antenor?
- g) Você acredita que a forma como nos aproximamos ou nos distanciamos de alguém está relacionada aos modelos construídos socialmente para o ser-homem e o ser-mulher?
- h) Destaque as diferenças/ semelhanças entre as personagens femininas,

5. Amanda Strausz - nasceu no Rio de Janeiro, estreou na literatura em 1991 e, logo de saída, ganhou o Prêmio Jabuti, com o livro de contos Mínimo Múltiplo Comum. Desde 1995, escreve literatura para crianças. É formada em jornalismo e, além de escrever, é editora do site Doce de Letra.

Pomba Enamorada do conto “Pomba enamorada ou outras histórias de amor”, de Lygia Fagundes Telles, e Ethel do conto “O homem que voltou ao frio”, de Cintia Moscovih.

- i) Destaque as diferenças / semelhanças entre as personagens masculinas, Antenor do conto “Pomba enamorada ou Uma histórias de amor”, de Lygia Fagundes Telles, e Edward do conto “O homem que voltou ao frio”, de Cintia Moscovih.
- j) O Amor platônico é qualquer tipo de relação afetuosa ou idealizada em que se abstrai o elemento sexual. Explique.
- k) Você acha possível que uma pessoa possa largar tudo e seguir o seu coração?
- l) Você considera que o finlandês foi vítima de um desencontro amoroso ou não?
- m) Como você definiria o sentimento da personagem Ethel por Edward?
- n) O/a professor/a deverá criar, juntamente com a turma, a imagem de Auschwitz, para embasar a ideia de uma prisão que leva à destruição e retornar ao texto para observe os trechos abaixo relacionados a essa questão, pensados pela personagem Ethel:
  1. “Fomos juntos até o estacionamento, num silêncio constrangido – o silêncio de um forno crematório.”
  2. “O Ford Galaxie era um Auschwitz particular.”
  3. “[...] e me senti má porque fizera com que ele caísse numa emboscada: saía gás do chuveiro.”
  4. “Sentia-me a maldita que havia encaminhado um homem a um campo de concentração.”

Você considera que ao pensar assim, a personagem Ethel estava expressando uma espécie de amor por Edward ou apenas presumindo o final que estava

reserva a ele?

- o) Se você fosse o/a autor/a desse conto, que final você daria para ele? Escreva o seu final.

Depois de traçar um paralelo com o final do conto original e os finais que foram escritos pelos/as alunos/as, o/a professor/a recolherá todos os finais sugeridos pelo/as alunos/as e pedirá que preencham a seguinte tabela:

  
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
 Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
 Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores

Pesquisa: \_\_\_\_\_  
 Pesquisador/a: \_\_\_\_\_  
 Conto: \_\_\_\_\_  
 Autor/a: \_\_\_\_\_  
 Aluno/a: \_\_\_\_\_

Sobre o que é a história?	O que ela faz lembrar?	O que aprendi depois da leitura?	Quais temas podem ser inferidos por você após a leitura?
• Depois da leitura, que final você daria ao conto “O homem que voltou ao frio”? _____ _____ _____			



## QUARTO ENCONTRO



# **AMORES DIVERSOS**

**EM SALA DE AULA**

*📖 Primeiro Amor de um Menino*

## 1º MOMENTO

### Introdução e motivação

O/a professor/a iniciará a aula com a imagem da escultura “O beijo”, de Rodin, dando ênfase ao fato dele (Rodin) ter realizado a obra a partir dos seus delírios amorosos vividos com Camille Claudel, sua assistente, de forma a ir explorando a imagem com os/as alunos/as.



O Beijo (Auguste Rodin, 1887)

A escultura em mármore, que está atualmente no Museu Rodin, em Paris, era originalmente chamada de “Francesca da Rimini”, nobre retratada em “O Inferno de Dante”. A jovem aristocrata se apaixona pelo irmão mais novo de seu marido logo após o casamento arranjado. O homem traído flagra os amantes, e decide matá-los. É possível observar que na obra de Rodin, os lábios do casal não se tocam, sugerindo que eles foram interrompidos no ato.

Dentro desse contexto, o/a professor/a poderá direcionar à turma a pergunta: “Essa obra em mármore retrata um beijo “quente” entre duas pessoas, e se esse beijo fosse entre um ser humano e uma estátua, poderíamos considerar que houve um beijo de amor?” Com a finalidade de despertar o interesse dos alunos para o texto que será lido na aula: “O primeiro beijo” de Clarice Lispector<sup>6</sup>, o/a professor/a conduzirá a discussão para a importância de um beijo:

1. O que esse título sugere?
2. O que significa beijar alguém?
3. O beijo tem lugar definido?
4. O beijo está ligado às relações amorosas? De que forma?
5. O beijo tem o mesmo significado em todas as culturas do mundo?

Dando prosseguimento à discussão, o/a professor/a exibirá outras imagens de beijos retratados por grandes artistas para destacar o quanto o beijo está presente no imaginário e nas relações humanas.



Pygmalion and Galatea  
(Jean-Léon Gérôme, 1890)

O quadro do pintor francês Jean-Léon Gérôme faz parte do acervo do Metropolitan Museum of Art, de Nova York. A obra representa um mito grego de mesmo nome, no qual o rei Pigmaleão cria uma escultura em busca da representação da mulher perfeita. Quando o homem termina de lapidá-la, a estátua é trazida à vida pela deusa Afrodite. A pintura demonstra o momento em que o rei, então, abraça e beija a sua criação, em carne e osso.

6. Clarice Lispector - foi uma das mais destacadas escritoras da terceira fase do modernismo brasileiro, chamada de "Geração de 45". Recebeu diversos prêmios dentre eles o Prêmio da Fundação Cultural do Distrito Federal e o Prêmio Graça Aranha.



Na Cama, O Beijo  
(Henri de Toulouse-Lautrec, 1892)

Esta obra pós-impressionista faz parte de uma coleção particular, com localização indefinida. Ela retrata o momento em que duas prostitutas se beijam na cama de um quarto de bordel. Freqüentador assíduo de cabarés, os ambientes boêmios eram tema comum de inspiração para o artista. Além das pinturas em tela, Toulouse-Lautrec também produzia cartazes para as casas noturnas, cuja inovação de design começou a definir o que ficaria conhecido mais tarde como Art Nouveau.



O Beijo (Gustav Klimt, 1907/1908)

O quadro “O Beijo” é uma das obras mais conhecidas de Klimt, e está localizado na Österreichische Galerie Belvedere, em Viena. Há diversas interpretações para a pintura, que demonstra a obsessão do artista pelo enlace humano. Alguns acreditam que ela retrata puramente a satisfação da união erótica, no entanto há quem a compreenda como um questionamento de duas diferentes identidades sexuais.



O Beijo (Pablo Picasso, 1967)

O quadro “O Beijo” é uma das obras mais conhecidas de Klimt, e está localizado na Österreichische Galerie Belvedere, em Viena. Há diversas interpretações para a pintura, que demonstra a obsessão do artista pelo enlace humano. Alguns acreditam que ela retrata puramente a satisfação da união erótica, no entanto há quem a compreenda como um questionamento de duas diferentes identidades sexuais.

## 2º MOMENTO

### Análise e leitura do conto “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector

**D**ando prosseguimento, para uma transição entre a etapa de motivação/introdução e a apresentação do conto que será explorado na aula, o/a professor/a perguntará aos/às alunos/as se já beijaram e que sensação sentiram com o primeiro beijo de suas vidas. Em seguida, dar-se-á o início da leitura, de forma coletiva, do texto “O

primeiro beijo”, de Clarice Lispector.



Com a finalização do procedimento de leitura do texto, ocorrerão as etapas de análise, interpretação e reflexão acerca da obra. O/a professor/a questionará os/as alunos/as se conheciam o texto e o que acharam dele. Essa mediação será encaminhada em nível de instigação para que os/as alunos/as se posicionem sobre o texto lido, expondo as razões que os levaram a gostar ou não do conto já que, no conto, a autora narra um dos momentos mais importantes da juventude, “O primeiro beijo”, com sutileza.

Nessa perspectiva de sondagem, sugerimos alguns questionamentos orais a serem dirigidos à turma. A saber:

- a) Comente sobre a frase: “Seria a juventude a melhor época da vida?”
- b) Onde e quando ocorrem os fatos?
- c) Quem são os personagens principais desse conto?
- d) O que você acha dessa pergunta feita pela namorada ao namorado: “Está bem, acredito que sou a primeira namorada, fico feliz com isso. Mas me diga a verdade, só a verdade: você nunca beijou uma mulher antes de me beijar?”
- e) Por que a menina quis saber se o namorado já havia beijado outra antes dela? Cite algumas suposições.
- f) Em sua opinião, o rapaz já beijara alguém antes da namorada? Justifique com uma frase do conto.
- g) Nesse conto, o narrador emprega a técnica do flashback, recurso narrativo que consiste em voltar no tempo para relembrar um fato já vivido. Isso explicaria o que de fato foi o primeiro beijo?
- h) Destaque as diferenças/ semelhanças entre o beijo que o personagem deu na estátua e o beijo imortalizado por Rodin na escultura “o beijo”.
- i) Ao analisar o trecho final do conto: “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.”

Explique o que seria a frase “jorrou de uma fonte oculta nele a verdade.”

Como atividade, o/a professor/a, mais uma vez pedirá que os/as alunos/as preencham a tabela abaixo:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores

Pesquisa: \_\_\_\_\_  
Pesquisador/a: \_\_\_\_\_  
Conto: \_\_\_\_\_  
Autor/a: \_\_\_\_\_  
Aluno/a: \_\_\_\_\_

Sobre o que é a história?	O que ela faz lembrar?	O que aprendi depois da leitura?	Quais temas podem ser inferidos por você após a leitura?



## QUINTO ENCONTRO



# **AMORES DIVERSOS**

## **EM SALA DE AULA**

*Os Dois Primeiros Amores de Uma Menina*

## 1º MOMENTO

### Introdução e Motivação

O/a professor/a iniciará a aula com uma dinâmica. Para isso, utilizará uma caixa no formato de boca que pode ter um formato sensual ou aos moldes da obra *La Bocca della Verità*, imagem esculpida em mármore pavonazzo de uma face humanoide que fica no pórtico de Santa Maria in Cosmedin, em Roma, Itália. A mais famosa característica da Bocca é seu papel como detector de mentiras. Desde a Idade Média, acredita-se que se alguém contar uma mentira com a mão na boca da escultura, ela se fecharia "mordendo" a mão do mentiroso.



La Bocca della Verità  
 Fonte: <https://civitavecchia.portmobility.it/it/la-bocca-della-verita>



A Boca da Verdade (sensual)  
 Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

A dinâmica será realizada no formato do jogo verdade e consequência, também conhecido por verdade ou desafio, onde as pessoas se submetem a contar a verdade, a partir de uma pergunta, ou pagar um desafio. Dentro da caixa da verdade terá uma série de perguntas dentro do contexto das relações amorosas, relacionadas a *primeira vez que...*

Segue algumas perguntas que poderão ser utilizadas:

- Como foi seu primeiro beijo?
- Qual foi a primeira vez que você se apaixonou?
- Com quem foi o seu primeiro beijo?
- Com quem foi a sua primeira vez?
- Quem foi seu/sua primeiro/a namorado/a?
- Com qual idade você se apaixonou pela primeira vez?
- Que sensações você sentiu na sua primeira vez?
- O que você achou da sua primeira vez?
- Você considera a primeira vez importante? Por quê?
- O que sentiu no primeiro beijo?
- Onde foi seu primeiro beijo?
- Conte para a turma a primeira vez que...

Para iniciar a dinâmica, o/a professor/a pode sortear um/a aluno/a, em seguida, solicitará que este aluno/a diga para quem direcionará a pergunta. O/A aluno/a tirará da caixa um papel, contendo a pergunta que deverá ser respondida pela pessoa indicada. Nesse momento deve-se dizer que não vale mentir, caso isso aconteça e fique visível, será dado o desafio de soletrar uma palavra relacionada à temática, nos moldes do jogo soletrando.

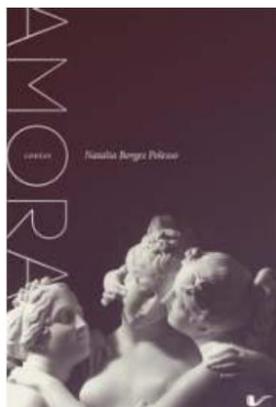
O objetivo dessa dinâmica é relacionar questões voltadas para a perda da virgindade e criar uma atmosfera de discussão para inserir o conto, "Primeiras vezes", de Natalia Polesso<sup>7</sup>, direcionando a discussão para o que venha a ser uma primeira vez, se singular ou plural.

## 2º MOMENTO

### Atividades de leitura e reflexão do conto "Primeiras vezes", de Natalia Polesso

Concluída a etapa de motivação e introdução, dar-se-á o início da leitura, de forma coletiva, do texto, "Primeiras

vezes”, de Natalia Polesso, disponível no Livro de contos intitulado: Amora.



A narrativa apresenta uma história de descoberta, medo e maravilhamento, relacionados às primeiras vezes de uma menina. Uma jovem garota, de 17 anos, estudante de um colégio público tradicional que, cansada de ocultar a sua virgindade, acaba tendo suas primeiras relações sexuais. A primeira vez, considerada pela maioria das pessoas, como sendo a perda da virgindade, foi com um garoto do colégio, mas não foi como esperava. A “segunda primeira vez” foi com uma amiga, também do colégio que embora tenha sido, dentro de um carro, de forma desajeitada e esquisita, foi tratada como descoberta e naturalidade.

Com a finalização do procedimento de leitura do texto, ocorrerão as etapas de análise, interpretação e reflexão acerca da obra que deverão iniciar a partir do próprio título, que aparece de forma plural, para levar os/as alunos/as a pensarem sobre o que venha a ser uma “primeira vez”. No conto, a autora constrói uma narrativa onde os assuntos virgindade e desejo são postos de forma natural, como algo inerente/próprio do ser humano. A perda da virgindade e o desejo

entre mulheres é tratado como parte da representação das relações humanas e, portanto natural. A personagem central, na segunda “primeira relação”, fora dos padrões da sociedade, encontra um território inesperado, desconhecido, em que há muito para explorar. Dessa forma, em “Primeiras vezes”, estão presentes sentimentos femininos como os medos de não ser aceita por ser virgem; a decepção com a primeira relação sexual; a descoberta do desejo de uma garota por outra garota, bem como a relação sexual entre elas.

Para a discussão a cerca da obra, sugerimos alguns questionamentos orais a serem dirigidos à turma. A saber:

- O que significa o título do conto estar escrito no plural, “primeiras vezes”?
- Em sua opinião, a perda da virgindade é um desejo maior dos homens ou das mulheres?
- Hoje em dia os adolescentes estão iniciando a vida sexual mais cedo. A personagem central do conto teve suas “primeiras vezes” aos 17 anos. Que idade você considera ideal para isso?
- A primeira vez está ligada a algo nunca experimentando antes? Explique.
- Você acredita na máxima de que a primeira vez nunca é o que se espera?
- Como você descreveria sua primeira vez?

Para encerrar o trabalho com este conto, mais uma vez, o/a professor/a pedirá que os/as alunos/as preencham a tabela abaixo:

  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA**  
 Pós-graduação em Formação de Professores  
 Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores

Pesquisador(a): \_\_\_\_\_  
 Coautor(a): \_\_\_\_\_  
 Aluno(a): \_\_\_\_\_

Sobre o que é a literatura?	O que ela faz lembrar?	O que aprendi depois da leitura?	Quais temas podem ser inferidos por você após a leitura?

7. Natalia Borges Polesso - escritora e tradutora brasileira. Concluiu o mestrado em letras pela Universidade de Caxias do Sul com uma dissertação sobre a obra de Tânia Faillace. Seu primeiro livro, Recortes para álbum de fotografia sem gente, venceu o Prêmio Açorianos de 2013 na categoria contos.



### 3º MOMENTO

**Entrelaçando os contos “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector, e “Primeiras vezes”, de Natalia Borges Polesso**

**D**epois de destacadas essas questões sobre o conto “Primeiras vezes”, de Natalia Borges Polesso, o/a professor/a deverá traçar um paralelo com o conto da aula anterior “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector, para pensar as questões sobre como o amor se constrói de forma individual, direcionando a discussão para como se deu no menino/homem (adolescente com o primeiro beijo) e com a menina/mulher (com perda da virgindade com as primeiras vezes) destacando as construções sociais do amor dentre desses papéis. A saber:

- a) No conto “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector, o namorado diz para a “namoradinha” que já havia tido uma experiência antes. Portanto, ela não era a primeira que ele beijava. No conto “Primeiras vezes”, de Natalia Polesso, a personagem principal experiencia suas primeiras relações com pessoas diferentes. Cite algumas semelhanças entre esses personagens?
- b) No conto “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector, o personagem principal beija uma estátua de pedra e considera que aquele foi o primeiro beijo da sua vida; no conto “Primeiras vezes”, de Natalia Borges Polesso, a personagem principal se sente atraída pelo batom vermelho da amiga do colégio e se permite beijá-la. Você acha que os dois personagens principais dos contos estudados beijam movidos pelos mesmos sentimentos?
- c) Você encontra diferenças/semelhanças na forma de amar dos personagens principais dos dois contos estudados?
- d) Você considera que o amor ocorre de forma diferente para os homens e para as mulheres. Explique.

- e) A primeira vez é importante tanto para os garotos quanto para as garotas e todos têm dúvidas, medos e ansiedades. Você concorda com essa afirmativa? Por quê?



## SEXTO ENCONTRO



# **AMORES DIVERSOS**

**EM SALA DE AULA**

*📖 Primeiro Amor de uma Menina*

### 1º MOMENTO

#### Introdução e Motivação

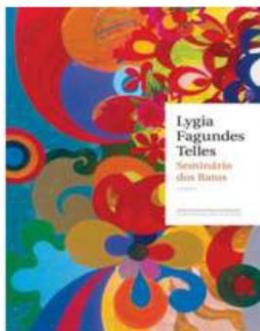
O/a professor/a entregará a letra da música “O Xote das Meninas”, dos compositores Luiz Gonzaga e Zé Dantas, para a turma. Em seguida fará a exibição em áudio da composição na voz de Luiz Gonzaga. Depois da execução, o/a professor/a solicitará que os/as alunos/as destaquem o que mais gostaram da música. Em seguida, destacará da letra da música os trechos que se relaciona à natureza amorosa: “Só vive suspirando, sonhando acordada” e “Que o mal é da idade/E que pra tal menina/Não há um só remédio/Em toda medicina.” Em seguida solicitará que os/as alunos/as expliquem o que para eles/as significa a natureza do amor e se há uma idade certa para amar.

Esse momento é importante para despertar o interesse da turma para a leitura e recepção do conto “Herbarium”, de Lygia Fagundes Telles.

### 2º MOMENTO

#### Leitura e análise do conto “Herbarium”, de Lygia Fagundes Telles

Concluída a etapa de motivação e introdução, dar-se-á início à leitura, de forma coletiva, do texto “Herbarium”, de Lygia Fagundes Telles, presente na obra “Seminário dos ratos”.



O/a professor/a deverá começar destacando que a autora, Lygia Fagundes Telles, é a mesma do conto “Pomba enamorada ou uma história de amor”, e foi estudada no primeiro conto lido na sala de aula, que ocorreu no segundo encontro com a turma, e se naquela ocasião foi destacada/o a/o pomba/o como símbolo para o amor, dessa vez deverá ser observado como o amor pode consumir os pensamentos e desencadear sentimentos que muitas vezes “fogem” do controle humano.

A narrativa trata da história de uma garota que vive próximo a um bosque e todo dia colhe para o primo botânico diferentes folhas. Atravessando a fase de menina-mulher, ela se apaixona pelo primo, movida pelo sentimento de amor, natural nessa fase da vida humana. É importante destacar, nesse conto, a descoberta do amor através da natureza (incontrolada), envolvendo a pureza da garota e o descobrimento de coisas novas em sua vida. Muito próxima da personagem central da música “O Xote das Meninas”, de Luiz Gonzaga, executada no início da aula.

Com a finalização do procedimento de leitura do texto, ocorrerão as etapas de análise, interpretação e reflexão acerca do mesmo, é importante que o/a professor/a inicie pelo título do conto: Herbarium, advindo do latim, significa coleção de plantas. O que esse título significa dentro do contexto da narrativa.

- O que acharam do texto? Gostaram? Por quê?
- Você encontra alguma semelhança entre a personagem principal do conto e a menina descrita na música “O Xote das Meninas”, de Luiz Gonzaga e Zé Dantas? Qual?
- Que trecho, passagem do texto, mais chamou a sua atenção?
- Em sua opinião, a personagem principal do conto é movida por qual sentimento? No conto é destacada a natureza enquanto como forma de preparar o cenário para os

acontecimentos. Você acha que ela é também uma forma de expor os conflitos entre os personagens? Por quê?

- e) Em sua opinião, o fato da menina estar isolada naquele espaço e num tempo só seu, está entre a infância e a maturidade, contribui para o desenrolar do amor que ela sente pelo primo? Por quê?
- f) Você acha que as ações do primo, sujeito amado da menina, influencia as transformações comportamentais da menina, sujeito que ama? De que forma?
- g) Você acredita que os formatos das folhas que eram recolhidas pela personagem principal do conto no bosque sugerem alguma coisa? O quê?
- h) Na narrativa, as palavras usadas possuem, muitas vezes, uma intenção semântica de forma proposital para se pensar as ações dos personagens. Quando encontrou a folha rara, que guardou consigo, há uma descrição minuciosa e muito interessante: “Levantei a pedra: o besouro tinha desaparecido, mas no tufo raso vi uma folha que nunca encontrara antes, única. Solitária. Mas que folha era aquela? Tinha a forma aguda de uma foice, o verde do dorso com pintas vermelhas irregulares como pingos de sangue”. (TELLES, 1998, p. 44). Em uma analogia, você acha que essa descoberta pode ser vista como a própria descoberta interior da personagem? Explique isso escrevendo, de forma sucinta. Após término da leitura do conto “Herbarium”, de Lygia Fagundes Telles, o/a aluno/a preencherá a seguinte

tabela:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
Pro-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores

Pesquisa: \_\_\_\_\_  
Pesquisador/a: \_\_\_\_\_  
Conto: \_\_\_\_\_  
Autor/a: \_\_\_\_\_  
Aluno/a: \_\_\_\_\_

Sobre o que é a história?	O que ela faz lembrar?	O que aprendi depois da leitura?	Quais temas podem ser inferidos por você após a leitura?

**8. Nelson Falcão Rodrigues** - foi escritor, jornalista, romancista, teatrólogo, contista e cronista de costumes e de futebol brasileiro. É considerado o mais influente dramaturgo do Brasil. Nascido no Recife, Pernambuco, mudou-se em 1916 para a cidade do Rio de Janeiro.



## SÉTIMO ENCONTRO



# **AMORES DIVERSOS**

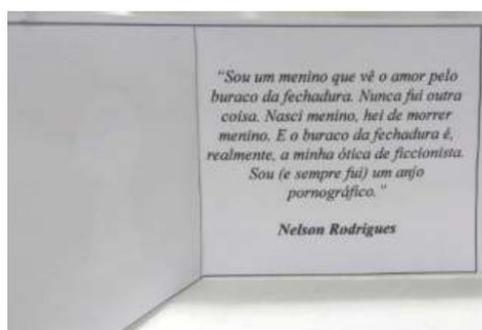
**EM SALA DE AULA**

*Memória do Primeiro Amor Gay*

### 1º MOMENTO

#### Introdução e Motivação

O/a professor/a entregará a cada aluno/a um cartão que tem na frente um buraco de fechadura e dentro a frase do autor Nelson Rodrigues<sup>9</sup>:



Em seguida perguntará a turma:

- O que você entende por pornográfico?
- O que o Nelson Rodrigues quis dizer com “Sou um menino que vê o amor pelo buraco da fechadura”?
- O Amor é algo que deve estar escondido?

Esse momento é importante para se levar a discussão ao fato de olhar o outro de fora, como se não estivesse sentindo os mesmos “arroubos” (sentimentos) que o outro. Ter que esconder as relações amorosas e que essas só podem estar na intimidade, não podem ser expostas, escancaradas. Será?

### 2º MOMENTO

**Leitura e análise do conto “...Crime perfeito não deixa suspeito”, de Antonio de Pádua**

**A** pós esse momento de motivação, dar-se-á início à leitura, de forma coletiva, do texto “...Crime perfeito não deixa suspeito”, de Antonio de Pádua<sup>9</sup>, presente no livro “Sobre rapazes e homens”.



A ação do conto se dá, inicialmente, pela ótica do voyeurismo (ou mixoscopia) praticada por um deles – Voyeur é o substantivo masculino com origem no francês que descreve uma pessoa que obtém prazer ao observar atos sexuais ou práticas íntimas de outras pessoas.

Para traçar um paralelo com essa ação da narrativa e levar os/as alunos/as a pensarem sobre o ato de observar à vida alheia, tão

9. **Antonio de Pádua Dias da Silva** - Professor do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade e Redação Científica (Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores) na Universidade Estadual da Paraíba. Desenvolve e orienta pesquisas que contemplam as temáticas ou áreas de interesse: literatura e identidades culturais, discursos sobre gênero e sexualidades, estudos gays, lésbicos e queers (Mestrado e Doutorado em Literatura).

presente no mundo atual, o/a professor/a deverá retornar à frase, de Nelson Rodrigues, presente no cartão que foi distribuído no início da aula funcionando como uma espécie de convite para se pensar o ato de observar os outros. Em seguida direcionará à turma algumas perguntas para se pensar esse ato nos dias atuais:

- O que o buraco de uma fechadura pode revelar?
- As fechaduras passaram por tantas transformações que não há mais buraco para que se possa “brechar” através delas. Hoje em dia, quais as novas formas de se “brechar pela fechadura”?
- Você, em algum momento do seu dia, costuma “brechar” à vida alheia?
- Qual o meio (buraco da fechadura) que você utiliza para praticar o ato de “brechar” à vida alheia?

Para prosseguir com a aula e realizar a leitura do conto “...Crime perfeito não deixa suspeito”, de Antonio de Pádua, o/a professor/a distribuirá pela sala algumas caixas numeradas em que se vê apenas um buraco, em cada uma delas, imitando o da fechadura. No interior de cada caixa estará um fragmente do conto que será lido, exceto o seu início, que será lido de forma coletiva, e em seguida cada aluno/a terá que “brechar” nas caixas para ir desvelando o conteúdo do conto.



Modelo da Caixa

O ato de “brechar” é o mote que conduz o conto, pois o leitor “entra” em contato com a trama através dos olhos do personagem/narrador, que em seu ato de observar, por uma fenda no muro, o Cidinho (gay), em sua intimidade, também conduz o leitor dentro do enredo. Transitamos pelo texto, enquanto leitores, sentindo a mesma sensação de voyeurismo, ao vê o Cidinho receber o Zenóbio, o rapaz mais brabo do bairro, para um momento de intimidade. Vale destacar que mesmo a ação do conto sendo sobre um ato sexual a três, há uma relação amorosa com apenas dois personagens (Cidinho e Zenóbio), e que dentro dessa relação foi permitida a “participação” temporária do outro.

Com a finalização da leitura integral do texto, o/a professor/a deverá partir para a análise do texto, entrelaçando as questões a serem debatidas com o conto “Herbarium”, de Lygia Fagundes Telles.

Sugerimos as seguintes perguntas para a discussão:

- O que você achou do texto “...Crime perfeito não deixa suspeito”, de Antonio de Pádua?
- A palavra “crime” presente no título do conto, se refere a quê?
- Você acha que a relação sexual realizada pelos três personagens masculinos pode ser uma forma de amor?
- Vimos no conto “Herbarium”, de Lygia Fagundes Telles, e na música “O Xote das meninas”, de Luiz Gonzaga, que é impossível deter a natureza humana em relação ao amor. Você poderia identificar onde essa natureza, ligada ao desejo, está presente no conto “...Crime perfeito não deixa suspeito”, de Antonio de Pádua?
- Você acredita que sexo e amor é a mesma coisa em se tratando de



sentimentos? Explique.

Essa última pergunta será recolhida pelo/a professor/a. Ela será importante, pois funcionará como uma deixa para o texto da próxima aula, dessa forma o/a professor/a deverá destacar que no próximo encontro poderá discutir sobre isso de uma forma mais ampla.

Como última atividade, os/as alunos/as devem responder o que se pede na tabela abaixo:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores

Pesquisa: \_\_\_\_\_  
Pesquisador/a: \_\_\_\_\_  
Conto: \_\_\_\_\_  
Autor/a: \_\_\_\_\_  
Aluno/a: \_\_\_\_\_

Sobre o que é a história?	O que ela faz lembrar?	O que aprendi depois da leitura?	Quais temas podem ser inferidos por você após a leitura?



## OITAVO ENCONTRO



# **AMORES DIVERSOS**

**EM SALA DE AULA**

*Memória Daquele Amor Trans*

### 1º MOMENTO

#### Introdução e Motivação

O/a professor/a deverá iniciar a aula exibindo o curta francês “Majorité Opprimée”, disponível em (<https://www.youtube.com/watch?v=4qw8kkcFuuE>), de Éléonore Pourriat. A história do curta se passa em um dia na vida de um homem que sofre de sexismo diariamente em um mundo dominado por mulheres. Após a exibição, o/a professor/a solicitará que cada aluno/a responda um questionário com as seguintes perguntas:

- a) Depois de assistir ao curta “Majorité Opprimée”, de Éléonore Pourriat, você acha que já nascemos com papéis definidos? Porquê?
- b) Existem atividades exclusivas de determinado gênero homem/mulher? Destaque algumas.
- c) O que impede uma pessoa de outro sexo a realizar essas atividades destacadas por você?

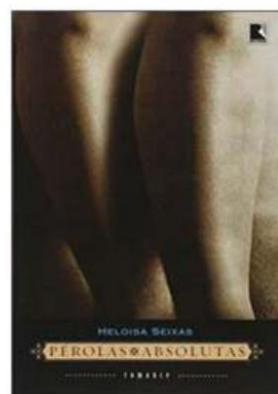
É importante que esse questionário deva ser identificado por quem respondeu, para que o/a professor/a possa entregá-lo novamente com a finalidade de que o mesmo possa ser respondido em uma última pergunta, que só será realizada no final da aula (a pergunta está no final).

Dentro dessa perspectiva, o/a professor/a deverá gerar um ponto de intercessão entre o curta e o texto que será lido em sala.

### 2º MOMENTO

#### Leitura e análise do texto “Pérolas absolutas”, de Heloisa Seixas

Após a etapa de motivação e introdução, antes do início da leitura do texto “Pérolas absolutas”, de Heloisa Seixas<sup>10</sup>, o/a professor/a deverá destacar um pouco da história da autora. Em seguir solicitar que a leitura do texto se dê de forma coletiva para incentivar a ação leitora de todos ou de todas.



A personagem central desse conto é uma mulher que sai à noite em busca de prazer, percorrendo caminhos inusitados e cheios de possibilidades para o deleite final com mulheres que possam agradá-las e acaba escolhendo uma em especial: a “mulher-peixe” com “[...] o gigantesco membro que, cinco dedos abaixo do umbigo, surge do ninho escuro, apontando para frente, desafiando a natureza, destroçando a lógica, rompendo a cadeia dos significantes, [...]” (SEIXAS, 2003, p.191).

Finda a etapa de leitura, iniciam-se as reflexões sobre o texto. Nesse momento é importante que o/a professor/a entrelace as reflexões a partir da desconstrução de

10. **Heloisa Seixas** - escritora de romances, contos e novelas, além de tradutora, formada em jornalismo pela Universidade Federal Fluminense, trabalhou como jornalista no Jornal O Globo, na agência de notícias UPI e depois na assessoria de imprensa da ONU.



parâmetros construídos socialmente nas figuras homem/mulher para levar a discussão em direção ao campo central do conto: as opressões psicológicas.

- a) O que você achou do texto?
- b) Pra você qual é o significado da palavra “pérola”?
- c) O título do texto traz a palavra pérola no plural, por quê?
- d) No texto, você poderia relacionar o nome “pérola” a quem? Explique.
- e) O que você acha da construção das identidades homem/mulher descritas no texto?
- f) Em sua opinião, existe alguma relação amorosa entre os personagens?
- g) O contexto descrito no texto direciona para que tipo de amor?

Ao final da aula, o/a professor/a entregará a cada aluno/a o questionário que foi respondido no início da aula e solicitará que eles acrescentem e respondam a seguinte pergunta: Você acredita que os sexos com os quais nascem os sujeitos determinam seus modos de amar? Após as respostas dos/as alunos/as, esses questionários respondidos, deverão ser recolhidos pelo/a professo/a.

Como última atividade, os/as alunos/as devem responder o que se pede na tabela abaixo:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA  
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores

Pesquisa: \_\_\_\_\_  
Pesquisador/a: \_\_\_\_\_  
Conto: \_\_\_\_\_  
Autor/a: \_\_\_\_\_  
Aluno/a: \_\_\_\_\_

Sobre o que é a história?	O que ela faz lembrar?	O que aprendi depois da leitura?	Quais temas podem ser inferidos por você após a leitura?

## NONO ENCONTRO



# **AMORES DIVERSOS**

**EM SALA DE AULA**

*Memória ♡ Daquele ♡ Outro Amor ♡ Trans*

### 1º MOMENTO

#### Introdução e Motivação

**P**ara iniciar as discussões e pensar sobre as relações transexuais o/a professor/a deverá entregar a letra da música “Vá se Benzer”, das cantoras Preta Gil e Gal Costa, composta por Andre Luiz Simoes Coelho Dos Santos / Antonio Leonardo Reis Costa / Emerson Barbosa Taquari / Milton Sérgio da Rocha Silva. Em seguida deverá reproduzir o vídeo da música “Vá se Benzer” A música expressa as várias formas de se relacionar dentro da liberdade de amar e ser. O vídeo “Vá se Benzer” tem a assinatura de Nizan Guanaes, com direção de cena e roteiro do diretor de criação Rodrigo Alarcon, que buscou inspiração em *Inferno*, primeira parte da Divina comédia, de Dante. Está disponível no YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=ihvcLS68be8>). Segundo os produtores, o trabalho é uma alegoria dos julgamentos nas redes sociais materializados por likes e dislikes nas quais as pessoas estão muito mais preocupadas com o que as outras acham delas do que serem elas mesmas. Dessa forma, possibilitará uma conexão com o conto selecionado para aula.

Após a exibição, o/a professor/a levantará alguns questionamentos sobre a letra e o clip da música “Vá se Benzer” e suas imagens:

- Comente o trecho da letra da música que diz: “Sou eu que nasce devendo, que corre. Que é gueto, que é gay, que é pobre. Homem e mulher”
- Você acha que as imagens do clipe em meio a pessoas pintadas de dourado, amalgamadas e se tocando, independente do sexo, estão ligadas a quais sentimentos presentes na sociedade atual?

- A pluralidade das imagens unidas às vozes das cantoras, Preta Gil e Gal Costa, podem ser consideradas um grito contra a hipocrisia e o preconceito? De que forma?

### 2º MOMENTO

#### Leitura e análise do conto “O triunfo dos pelos” de Aretusa Von

**O**/A professor/a deverá iniciar a leitura do texto “O triunfo dos pelos”, de Aretusa Von<sup>11</sup>.



No entanto, antes de realizar a leitura integral do texto, é importante que o/a professor/a questione os/as alunos/as sobre o título do mesmo, as inferências que podemos fazer a partir da palavra “pelos”, como substantivo (plural de “pelos”), mas e principalmente destacar o valor semântico da palavra “pelos” no que diz respeito a algo em trânsito, ex.: “pelos sujeitos (homem/mulher/gay/lésbica/transsexual/travesti) que a personagem se transforma dentro das relações amorosas”. Dessa forma, destacará no conto as experiências sexuais de uma personagem, que é inicialmente mulher, mas após pedir a Oxum que a faça homem na próxima encanação, ela acorda homem no dia seguinte. Após tornar-se homem, a personagem realiza

11. **Aretusa Von** – nasceu em São Paulo, escreve desde os onze anos. Fez faculdade de jornalismo e psicologia. Ousada e irreverente, revelada no primeiro concurso de literatura GLS, qual se sagrou vencedora com a história de uma mulher que um dia acorda transformada em homem e sai aprontando pelas ruas, personagem central do conto Triunfo dos pelos.



desejos ocultos que não realizava quando era mulher. Começando a descobrir-se sexualmente. Onde a autora trabalha as diversas possibilidades de práticas sexuais, já que, inicialmente a personagem se encaixa no modelo heterossexual, mas após sua transformação vem a ser transexual (através da mudança de sexo biológico), homossexual (devido à relação sexual satisfatória praticada com um guarda de trânsito), e por fim torna-se travesti. Ao final do texto com “Todos os meus instintos vem à tona. Sou homem, sou mulher, sou gay, sou travesti, sou o universo.” (VON. 2000. p. 21), a personagem segue a vida.

Após a finalização da leitura do texto, o/a professor/a deve questioná-los sobre a compreensão do texto e discutir as questões centrais do mesmo. Para isso sugerimos algumas perguntas para conduzir a discussão a cerca das várias relações amorosas que a personagem central da trama vivenciou:

- O que você achou do texto?
- Destaque algumas semelhanças entre o clip da música “Vá se Benzer” e o conto “Triunfo dos Pelos”, de Aretusa Von.
- Com a finalização da leitura o que você acha que significa “O triunfo dos pelos?”
- O triunfo dos pelos pode significar a “soberania” do sexo masculino?
- Você consegue perceber tal soberania no texto? Em que parte do texto?
- Em sua opinião a personagem central é dona de suas escolhas amorosas?
- Você considera que há verdades (naturais/evidentes) nas ações realizadas pela personagem central? Essas verdades são absolutas?
- A personagem central do conto transita por várias identidades, você considera isso positivo ou negativo?
- Analisando o fato da personagem central do conto ir se transformando (assumindo várias identidades), é possível afirmar que, em virtude do ser humano está em constante transformação, significa também uma forma de assumir várias identidades? De

que forma?

- Em sua opinião, amar é...

Para finalizar, os/as alunos/as devem responder o que se pede na tabela abaixo:

  
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA  
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
 Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores

Pesquisador:  
 Pesquisador(a):  
 Conto:  
 Autor(a):  
 Aluno(a):

Sobre o que é a história?	O que ela faz lembrar?	O que aprendi depois da leitura?	Quais temas podem ser inferidos por você após a leitura?

### 3º MOMENTO

**Entrelaçando os contos “O triunfo dos pelos” de Aretusa Von, e “Perolas absolutas”, de Heloisa Seixas**

Depois de destacadas essas questões sobre o conto “O triunfo dos pelos”, de Aretusa Von, o/a professor/a deverá traçar um paralelo com o conto da aula anterior “Pérolas absolutas”, de Heloisa Seixas, com a finalidade de levar os estudantes a se expressarem sobre os papéis sociais construídos historicamente para homens e mulheres dentro das relações (posições) amorosas.

Para isso sugerimos as seguintes perguntas:

- Os dois contos: “Perolas absolutas”, de Heloisa Seixas, estudado na aula anterior, e “O triunfo dos pelos” de Aretusa Von, descrevem personagens em trânsito dentro de uma grande metrópole. Em sua opinião isso quer dizer o quê?
- Destaque as diferenças/semelhanças entre os dois contos estudados.
- Descreva essa relação de trânsito dentro das relações amorosas, descrita no conto “O triunfo dos pelos” de Aretusa Von.
- Você acredita que o as relações amorosas pode se transformar? Explique.



## DÉCIMO ENCONTRO



**AMORES DIVERSOS**  
**EM SALA DE AULA**

*Da Página à Tela*



### LEITORES EM AÇÃO

**P**ara finalizar as atividades realizadas com a temática aqui trabalhada, o/a professor/a supervisionará a produção de um vídeo a ser relaizado pelos/as alunos/as, que se expressarão sobre as experiências vivenciadas durante as aulas da pesquisa. Onde terão a oportunidade de falarem, dentre os textos trabalhados em sala de aula, aqueles que mais se identificaram e por quê.

A escola é um espaço onde os conhecimentos transitam em meio a suportes técnicos, com base nisso, surgiu à ideia de criar esse vídeo dentro da proposta da sequência didática que foi vivenciada nos 9 encontros, para oportunizar os/as alunos/as a exteriorizarem os conteúdos desenvolvidos na sala de aula, e principalmente , a recepção dos textos da sequência.

O uso do vídeo como um suporte técnico pedagógico nos proporciona a visualização de resultados, pois ao utilizarem esse meio para que os/as alunos/as se expressem, os/as incentivamos a mostrarem/imprimirem os resultados alcançados na leitura dos textos trabalhados, já que o vídeo é um excelente instrumento para motivar, problematizar, registrar, sistematizar as aprendizagens e materializar os resultados. Assim, ao construirmos um vídeo potencializamos as aprendizagens e possibilitamos que este espaço (multimídia) contribua para novos posicionamentos tanto de quem ensina (na atualização) quanto de quem aprende (na descoberta e construção do novo), frente ao uso das tecnologias.

Além disso, as produções audiovisuais geram diversas linguagens em uma só e nesse ponto tornam-se grandes aliadas ao ensino, pois ao exercitarem a feitura do vídeo, com uma temporalidade e enquadramento também contribuimos para a construção da ação leitora, com isso, oportunizamos os/as alunos/as a também se tornarem (co)autore/as e

narradores/as, contribuindo para a criatividade na construção de conhecimentos.

Ao final das filmagens e edição, esse vídeo poderá ser transmitido para toda a comunidade escolar, como forma de divulgar os conhecimentos construídos dentro da sala de aula e as vivências com essa sequência didática.

## Referências

- BULA, Revista. 10 beijos mais famosos da história da arte. Disponível em <<https://www.revistabula.com/9966-os-10-beijos-mais-famosos-da-historia-da-arte/>>. Acesso em 30 de jul 2019.
- DICIONÁRIO DOS SÍMBOLOS. Disponível em: <<https://www.dicionariode>
- GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA [et.al.] Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010, p. 45-114.
- LISPECTOR, Clarice. “O primeiro Beijo” e outros contos, Antologia. Rio de Janeiro: Ática, 1991.
- LUIZ, GONZAGA e ZÉ DANTAS. “O Xote das Meninas”. In: O Melhor de Luiz Gonzaga. CD. Rio de Janeiro: RCA/CAMDEN, 1989. Faixa 8. Compact Disc.
- MAJORITÉ OPPRIMÉE. Direção de Éléonore Pourriat. França. 2010. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=4qw8kkcFuuE>>. Acesso em: 26 jul. 2019.
- MOSCOVITCH, Cintia. O homem que voltou ao frio” in Treze dos melhores contos de amor da literatura brasileira/ Organização Rosa Amanda. Rio de Janeiro. Ediouro. 2003.
- PIBID/UEPB CAMPUS VI. Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://pibiduepbcampusvi.blogspot.com/?view=flipcard>>. Acesso em: 26 jul. 2019.
- PLATÃO. O Banquete. São Paulo Editora: Vozes de Bolso, 2000.
- POLESSO, Natalia Borges. “Primeiras vezes” in Amora. Porto Alegre – São Paulo. Não editora. 2015.
- QUEIROZ, Raquel. “Amor” in Coleção Para gostar de ler. Vol 17. São Paulo. Ática, 1995.
- RODRIGUES, Nelson. Disponível em <<https://citacoes.in/citacoes/104852-nelson-rodrigues-sou-um-menino-que-ve-o-amor-pelo-buraco-da-fechado/>>. Acesso em: 26 jul. 2019.
- SEIXAS, Heloisa. Pérolas Absolutas. Rio de Janeiro, Record, 2003.
- SILVA, Antonio de Pádua Dias da. “... Crime perfeito não deixa suspeito” in Sobre Rapazes e Homens. Campina Grande: EDUEP. 2006.
- SILVA, Marcelo Medeiros da. “Pomba enamorada ou uma história de amor”: uma proposta para a sala de aula. In Revisa Socio Poética - Volume 1 | Número 13 julho a dezembro de 2014.
- [simbolos.com.br/flor/](http://simbolos.com.br/flor/)>. Acesso em: 26 jul. 2019.
- TELLES, Lygia Fagundes. “Pomba Enamorada ou outra história de amor” e “Herbário” in Seminário dos Ratos. 8. ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2009.
- \_\_\_\_\_. “Pomba Enamorada ou outra história de amor” Rio de Janeiro: L&pm Poket, 2013.
- VON, Aretusa. “Triunfo dos pelos” in Triunfo dos pelos e outros contos gls / Organização Trevisan, João Silvério. São Paulo: Summus, 2000.

**ANEXOS**

**ANEXO A – MODELO DE ROTEIRO PARA CURTA-METRAGEM  
DESENVOLVIDO PELO PESQUISADOR**



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

### Modelo de Roteiro de Curta metragem

<b>Título do Curta Metragem</b>					
<i>Insira aqui neste espaço o título que a equipe dará ao Curta Metragem a ser produzido</i>					
<b>Tema</b>					
<i>Descreva aqui a temática a ser abordada em seu curta metragem</i>					
<b>Objetivo</b>					
<i>Descreva aqui o objetivo do seu curta metragem</i>					
<b>Sinopse</b>					
<i>Descreva aqui uma sinopse para o seu curta-metragem. Ela deve ser um resumo do seu curta-metragem sem os diálogos. Apenas uma narrativa geral apresentando do começo ao fim como deverá ser o enredo do seu curta metragem.</i>					
<b>Nome dos Atores (Estudantes Participantes)</b>					
<i>Insira aqui neste espaço o nome dos participantes/estudantes juntamente com o nome fictício que ele terá no material a ser produzido.</i> <i>Ex.:</i>					
Nº do Personagem	Nome dos Personagens			Estudante	
01	Namorado			E1	
<b>Descrição do Roteiro</b>					
<i>Insira aqui, todo o roteiro do seu curta-metragem,</i> <i>Ex.:</i>					
Cena	Personagens	Cenário	Descrição da cena	Falas dos personagens	Tempo
01	<i>Namorado e Paquera</i>	<i>Pátio da escola</i>	<i>Nesta cena, os dois personagens estão se olhando e troam mensagens pelo celular</i>	<i><u>Namorado:</u> Oi, vc vai tá em casa hoje? <u>Paquera:</u> Vou.</i>	<i>10 segundos</i>
<b>Recursos</b>					
<i>Insira aqui os recursos que serão necessários para produzir o seu curta-metragem. Descreva detalhadamente todos os materiais a serem utilizados. Você deve levar em consideração todos os aspectos envolvidos em seu curta-metragem, como por exemplo: figurino dos personagens, equipamentos tecnológicos, etc.</i> <i>Ex.</i> <i>Namorado: Celular e boné, etc.</i> <i>Paquera: Celular e óculos de sol.</i>					

**ANEXO B – ROTEIRO DO CURTA METRAGEM  
O PRIMEIRO BEIJO**



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

**Roteiro de Curta metragem**

<b>Título do Curta Metragem</b>
O PRIMEIRO BEIJO
<b>Tema</b>
O beijo como veículo de transformação de um menino à vida adulta.
<b>Objetivo</b>
Produzir um curta metragem apresentando as sensações que um beijo provoca num garoto de garoto de 16 anos.
<b>Sinopse</b>
<p>Um jovem casal, durante um passeio num lago, se beija. Em seguida, a garota por ser ciumenta demais, pergunta a ele se ela é a primeira mulher que ele beijou ou se havia outra antes dela. A partir desse questionamento, em meio as suas recordações, ele memoriza o “primeiro beijo” que deu e as sensações que sentiu.</p> <p>Foi em uma excursão escolar no Curimataú que, ao parar para amarrar o cadarço do tênis, se perde do grupo, e vê-se em meio a um sol escaldante, onde sente muita sede. No meio da vegetação dominada por cerdeiros, xique-xiques e macambiras em busca de água, se sente sozinho e perdido dentro de um espaço que não é o que está habituado, onde experimenta um grande desconforto.</p> <p>Segue buscando encontrar o grupo da excursão, mas para sua surpresa, encontra num paredão de pedras, construído por caboclos, um pequeno reservatório de água que tem como guardiã o rosto de uma mulher em madeira. Ao perceber que escorria um filete de água por sobre os lábios da guardiã, entrega-se ao tão sonhado líquido, para matar sua sede.</p> <p>Mas, durante o processo em que seus lábios estão colados ao da mulher-guardião, imagina estar se deliciando nos lábios de sua paquera da escola (atual namorada ciumenta), onde experimenta um misto de sensações nunca antes sentidas. O prazer é tamanho que, a partir da sua imaginação, sente jorrar de dentro de si um gozo inexplicável, desse modo percebe que algo dentro dele mudou.</p> <p>Por fim, retorna das suas lembranças, e confirma para a namoradinha, diante do lago em que estão, que sim, já havia experimentado um beijo antes desse dela.</p>

Nome dos Atores (Estudantes Participantes)					
Nº do Personagem	Nome dos Personagens		Estudante		
01	Pedro		Ruadson		
02	Lia		Jéssica		
03	Antônio		Jardiel		
04	Mariana		Mayra		
05	Aninha		Maria Aparecida		
06	Gerusa		Francinete		
Descrição do Roteiro					
Cena	Personagens	Cenário	Descrição da cena	Falas dos personagens	Tempo
01	- Pedro - Lia	Passeio de pedalinho no lago	- Pedro e Lia se beijam no meio do lago durante um passeio de pedalinho.		35 segundos
02	- Pedro - Lia	De frente para o lago	- Lia pergunta para Pedro se ele já havia beijado outra mulher antes dela. - Ele olha para a água do lago e passa a narrar o que, para ele, foi o primeiro beijo.	<u>Lia:</u> Me diga a verdade, só a verdade. Eu sei que sou sua primeira namorada, você já beijou outra mulher? <u>Pedro:</u> Foi numa excursão...	10 segundos
03	- Pedro - Lia - Antônio - Mariana - Gerusa	Excursão Escolar: embarque no ônibus escolar/deslocamento e chegada no Curimataú	- O grupo embarca no ônibus escolar em frente à igreja matriz da cidade e inicia a excursão, e seguem observando à paisagem até chegar no Curimataú.		43 segundos
04	- Pedro - Lia	Dentro do ônibus	- Pedro e Lia paqueram dentro do ônibus.		08 segundos
06	- Pedro - Lia - Antônio - Mariana - Gerusa	Desembarque do ônibus escolar e recepção do guia no Curimataú	- O grupo desembarca do ônibus e observa as explicações do guia		10 Segundos
07	- Pedro - Antônio	Amarrar o cadarço	- Pedro para para amarrar o cadarço e Antônio chama ele.	<u>Antônio:</u> Bora. <u>Pedro:</u> Vai na frente que eu acompanho. <u>Antônio:</u> Beleza.	16 segundos
08	- Pedro	Curimataú	- Pedro se perde do grupo e fica à procura em meio à vegetação		01 minuto e 50 segundos

			<i>espinhosa do Curimataú</i>		
09	- Pedro	<i>Curimataú e reservatório de água</i>	<i>- Pedro encontra um reservatório de água, protegido por uma mulher-guardiã e é atraído por ela.</i>		<i>16 segundos</i>
10	- Pedro	<i>Curimataú e reservatório de água</i>	<i>- Pedro sacia a sede nos lábios da mulher-guardiã, pensa na menina que paquera e sente prazer nisso.</i>		<i>20 segundos</i>
11	- Pedro	<i>Curimataú e reservatório de água</i>	<i>- Pedro, saciado, senta ao lado do reservatório e observa o espelho d'água que o traz de volta para junta da namorada.</i>		<i>04 segundos</i>
12	- Pedro - Lia	<i>De frente para o lago</i>	<i>Pedro diz que já havia beijado antes e ela suspira de ciúme.</i>	<i><u>Lia</u>: ...beijou outra mulher? <u>Pedro</u>: Sim, beijei.</i>	<i>05 segundos</i>
<b>Recursos</b>					
<i>Equipamentos de filmagens: drone, maquinas filmadoras e computador para edição. Material de apoio: ônibus escolar, espelho, máscara de madeira e pedalinhas.</i>					

**ANEXO C – ROTEIRO DO CURTA METRAGEM  
PRIMEIRAS VEZES**



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

### Roteiro de Curta metragem

<b>Título do Curta Metragem</b>
PRIMEIRAS VEZES
<b>Tema</b>
A perda da virgindade de uma garota
<b>Objetivo</b>
Produzir um curta metragem apresentando as primeiras experiências sexuais de uma garota de 17 anos.
<b>Sinopse</b>
<p>Luana, tem 17 anos, é bastante comunicativa, estuda numa escola onde mantém relações de amizade com várias pessoas. Admirada, por ser uma garota decidida e dona de si, esconde de todos a sua virgindade, como se isso fosse um problema para que os outros a considerassem interessante, pois sendo sem experiência no quesito sexo, poderia ser vista como atrasada.</p> <p>No entanto, havia uma amiga que Luana confiava e sabia toda verdade sobre sua virgindade, a Letícia. Mas, Letícia não concordando com suas mentiras e a censura todas às vezes que a via falar para outras meninas sobre suas falsas práticas sexuais, como se fosse a pessoa mais experiente do mundo.</p> <p>Um dia, seus pais viajaram, e sabendo que estaria sozinha em casa, decide acabar com sua angústia, convida o Luís Augusto, um garoto da escola para ir à sua casa, com a finalidade de assistirem a um filme. Perde a virgindade com ele, mas não tem suas expectativas correspondidas. Decepcionada, precisando desabafar, pede pra Letícia ir ao seu encontro, e em meio às trocas de afagos, terminam por acontecer o inesperado: se relacionam sexualmente.</p> <p>Desse modo, tendo perdido a virgindade e experimentado suas primeiras relações sexuais (com Luís Augusto e Letícia), sente-se livre para realizar suas próprias escolhas e seguir seu caminho.</p>

Nome dos Atores (Estudantes Participantes)					
Nº do Personagem	Nome dos Personagens		Estudante		
01	Luana		Naiara		
02	Letícia		Francinete		
03	Luís Augusto		Jardiel		
04	Ágata		Jéssica		
05	Márcia		Mayra		
Descrição do Roteiro					
Cena	Personagens	Cenário	Descrição da cena	Falas dos personagens	Tempo
01	- Luís Augusto - Luana - Ágata - Márcia	Pátio externo da escola	- Luís Augusto está no pátio da escola, olha o celular e observa a Luana de longe conversando com Ágata e Márcia		04 segundos
02	- Luana - Ágata - Márcia	Pátio externo da escola	- Luana conversa com Ágata e Márcia	<u>Luana:</u> Amiga, foi maravilhoso ontem. Sai com um cara foi show. Ameeeei. <u>Ágata:</u> mentira. <u>Luana:</u> Aconteceu tudo! <u>Ágata:</u> Tô chocada.	25 segundos
03	- Luana - Letícia	Pátio externo da escola	- Letícia conversar com Luana	<u>Letícia:</u> Amiga, o que você tá fazendo? <u>Luana:</u> eu tava aqui, conversando com as meninas. <u>Letícia:</u> Tava mentindo de novo! Tu ainda continuas com essa mentira mulher. <u>Luana:</u> Eu vou acabar com essa mentira hoje.	20 segundos
04	- Luana - Letícia	Casa da Luana	- Luana arruma a casa e envia mensagens pelo celular para Letícia	<u>Luana:</u> “vou fazer e pronto”	10 segundos
05	- Luana - Luís Augusto	Casa da Luana	- Luana, mexe no celular enquanto escuta música e espera Luís Augusto que chega agarrando ela.	<u>Luana:</u> Calma, vamos assistir ao filme.	01 minuto
06	- Luana - Luís Augusto	Casa da Luana	- Luís Augusto para o filme, fecha as cortinas e agarra a Luana		32 segundos
		Casa	- Luana conversa por mensagens de	<u>Letícia:</u> Como foi? <u>Luana:</u> Não gostei!	

07	- Luana - Letícia	da Luana	celular com Letícia	<u>Letícia</u> Por quê? <u>Luana</u> : Esperava mais. Preciso de você. <u>Letícia</u> Vou aí à noite. <u>Luana</u> : Ok	35 segundos
08	- Luana - Letícia	Casa da Luana	- Luana abriu a porta de casa para Letícia e se abraçam.		20 segundos
09	- Luana - Letícia	Carro do pai de Luana	- Luana e Letícia entram no carro e trasam.		15 segundos
10	- Luana - Letícia - Luís Augusto - Luana - Ágata - Márcia	Praça Remígio dos Reis	- Luana escuta música, olha para Luís Augusto com os amigos. Depois, olha para Letícia com as amigas. Sente-se livre e segue sozinha sem olhar para traz.		02 minutos

### Recursos

Para os personagens:

Luís Augusto: Celular e boné, etc.

Luana: Celular com fone de ouvido.

Equipamentos de filmagens: drone, máquinas filmadoras e computador para edição.

Material de apoio: casa com móveis e carro na garagem, aparelhos de DVD e som.

**ANEXO D – TERMOS DE CONSENTIMENTOS E ASSENTIMENTO**

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE**

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, \_\_\_\_\_ em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa **“AMORES DIVERSOS EM SALA DE AULA: LEITURA E RECEPÇÃO DE CONTOS POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO”**.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **AMORES DIVERSOS EM SALA DE AULA: LEITURA E RECEPÇÃO DE CONTOS POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO** terá como objetivo geral promover ações de letramento literário que permitam a discussão da temática “Amores Diversos” com alunos do segundo ano do Ensino Médio, a fim de ampliar os horizontes de leitura desses alunos acerca das relações amorosas.

Ao voluntário só caberá à autorização para responder às questões elencadas em sala de aula, os riscos previstos conforme a Resolução CNS 466/12/ CNS/MS Item V, são: a divulgação de dados confidenciais, registrados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no Termo de Assentimento (TA) ou no Termo de Autorização de Uso de Imagem (TAUI) serem mal interpretados em suas ações durante a observação participante; tomar o tempo do participante ao responder as questões dos questionários e durante as observações participantes. Entretanto, estes riscos serão minimizados pelo pesquisador através do acesso responsável aos resultados da pesquisa, garantindo local reservado e liberdade para responder as questões e estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto do participante, entre outros aspectos éticos necessários para o êxito do estudo.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

- O voluntário 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.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica na Rua Francisco Tonel Nº 46, Centro, Remígio – PB, ou no número (083) 99972-3758 com RAIMUNDO MÉLO NETO SEGUNDO; como também, ter suas dúvidas esclarecidas e liberdade de conversar com os pesquisadores a qualquer momento do estudo e em caso de urgência (24 horas por dia, 7 dias por semana). Se houver dúvidas em relação aos aspectos éticos ou denúncias o Sr (a) poderá consultar o CEP/UEPB, que tem a

finalidade de defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para a qualificação das observações éticas, no endereço: Rua das Baraúnas, 351-Complexo Administrativo da Reitoria, 2º andar, sala 229, Bairro do Bodocongó - Campina Grande - PB nos seguintes dias: Segunda, terça, Quinta e Sexta-feira das 07h00 às 13h00.

- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso, assinado e todas as páginas serão rubricadas em duas vias e uma via original 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, assino e rubrico este termo de consentimento livre e esclarecido.

Remígio, \_\_\_\_/\_\_\_\_\_/20\_\_\_\_.

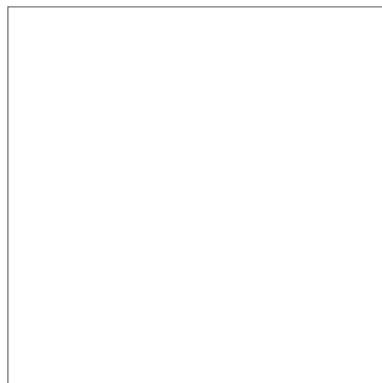
---

Assinatura do pesquisador responsável

---

Assinatura do Participante

Assinatura Dactiloscópica do participante da pesquisa (OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja possível a coleta da assinatura do participante da pesquisa).



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

**OBS: menor de 18 anos ou mesmo outra categoria inclusa no grupo de vulneráveis)**

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, \_\_\_\_\_, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação do \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ anos na a Pesquisa **“AMORES DIVERSOS EM SALA DE AULA: LEITURA E RECEPÇÃO DE CONTOS POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO”**.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **“AMORES DIVERSOS”** terá como objetivo geral promover ações de letramento literário que permitam a discussão da temática “Amores Diversos” com alunos do segundo ano do Ensino Médio, a fim de ampliar os horizontes de leitura desses alunos acerca das relações amorosas.

Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá à autorização para as Observações Participantes, os riscos previstos conforme a Resolução CNS 466/12/ CNS/MS Item V, são: a divulgação de dados confidenciais, registrados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no Termo de Assentimento (TA) ou no Termo de Autorização de Uso de Imagem (TAUI) serem mal interpretados em suas ações durante a observação participante; tomar o tempo do participante ao responder as questões dos questionários e durante as observações participantes. Entretanto, estes riscos serão minimizados pelo pesquisador através do acesso responsável aos resultados da pesquisa, garantindo local reservado e liberdade para responder as questões e estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto do participante, entre outros aspectos éticos necessários para o êxito do estudo.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O Responsável legal do menor participante da pesquisa 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.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário, no entanto, os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito

à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica na Rua Francisco Tonel Nº 46, Centro, Remígio – PB, ou no número (083) 99972-3758 com RAIMUNDO MÉLO NETO SEGUNDO; como também, ter suas dúvidas esclarecidas e liberdade de conversar com os pesquisadores a qualquer momento do estudo e em caso de urgência (24 horas por dia, 7 dias por semana). Se houver dúvidas em relação aos aspectos éticos ou denúncias o Sr (a) poderá consultar o CEP/UEPB, que tem a finalidade de defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para a qualificação das observações éticas, no endereço: Rua das Baraúnas, 351-Complexo Administrativo da Reitoria, 2º andar, sala 229, Bairro do Bodocongó - Campina Grande-PB nos seguintes dias: Segunda, terça, Quinta e Sexta-feira das 07h00 às 13h00.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso, assinado e todas as páginas serão rubricadas em duas vias e uma via original 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, assino e rubrico todas as folhas deste termo de consentimento livre e esclarecido.

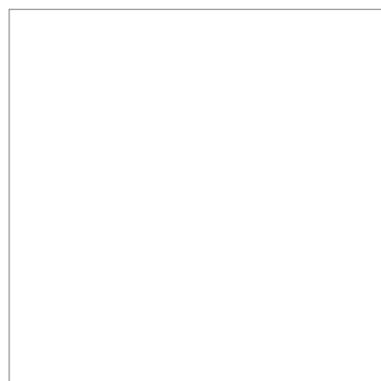
Remígio, \_\_\_\_/\_\_\_\_\_/20\_\_\_\_.

Assinatura do Pesquisador Responsável \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável legal pelo menor \_\_\_\_\_

Assinatura do menor de idade \_\_\_\_\_

Assinatura Dactiloscópica do participante da pesquisa (OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja possível a coleta da assinatura do participante da pesquisa).



## **Termo de Assentimento (TA)**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “AMORES DIVERSOS”. Neste estudo pretendemos: promover ações de letramento literário que permitam a discussão da temática “Amores Diversos” com alunos do segundo ano do Ensino Médio, a fim de ampliar os horizontes de leitura desses alunos acerca das relações amorosas. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é discutir a diversidade existente nos mais variados grupos sociais, principalmente, no que se refere às relações amorosas. Assim, avança para o ensino da literatura um papel de mediadora das discussões que devem privilegiar a inclusão e a valorização da diversidade para que os grupos humanos e sociais, considerados diferentes, possam se expressar politicamente de acordo com suas singularidades e identidades, cobrando tratamento justo e igualitário, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre diferenças socialmente construídas.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): num primeiro momento será realizado um levantamento da bibliografia e da documentação necessárias ao embasamento da temática e, num segundo momento, será realizada uma pesquisa-ação, onde o pesquisador participa de modo a intervir na comunidade trabalhada, facilitando a leitura dos contos e suas discussões para a sensibilização e formação crítica dos alunos e a valorização ao respeito às diferenças.

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. Este estudo apresenta risco mínimo aos participantes, quanto à divulgação de dados confidenciais, registrados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no Termo de Assentimento (TA) ou no Termo de Autorização de Uso de Imagem (TAUI) serem mal interpretados em suas ações durante a observação participante, tomar o tempo do participante ao responder as questões dos questionários e durante as observações participantes. Entretanto, estes riscos serão minimizados pelo pesquisador através do acesso responsável aos resultados da pesquisa, garantindo local reservado e liberdade para responder as questões e estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto do participante, entre outros aspectos éticos necessários para o êxito do estudo; isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. 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. 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 impressas em duas vias, assinadas e rubricadas em todas as folhas, sendo que

uma via original será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra via original 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 \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável listado abaixo ou com o acadêmico Raimundo Mélo Neto Segundo na Rua Francisco Tonel Nº 46, Centro, Remígio – PB, telefone: (83) 99972-3758, como também, ter minhas dúvidas esclarecidas e liberdade de conversar com os pesquisadores a qualquer momento do estudo e em caso de urgência (24 horas por dia, 7 dias por semana). Se houver dúvidas em relação aos aspectos éticos ou denúncias poderei consultar o CEP/UEPB no endereço: Rua das Baraúnas, 351- Complexo Administrativo da Reitoria, 2º andar, sala 229, Bairro do Bodocongó - Campina Grande-PB nos seguintes dias: Segunda, terça, Quinta e Sexta-feira das 07h00 às 13h00.

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 via original deste termo de assentimento, assinado e rubricado em todas as folhas e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Remígio.\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) menor ou impressão dactiloscópica.

Assinatura Dactiloscópica do participante da pesquisa (OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja possível a coleta da assinatura do participante da pesquisa).

Assinatura:

Nome legível:

Endereço:

RG.

Fone:

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**Raimundo Mélo Neto Segundo**

**ANEXO E – PARECER COMSUBISTANCIADO DO CEP**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA  
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 3.478.477

autores, para pensarmos as metodologias adequadas para a formação de leitores, recorreremos às orientações de documentos parametrizados como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1997), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2018), a Base Nacional Comum Curricular (2018) e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (2006). Assim, a pesquisa será realizada de forma qualitativa, com uma parte bibliográfica e documental e, também, por meio de uma pesquisa-ação, onde o pesquisador participa de modo a intervir na comunidade trabalhada, facilitando a leitura dos contos e suas discussões para a sensibilização e formação crítica dos alunos e a valorização do respeito às diferenças, tendo em vista, a dificuldade e/ou ausência de discussões de diversas temáticas, presentes no cotidiano social, nas práticas de sala de aula dos professores, especialmente da rede pública."

**Objetivo da Pesquisa:**

O Projeto de Pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

**Objetivo geral:**

Promover ações de letramento literário que permitam a discussão da temática "Amores Diversos" com alunos do segundo ano do Ensino Médio, a fim de ampliar os horizontes de leitura desses alunos acerca das relações amorosas.

**Objetivos específicos:**

- Abordar a temática da diversidade amorosa em uma perspectiva de letramento literário;
- Inserir nas aulas de literatura, durante nossa intervenção, a leitura de contos que abordam as diversas formas em que o amor pode se configurar/apresentar;
- Analisar a recepção dos textos literários que abordam a diversidade amorosa pelos alunos do segundo ano do Ensino Médio; e
- Apresentar sugestões de como trabalhar a temática "diversos amores" a partir do gênero textual conto mediante a elaboração de um guia de orientação a ser apresentado como produto final dessa pesquisa.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios da pesquisa são apresentados de forma clara e de acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

É um projeto de pesquisa com condições de realização, claramente definido em termos éticos,

**Endereço:** Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário  
**Bairro:** Bodocongó **CEP:** 58.109-753  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA  
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 3.478.477

metodológicos e logísticos, tal como determina a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, caracterizando exequibilidade na proposta.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos obrigatórios estão adequados e contemplam as exigências do Anexo II da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013 e da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

**Recomendações:**

Recomenda-se o envio do Relatório quando da realização da pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O pesquisador responsável realizou a revisão e as correções solicitadas na Folha de Rosto e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Sem pendências e/ou inadequações.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1387723.pdf	16/07/2019 16:45:51		Aceito
Outros	carta_resposta_pendencias.doc	16/07/2019 16:42:39	RAIMUNDO MELO NETO SEGUNDO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_modificada.pdf	16/07/2019 16:19:00	RAIMUNDO MELO NETO SEGUNDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.pdf	16/07/2019 16:17:20	RAIMUNDO MELO NETO SEGUNDO	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_PARA_USO_DE_IMAGENS.docx	27/06/2019 12:19:26	RAIMUNDO MELO NETO SEGUNDO	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_PARA_GRAVACAO_DE_VOZ.docx	27/06/2019 12:18:33	RAIMUNDO MELO NETO SEGUNDO	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso.pdf	27/06/2019 12:15:09	RAIMUNDO MELO NETO SEGUNDO	Aceito
Outros	Declaracao_de_Concordancia.jpg	27/06/2019 12:13:08	RAIMUNDO MELO NETO SEGUNDO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Instituicao.pdf	27/06/2019 12:09:34	RAIMUNDO MELO NETO SEGUNDO	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_Detalhado.pdf	27/06/2019	RAIMUNDO MELO	Aceito

**Endereço:** Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário  
**Bairro:** Bodocongó **CEP:** 58.109-753  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA  
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 3.478.477

/ Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.pdf	12:04:53	NETO SEGUNDO	Aceito
----------------------------	-----------------------	----------	--------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINA GRANDE, 31 de Julho de 2019

Assinado por:

**Dóris Nóbrega de Andrade Laurentino**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário  
**Bairro:** Bodocongó **CEP:** 58.109-753  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br