



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PRISCILA GOMES RONGELLI

**IDENTIDADE E AFETIVIDADE NA LITERATURA JUVENIL SOB A ÓTICA DO
MÉTODO RECEPCIONAL**

**UBERLÂNDIA/MG
2025**

PRISCILA GOMES RONGELLI

**IDENTIDADE E AFETIVIDADE NA LITERATURA JUVENIL SOB A ÓTICA DO
MÉTODO RECEPCIONAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Estudos literários

Orientador: Prof. Dr. Pedro Afonso Barth

**UBERLÂNDIA/MG
2025**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

R773 Rongelli, Priscila Gomes, 1983-
2025 Identidade e Afetividade na Literatura Juvenil sob a ótica do
Método Recepcional [recurso eletrônico] / Priscila Gomes Rongelli.
- 2025.

Orientador: Pedro Afonso Barth.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Letras.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.326>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Barth, Pedro Afonso, 1990-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Letras. III.
Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Letras				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional				
Data:	07 de maio de 2025	Hora de início:	09:00	Hora de encerramento:	11:30
Matrícula do Discente:	12312MPL011				
Nome do Discente:	Priscila Gomes Rongelli				
Título do Trabalho:	IDENTIDADE E AFETIVIDADE NA LITERATURA JUVENIL SOB A ÓTICA DO MÉTODO RECEPCIONAL				
Área de concentração:	Linguagens e Letramentos				
Linha de pesquisa:	Estudos Literários				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Entre identidades e universos possíveis: tendências e temáticas da literatura juvenil contemporânea				

Reuniu-se, remotamente, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: Prof. Dr. Ricardo Augusto de Lima, Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Londrina - UEL; c) Prof. Dr. João Carlos Biella, Doutor em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP; Prof. Dr. Pedro Afonso Barth, Doutor em em Letras pela Universidade Estadual de Maringá - UEM, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Pedro Afonso Barth, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do(a) Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por Ricardo Augusto de Lima, Usuário Externo, em 07/05/2025, às 10:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Pedro Afonso Barth, Professor(a) do Magistério Superior, em 07/05/2025, às 10:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por João Carlos Biella, Professor(a) do Magistério Superior, em 07/05/2025, às 10:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 6310747 e o código CRC BCCD57D7.

*Dedico esse trabalho à minha família, meu eterno
esteio, aos professores de Língua Portuguesa e
Literatura que atuam na Educação Básica, à
comunidade LGBTQ+ e a todos/todas/todes que
queiram ser como vagalumes a brilhar onde houver
escuridão.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todo amparo e discernimento nos momentos de cansaço e incerteza, concedendo-me forças para persistir e superar cada obstáculo encontrado neste percurso. À Nossa Senhora por me proteger e conduzir os meus passos até aqui.

À minha família, minha gratidão será eterna. Ao meu esposo, Rodrigo, agradeço por todo suporte prestado nas horas difíceis, por compreender os meus momentos de ausência, por me incentivar e por me estender a mão nas horas em que estive prestes a cair. Obrigada por cuidar de mim, por ser tão bondoso, generoso e companheiro!

Ao meu trio maravilha. À minha mãe, Cida, a mulher que eu mais admiro nesse mundo, por ser meu maior exemplo de amor ao próximo, de cuidado com a vida humana, de respeito, de empatia e de solidariedade. Eu tento sempre me inspirar nela para ser um ser humano mais evoluído. Ao meu pai, Valdivino, agradeço por tanto amor, pela proteção, pela força que sempre me impulsionou a ter nas dificuldades da vida, pelas caronas à UFU e por ser o artista da “caixa mágica”. Sempre me lembrarei com ternura do seu cuidado e delicadeza ao me ajudar a confeccionar a caixa, mesmo num momento de tanta tribulação da sua vida. Gratidão à minha irmã, Kelen, minha grande amiga, “minha metadinha”, àquela que sempre torceu pelas minhas conquistas e que sempre me dá um mega suporte em tudo que resolvo empreender.

À minha sogra, Selma, por nos alimentar em tantos momentos, não só com o alimento do corpo, mas aquele que nutria a minha alma com carinho e incentivo. Aos demais: meus cunhados, afilhados, tios/tias, primos/primas - tenho uma família grande e bastante amorosa – agradeço pela torcida e por toda a rede de apoio formada ao meu entorno.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Pedro Afonso Barth, minha gratidão, o meu carinho, a minha admiração, meu respeito e reconhecimento. Com toda certeza, eu não teria chegado até aqui se não fosse pelos seus direcionamentos, boa vontade em servir e ajuda para mudar a rota sempre que precisei. Ele foi um orientador incrível, que sempre me motivou!

Ao Prof. Dr. João Carlos Biella, por ter sido um professor formidável, por enriquecer o o acervo literário da nossa turma, por nos possibilitar ter aulas prazerosas em meio à tensão de um mestrado, pelas diretrizes teóricas e por compor a banca de qualificação, trazendo recomendações importantes para agregar valor à minha pesquisa.

Aos professores da turma 9, do Profletras, em especial às Prof. Dra. Marlucia Maria Alves, por todo amparo com as questões burocráticas dos projetos, por ser tão humana, solidária e competente, e a Profa. Dra. Carolina Duarte Damasceno Ferreira que também nos forneceu

uma robusta fundamentação teórica e reflexões bastante significativas para a nossa prática escolar.

Aos meus colegas da turma 9, do Profletras, por termos construído uma relação tão afável durante a convivência nas disciplinas, em especial, à Pri (minha xará), a Gabi e a Débora, o quarteto fantástico dos trabalhos, dos cafés, das confidências. Obrigada por serem um apoio emocional e por ninguém soltar a mão de ninguém!

À analista pedagógica e aos gestores da escola onde eu trabalho pelo apoio à pesquisa, por organizarem os horários e os espaços escolares sempre que precisei. Agradeço também a cada um dos colegas da escola que ajudou de algum modo, com horário, com material, com palavras de estímulo e pela torcida de todos que se interessaram pelo projeto.

Aos meus queridos alunos, em especial, à turma 9º B / 2024, pela participação, pelo empenho, pelo cuidado com as atividades e por acolherem tão bem o projeto.

A todos os meus amigos que torceram e que rezaram, incessantemente, pela minha conquista, à minha eterna gratidão!

À Universidade Federal de Uberlândia, pela oportunidade de avanço na minha carreira acadêmica e profissional, através do Profletras, mestrado profissional que nos ajuda a correlacionar teorias essenciais com a nossa prática cotidiana da sala de aula.

A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades (Paulo Freire).

RESUMO

A presente pesquisa proporcionou uma experiência de leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental II, ao aplicar uma proposta metodológica ancorada no Método Recepcional, de Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993) com vistas à análise de produções literárias juvenis que abordam questões sobre identidade de gênero e sexualidade, visando a ampliação do horizonte de expectativas do aluno leitor. O método, constituído, por cinco etapas, estrutura-se por meio de uma sucessão de textos literários, partindo dos mais simples e que fazem parte do cotidiano dos alunos para acesso aos textos mais elaborados, ampliando assim, seus sentidos, seu alcance e suas potencialidades estéticas e artísticas. Ao ampliar as suas acepções em relação ao texto literário, o aluno leitor pode se distanciar do seu universo existencial, rompendo com alguns costumes, valores e certezas da sua vivência cultural. A partir dessa experiência, tencionamos desmontar padrões rígidos impostos socialmente sobre identidade de gênero e de orientação sexual, legitimando a diversidade afetiva, sexual e de gênero. A sequência didática a ser executada promoveu um percurso de leitura de textos literários (minicontos e contos) que tratam de temas como relacionamentos amorosos, sensações experimentadas no ambiente escolar, configuração da identidade de cada pessoa, conflitos existenciais dos adolescentes, sensação de inadequação ignorada pela família quando o jovem é diferente, padrões fixos identitários para o homem e para a mulher, e as diferentes representações do amor, questionando os padrões de relacionamento heteronormativo. As obras que sustentarão este percurso são: *Adeus contos de fadas*, de Leonardo Brasiliense (2013), O conto “O menino que respirava borboleta”, de Jorge Miguel Marinho (2002); O conto “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti (2015); *A história de Júlia e sua sombra de menino*, de Christian Bruel e Anne Bozellec (2020) e *Por que eu não consigo gostar dele/dela?* de Anna Claudia Ramos e Antônio Schimeneck (2020). Para compreender as interpretações dos alunos e os efeitos da Metodologia aplicada, utilizamos como recurso o diário de leitura, produzido pelos alunos participantes durante a pesquisa. Este instrumental nos forneceu dados significativos sobre a subjetividade dos alunos na construção da identidade de gênero e da orientação sexual.

Palavras-chave: Literatura juvenil; identidade; gênero; sexualidade; diversidade.

RESUMEN

Esta investigación proporcionó una experiencia de lectura literaria en los años finales de la Enseñanza Fundamental II, mediante la aplicación de una propuesta metodológica anclada en el Método Receptivo, de Vera Teixeira de Aguiar y Maria da Glória Bordini (1993) con el objetivo de analizar producciones literarias juveniles que abordan cuestiones sobre identidad de género y sexualidad, buscando ampliar el horizonte de expectativas del lector escolar. El método, compuesto por cinco etapas, se estructura a través de una sucesión de textos literarios, partiendo de los más sencillos de la vida cotidiana de los alumnos para acceder a los textos más elaborados, ampliando así sus significados, su alcance y su potencial estético y artístico. Al ampliar su comprensión de los textos literarios, los estudiantes lectores pueden distanciarse de su universo existencial, rompiendo con algunas costumbres, valores y certezas de su experiencia cultural. A partir de esta experiencia, pretendemos desmontar los rígidos estándares socialmente impuestos en materia de identidad de género y orientación sexual, legitimando la diversidad afectiva, sexual y de género. La secuencia didáctica a realizar promovió un recorrido de lectura de textos literarios (cuentos y cuentos) que abordan temáticas como las relaciones sentimentales, las sensaciones vividas en el ámbito escolar, la configuración de la identidad de cada persona, los conflictos existenciales de los adolescentes, los sentimientos de inadecuación ignorados por la familia cuando el joven es diferente, los estándares de identidad fijos para hombres y mujeres y las diferentes representaciones del amor, cuestionando los estándares relacionales heteronormativos. Las obras que apoyarán este recorrido son: *Adeus contos de fadas*, de Leonardo Brasiliense (2013), el cuento “O menino que respirava borboleta”, de Jorge Miguel Marinho (2002); el cuento “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti (2015); *A história de Júlia e sua sombra de menino*, de Christian Bruel y Anne Bozellec (2020) y el libro *Por que eu não consigo gostar dele/dela?* de Anna Claudia Ramos y Antônio Schimeneck (2020). Para comprender las interpretaciones de los estudiantes y los efectos de la Metodología aplicada, utilizamos como recurso el diario de lectura, elaborado por los estudiantes participantes durante la investigación. Este instrumento nos proporcionó datos significativos sobre la subjetividad de los estudiantes en la construcción de la identidad de género y la orientación sexual.

Palabras clave: Literatura juvenil; identidad; género; sexualidad; diversidad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Produções dos grupos 1, 2 e 3	98
Figura 2 - Produções dos grupos 4, 5 e 6	101
Figura 3 - Diário de leitura (P24).....	104
Figura 4 - Diário de leitura (P21).....	105
Figura 5 - Diário de leitura (P4).....	106
Figura 6 – Material didático: “caixa mágica”	109
Figura 7 - Roda de leitura com a "caixa mágica".	110
Figura 8 - Brainstorming das sensações.....	112
Figura 9 - Atividade Minha borboleta é.....	113
Figura 10 - Borboleta de (P1)	115
Figura 11 - Borboletas sem nexos	116
Figura 12 - Diário de leitura (P20).....	117
Figura 13 - Diário de leitura (P15).....	118
Figura 14 - Diário de leitura (P18).....	119
Figura 15 - Diário de leitura (P21).....	120
Figura 16 - Diário de leitura (P1).....	121
Figura 17 - Diário de leitura (P12).....	128
Figura 18 - Diário de leitura (P18).....	130
Figura 19 - Diário de leitura (P6).....	131
Figura 20 – Material criado para análise de Charges.....	134
Figura 21 - Charges 7 e 8.....	135
Figura 22 - Apreciação da obra literária	139
Figura 23 - Diário de leitura (P24).....	141
Figura 24 - Diário de leitura (P8).....	142
Figura 25 - Diário de leitura (P18).....	144
Figura 26 - Diário de leitura (P9) e ((P25).....	146
Figura 27 - Diário de leitura (P17).....	148
Figura 28 – Apreciação do livro Por que eu não consigo gostar dele (dela)?	161
Figura 29 - Diário de leitura (P15).....	162
Figura 30 - Diário de (P6).....	163
Figura 31 - Diário de (P3).....	164
Figura 32 - Diário de leitura (P4).....	165
Figura 33 - Diário (P21).....	166
Figura 34 - Memes homofóbicos 1 e 2	168
Figura 35 - Atividade Posts imaginários do Instagram.....	172
Figura 36 - Cartas para Suzanna I.....	177
Figura 37 - Carta para Suzanna (P18).....	178
Figura 38 - Cartas para Suzanna II	179
Figura 39 - Carta para João (P21).....	180
Figura 40 - Cartas para João	181
Figura 41 -Cartas para João II.....	182
Figura 42 - Varal da Positividade	183
Figura 43 - Café literário.....	184

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 IDENTIDADE E AFETIVIDADE: GÊNERO E SEXUALIDADE	16
1.1 Representações de gênero e sexualidade na escola.....	16
1.1.1 Scripts de gênero e sexualidade	20
1.1.2 Performatividade de gênero e de sexualidade.....	24
1.1.3 Gênero e sexualidade no espaço escolar.....	26
1.1.4 Ideologia de gênero.....	32
1.2 Representações de gênero e sexualidade na literatura.....	38
1.2.1 Percurso histórico da literatura LGBTQ+: o homoerotismo e o lesboerotismo	42
1.2.2 Literatura com representações LGBTQ+ indicada para o Ensino Fundamental ...	47
2 LITERATURA JUVENIL E ENSINO DE LITERATURA.....	51
2.1 Panorama sobre o ensino de literatura	51
2.2 Literatura juvenil.....	59
2.2.1 O adolescente	59
2.2.2 Percurso histórico da Literatura Juvenil Brasileira	66
2.2.3 Literatura para a Juventude.....	72
3 METODOLOGIA	81
3.1 Tipificação da pesquisa: Pesquisa-ação	81
3.2 O campo e os participantes	83
3.3 Instrumentos de coleta de dados.....	84
3.4 Método Recepcional	84
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	95
4.1 Determinação do horizonte de expectativas.....	95
4.2 Atendimento do horizonte de expectativas	108
4.3 Ruptura do horizonte de expectativas	123
4.4 Questionamento do horizonte de expectativas	138
4.5 Ampliação do horizonte de expectativas	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS.....	189
ANEXOS.....	193

INTRODUÇÃO

Pensar na formação de leitores no âmbito do ensino de literatura na Educação Básica é algo desafiador. Ainda mais, quando nos esbarramos no esvaziamento das práticas de leitura literária entre inúmeros alunos, que a cada dia têm menosprezado mais os livros literários diante do amplo universo midiático: videogames, jogos no celular e redes sociais. As numerosas opções de entretenimento digital concorrem diretamente com a prática de leitura literária, que tem perdido cruelmente a disputa. Pensamos então, que um caminho possível para despertar o interesse pela leitura e, conseqüentemente, possibilitar a formação de leitores mais competentes é levar para a sala de aula assuntos que sejam relevantes para a juventude e que muitas vezes são considerados grandes tabus sociais.

Considerando que o espaço escolar e o ensino de literatura são agentes primordiais para a formação de leitores, nessa pesquisa, tematizaremos questões sobre gênero e sexualidade e suas representações na literatura juvenil. O nosso interesse em abordar tais questões surge da emergência de enfrentar na escola demandas importantes como a diversidade social, o bullying homofóbico/transfóbico e a descoberta da sexualidade. Além dessas questões, precisamos encarar a censura presente no espaço escolar, seja da família, das próprias hierarquias escolares ou dos políticos conservadores que atravancam as discussões sobre o tema.

Sentimos isso, quando tivemos que pedir autorização à Secretaria Municipal de Educação para a realização da pesquisa. O primeiro título pensado para essa dissertação foi *Representações de gênero e sexualidade na literatura juvenil: enfrentando tabus na escola*, porém fomos advertidos que a palavra gênero por si só despertaria o furor das famílias e políticos tradicionalistas da cidade, sendo mais viável alterar o título, especialmente, porque estávamos em ano eleitoral. Por isso, escolhemos o título *Identidade e Afetividade na Literatura Juvenil, sob a ótica do Método Recepcional*, em que a palavra *identidade* mascara as discussões sobre gênero, enquanto que *afetividade* é uma forma de camuflar o debate sobre a sexualidade. Apesar de discordarmos da troca, tivemos que fazê-la, pois estas foram as condições propostas pelos representantes do município para darmos continuidade aos estudos.

A temática faz parte do cotidiano dos jovens, ocupando lugar central na vida de muitos. Por isso, acreditamos ser uma demanda imediata de todas as disciplinas, de modo especial da literatura, pois o trabalho com o texto literário pode ser uma via de acesso importante ao devaneio, à fantasia, ao encantamento do aluno, mas também pode despertá-lo à indagações importantes para o seu desenvolvimento humano. Foi isso que a literatura fez por mim.

A minha história com as letras, palavras, frases e textos iniciou-se bem cedo. Aos cinco anos de idade já estava alfabetizada e apaixonada pelo ato de ler. Onde quer que eu fosse, se houvesse uma prateleira de livros lá eu queria estar. Pegar o livro, ver as suas cores, formas, texturas, sentir o seu cheirinho (por sinal, eu gosto muito até hoje), ler as sinopses, selecionar qual gostaria de levar e mergulhar profundamente nas histórias. A primeira obra literária que me fisionou foi o conto de fadas *Alice no País das Maravilhas* (1865), de Lewis Carroll. Na época, na lista de material escolar da instituição onde eu estudava havia a exigência de comprar um livro literário, e este foi o que eu escolhi. Depois dessa obra, segui com a leitura de muitos outros contos de fadas, alternando com as histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica* (1959), de Maurício de Souza. Adorava ir ao mercado com meus pais para fazer compras, porque sabia que na hora de passá-las no caixa, eu sempre ganharia um gibi.

No repertório de leituras da minha infância estão obras como *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, de Monteiro Lobato (1921 - 1944); *O menino maluquinho* (1980), de Ziraldo; *O Pequeno Príncipe* (1943) de Antoine de Saint-Exupéry, as obras de Maria José Dupré; as de Pedro Bandeira; e outras tantas. Na antiga 6ª série, aos 12 anos de idade, fiz amizade com a bibliotecária da escola para ficar no mundo mágico dos livros na hora do recreio. “Uma biblioteca é um labirinto. Não é a primeira vez que me perco em uma”, já dizia Afonso Cruz na obra *Os livros que devoraram meu pai* (2011) . E assim eu sempre me perdia neste espaço da escola.

Na adolescência, descobri as obras de Paulo Coelho, com seus magos, bruxas, esoterismo, costumes diferentes dos nossos e viajei com esses personagens por lugares incríveis. Aos catorze anos, comecei a ler os clássicos, os primeiros foram *Helena* (1876), *Dom Casmurro* (1899) e *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1899), de Machado de Assis. A partir deles, fiz a leitura de outros clássicos: Clarice Lispector, Érico Veríssimo, Cecília Meireles, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Lygia Fagundes Telles, Marina Colasanti, Guimarães Rosa etc. Considero que a literatura sempre teve grande valor em meu desenvolvimento intelectual, cultural e humano. Por meio das leituras consegui desenvolver mais a sensibilidade, a empatia e o respeito ao próximo, atributos importantes para conviver bem em meios sociais, como amplamente difundido pelo célebre crítico literário, Antonio Candido.

Eu encontrei nos livros uma amizade para a vida toda, com eles em meu entorno, sei que nunca estarei só. É por meio deles que desde a infância faço inúmeras viagens, conheço lugares incríveis, pessoas extraordinárias e enredos fabulosos. Além de todo esse encantamento, a prática da leitura literária também me fez chorar, sofrer, amadurecer com muitos personagens. Quantas vezes sentada num banco de terminal de transporte público coletivo chorei com a

história de um dos meus livros? Eles sempre me acompanharam no ônibus, no trajeto de ida e volta da escola ou do trabalho. E é por isso que eu acredito piamente no poder da literatura.

Isto posto, pensamos em elaborar aulas de literatura centradas em textos cuja temática esteja relacionada à identidade de gênero e à sexualidade, por meio de uma sequência didática ancorada no Método Recepcional, proposto pelas professoras e pesquisadoras Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993), segundo o qual a prática da leitura literária contribui para a ampliação do horizonte de expectativas dos estudantes, lapidando algumas de suas vivências e refinando a sua visão de mundo.

O problema de pesquisa centra-se no desafio da formação de leitores no ensino de literatura na Educação Básica, especialmente, diante da concorrência com o entretenimento digital e das barreiras impostas à abordagem de temas sensíveis, como identidade de gênero e sexualidade. A pesquisa parte da constatação de que a literatura pode ser um instrumento poderoso para suscitar reflexões sobre questões identitárias e sociais, mas enfrenta resistências no ambiente escolar, provenientes de setores conservadores que dificultam o debate. Assim, busca-se investigar de que maneira a leitura literária, mediada por uma proposta didática fundamentada no Método Recepcional, pode contribuir para a ampliação do horizonte de expectativas dos estudantes, permitindo-lhes uma compreensão mais aprofundada de si mesmos e do mundo ao seu redor.

Tendo em vista a relevância do tema apresentado, explicitamos as seguintes questões: É possível abarcar em literatura temáticas sobre identidade de gênero e sexualidade? Como as aulas de literatura podem contribuir para as apreensões subjetivas sobre a descoberta de si mesmo e de sua sexualidade na adolescência? A proposta didática de leitura literária e a análise crítica dos contos e minicontos selecionados podem contribuir para a ampliação do horizonte de expectativas dos estudantes? Intentamos obter respostas para essas questões ao fim da pesquisa.

O objetivo geral do estudo foi aplicar uma sequência didática, ancorada no Método Recepcional, proposto por Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini, o qual a prática da leitura literária e a escrita criativa em sala de aula possam contribuir para a ampliação do horizonte de expectativas dos estudantes. A reflexão terá como enfoque questões identitárias de gênero e de sexualidade, embasando-se nas temáticas apresentadas em cada narrativa. Acreditamos que articular a educação literária à discussão de gênero e sexualidade terá como efeito a potencialização do debate sobre a diversidade sexual e de gênero, contribuindo assim, para o conhecimento e o reconhecimento das diferentes representações sociais e identitárias,

desmontando preconceitos e estereótipos no espaço escolar, já que é neste espaço que os alunos aprendem noções importantes de cidadania.

Construímos assim a possibilidade de um percurso de leitura para aulas de literatura: os minicontos “Finalmente” e “Fugindo”, da obra *Adeus contos de fadas*, de Leonardo Brasiense (2013), “O menino que respirava borboleta”, conto de Jorge Miguel Marinho (2002) presente no livro *O amor está com pressa*; o conto “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti (2015) presente no livro *Mais de 100 histórias maravilhosas*; *A história de Júlia e sua sombra de menino*, de Christian Bruel e Anne Bozellec (2020) e os contos do livro *Por que eu não consigo gostar dele / dela?*, de Anna Claudia Ramos e Antônio Schimeneck (2020). As obras selecionadas são narrativas curtas – o conto e o miniconto – em que os temas centrais se pautam em questões identitárias de gênero e nas diferentes representações do amor.

É imprescindível que façamos uma revisão das nossas práticas cotidianas, voltando nosso olhar para aquilo que é considerado normal e inofensivo, “[...] as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como natural” (Louro, 2014, p.67). É isso que tentaremos fazer. Plantar a sementinha da desconfiança em nosso espaço de trabalho por meio das leituras literárias para cultivarmos, num futuro próximo, importantes reflexões e possíveis mudanças no que diz respeito a essa temática tão polêmica.

1 IDENTIDADE E AFETIVIDADE: GÊNERO E SEXUALIDADE

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades” (Paulo Freire).

1.1 Representações de gênero e sexualidade na escola

Introduzimos esse capítulo com uma epígrafe bastante significativa, uma impactante frase do educador, filósofo e patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire (1921-1997), cujo trabalho foi (e ainda é) de grande relevância para pensarmos em uma educação mais justa, igualitária, crítica, libertadora e inclusiva. Na obra freiriana, a educação tem a função de humanizar o sujeito, bem como, a sociedade da qual faz parte:

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, da ordem econômica, política, social, ideológica, etc. que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz (Freire, 2001, p.99).

Vamos discutir neste capítulo, algumas questões sobre gênero e sexualidade que precisam, urgentemente, passar por esta ruptura das amarras reais, concretas, de várias ordens (especialmente, a ordem ideológica) e que têm contribuído de forma perversa para a permanente desumanização de estudantes, de docentes e de funcionários/as nas instituições escolares, por expressarem identidade de gênero e/ou orientação sexual diferentes daquelas estabelecidas e impostas na coletividade social. É preciso inserir-se nesse processo e nesse devir educacional, se quisermos alcançar, de verdade, essa educação mais justa, igualitária, crítica, libertadora e inclusiva.

Em novembro de 1990, no sul do país, foi criado por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o Geerge – Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero – inspirado pelos Estudos Feministas e Estudos Culturais, voltando-se essencialmente para as questões de gênero e sexualidade, em articulação com a Educação. Esse grupo foi liderado pela professora Guacira Lopes Louro, de cujos estudos nos valeremos bastante, nesta pesquisa, para a formação de um arcabouço teórico:

O George se movimenta. [...] Infâncias, culturas juvenis, processos de envelhecimento, políticas do corpo e da saúde, masculinidades, violência são alguns dos eixos de pesquisa que surgem e se consolidam. O campo teórico também se movimenta. A chamada teoria Queer se desenha, provocativa, perturbando e sacudindo compreensões sobre gênero e sexualidade (Louro, 2022, p.13).

O propósito do George e os seus eixos de pesquisa vêm ao encontro do nosso trabalho, que é pensar nos desafios, desconfortos e discriminações enfrentados por crianças e adolescentes da comunidade LGBTQ+ dentro do espaço escolar. O professor Fernando Seffner, líder atual do George, assevera:

Pensando a escola como um espaço público, reforça-se a garantia de que cada um possa expressar suas diferenças e ser respeitado. É na escola que se aprende o valor do respeito pelas garantias constitucionais da liberdade de crença, de consciência e de livre manifestação de ideias. É nela também que aprendemos a diferença entre liberdade de expressão e manifestação de discursos de ódio, que colocam a vida dos outros em risco (Seffner, 2020, p.79).

Conforme aponta Seffner, a escola é um espaço público onde a construção dos saberes da criança e do jovem acontece. É o local em que transitam diferentes tipos de sujeitos, cada qual com o seu estilo de vida, suas crenças e suas convicções. É o lugar onde se configuram as diferenças por ser aberto à multiplicidade de culturas e de relações interpessoais, portanto, é solo propício para o exercício da alteridade e da promoção de ações educativas voltadas à garantia dos direitos humanos, do reconhecimento e do respeito à diversidade. Seguindo a explanação do professor Seffner, constatamos que

a escola é a primeira instituição onde as crianças e os jovens vão interagir com outros indivíduos com marcadores identitários diversos: são colegas com diferenças no pertencimento religioso; com diferenças de posição política e partidária; que se inserem em diferentes culturas juvenis (são roqueiros, funkeiros, adeptos do hip-hop ou do K Pop, da música tradicionalista, do pagode, das canções de protesto, da bossa nova, isso só para ficar nos ritmos musicais, que revelam muito do pertencimento às culturas juvenis no Brasil); com diferenças de gênero e de orientação sexual; com diferenças de projeto de vida; com diferenças de geração; com diferenças corporais (no caso brasileiro, o convívio na mesma sala de aula de alunos da cultura surda, alunas com deficiência visual, cadeirantes, alunos com diferentes tipos de necessidade de educação especial, todos convivendo com os supostos “normais”); alunas com diferenças de pertencimento a classe social e econômica; com diferentes pertencimentos étnicos e raciais; com diferentes pertencimentos regionais etc. (Seffner, 2020, p.79).

Com um olhar atento às nossas salas de aula, aos corredores da escola onde trabalhamos, à quadra esportiva, aos espaços que integram essa unidade escolar, é possível notar essa heterogeneidade de alunos e alunas retratada por Seffner.

Para além do ensino de conteúdos e conhecimentos científicos dos componentes curriculares: Linguagens, Matemática, Ensino Religioso, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, o espaço escolar, desde muito cedo, propicia aos estudantes a oportunidade de conviver socialmente com a pluralidade, de compartilhar experiências com outras pessoas que não fazem parte do seu círculo familiar, de coabitar a diferença (classe social, etnia, princípios religiosos e políticos, gênero, sexualidade etc.), e o mais imprescindível: encontrar abertura para entender a sua própria subjetividade, desenvolver o seu raciocínio, o seu pensamento crítico, as suas opiniões a partir dessa socialização, e consequentemente, formar-se cidadão.

Por outro lado, a própria escola produz “diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Desde seu início, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incubiu de separar os sujeitos” (Louro, 2014, p.61). E percebemos claramente esse apartar de pessoas no histórico da escolarização brasileira: homens/mulheres, negros/brancos, pobres/ricos, meninos/meninas. A mesma escola concebida para acolher os cidadãos brasileiros, também excluiu do processo de escolarização muitos indivíduos das chamadas minorias (mulheres, negros, gays, lésbicas, transexuais etc.) negando-lhes o direito à educação.

Hoje, encontramos na Constituição Federativa do Brasil, no art.3º, IV, que é necessário: “Promover o bem a todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente (lei nº8.069), no art. 18, diz que “é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (Brasil, 1990). Nos dois textos, percebemos que as leis brasileiras contrapõem-se a este processo de segregação, então por que nas escolas estes preceitos ainda não são cumpridos? E por que ainda identificamos tanto preconceito, distinções e desigualdade no espaço escolar? Para a fundadora do Geerge professora Guacira Lopes Louro:

A escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida e por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (Louro, 2014, p.89 - 90).

Considerando a asserção de Louro, é primordial que a escola, enquanto “fabricante” de sujeitos e de identidades, reconheça que no cotidiano escolar ainda são produzidos, reproduzidos e reforçados os estereótipos de gênero e sexualidade seguindo uma distinção biológica, isto é, uma distinção sexual. A escola acaba por impulsionar a produção de uma subjetividade artificial nos alunos/alunas que não se encaixam nas normas pré-estabelecidas na matriz de inteligibilidade heteronormativa.

Thais Adriane Vieira de Matos, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de Linguagem, Corpo e Estética na Educação, também autora da obra *Gênero e sexualidade na escola: o paradoxo da in/exclusão* (2021), discorre sobre a avaria desta matriz de inteligibilidade heteronormativa:

O que está em jogo na definição dos sujeitos é a capacidade de se identificar e de se fazer identificável dentro de duas possibilidades. A primeira – tida como normal – privilegiada e requisitada, é se adequar à designação médico-biológica de gênero que é feita com base na genitália que o corpo carrega e empenhar-se em se relacionar com alguém de um gênero oposto ao seu, além de gerar crianças dessa união. A segunda – tida como anormal – desvalorizada e discriminada, é desviar-se da matriz heteronormativa reconhecendo-se fora da designação de gênero feita pelo discurso médico-biológico, e/ou desejando alguém do mesmo gênero que o seu (Matos, 2021, p.52).

Desta forma, a escola estabelece um paradoxo entre os estudantes considerados “normais”, aqueles que conseguem identificar-se e sentir-se confortável com os padrões impostos pela heteronormatividade (adolescentes cisgêneros: que se identificam com as características atribuídas ao “sexo”/genitália de quando nasceram; e heterossexuais: que sentem atração afetiva-sexual pelo sexo oposto); e os estudantes considerados “anormais”, aqueles que não se encaixam nesta matriz heteronormativa (adolescentes transgêneros: que não se identificam com o “sexo”/genitália atribuídos a eles no momento do nascimento; e homossexuais/bissexuais que sentem atração afetiva-sexual pelo mesmo sexo).

À vista disso, a constituição do sujeito estará subordinada a “[...] uma identificação com o fantasma normativo do sexo: essa identificação ocorre através de um repúdio que produz um domínio de abjeção, um repúdio sem o qual o sujeito não pode emergir” (Butler, 2015, p.156); caso esteja no lado oposto dos princípios heteronormativos o aluno e/ou a aluna serão repudiados. Conforme aponta Matos:

Quem é produzido como abjeto/ininteligível/anormal, logo não é humano, é da ordem do incompreensível, mas também é da ordem do inaceitável e/ou patológico. Frente aos sentidos positivos atribuídos à normatividade, quem foge a ela é significada negativamente (Matos, 2021, p.57).

A assertiva de Matos nos provoca, cutuca a nossa integridade, mexe com nossos brios. Enquanto educadores, formadores de sujeitos e de identidades, construtores de conhecimentos, podemos permitir a patologização das diferenças de identidades e afetividades dos nossos alunos por mera ignorância e preconceito? Podemos permitir que alunos e/ou alunas sejam vítimas da discriminação, da exclusão e da falta de aceitação dos colegas, dos professores, dos gestores (inclusive de si mesmo) neste espaço educacional? Acreditamos que não. E por isso, estamos aqui, tentando lançar um pouco de luz a estas questões ainda tão encarceradas na caverna obscura da falta do conhecimento.

1.1.1 *Scripts* de gênero e sexualidade

“Minha mãe me vestiu de Batman, mas eu sou a Mulher Gato”. O grito de protesto foi proferido por uma criança fantasiada de “Homem-morcego”, ao apagar as velinhas do bolo do seu aniversário de quatro anos de idade, comemorado em uma instituição de Educação Infantil, no Rio de Janeiro (Felipe e Guizzo, 2022). A frase mencionada, além de intitular o segundo capítulo do livro *Educação, Gênero e Sexualidade* (2022), dos professores e pesquisadores, Fernando Seffner e Jane Felipe, atuantes no Geerge, enceta nossa explanação sobre a construção da identidade de gênero e de sexualidade nas infâncias de cada indivíduo.

O episódio mencionado no artigo de Jane Felipe e Bianca Salazar Guizzo nos faz pensar em como a fala, a observação e a pontuação de uma criança podem desconcertar vários adultos (neste caso, os pais e/ou responsáveis desta criança, de outras crianças e os funcionários da escola). O desconforto destes adultos deve-se ao fato de que desde a mais tenra infância, pais, mães, avós, tios/tias, professores/as ensinam meninos e meninas a seguirem determinados comportamentos que estejam de acordo com o gênero atribuído à criança desde o nascimento. As autoras chamam esses determinados comportamentos de *scripts* de gênero, ou seja, modelos prescritivos de conduta para cada sexo biológico:

A ideia de *scripts* nos parece potente para pensar criticamente todas as prescrições que nos são impostas desde o nascimento (ou mesmo antes dele), em função de sermos designados como machos ou fêmeas. Tais expectativas das mais diversas ordens vão sendo tecidas e muito bem tramadas (ou amarradas) ao longo das nossas vidas – pela família, pela religião, pela escola e demais instituições e pelos mais variados discursos – dizendo-nos como devemos ser e nos comportar. Apesar de se pretenderem hegemônicos, tais roteiros que vão sendo construídos minuciosamente dia a dia, sempre podem sofrer inúmeras negociações, recusas ou adesões, sejam elas totais ou

parciais. Cientes de que os conceitos sempre escorregam, são provisórios e não dão conta da complexidade dos sujeitos [...]. Poderíamos então entender os *scripts* de gênero e os *scripts* de sexualidade como roteiros, definições, normas, apontamentos, às vezes negociáveis, em outras circunstâncias nem tanto, que prescreveriam as condutas dos sujeitos. Quando os scripts são ignorados, rompidos ou modificados, seus autores, neste caso, a sociedade que se pretende hegemônica e que insiste em traçar determinados padrões de comportamento, trabalha no sentido de impor sanções e promover discriminações a todos os sujeitos ou grupos que ousam romper, modificar ou mesmo escrever seus próprios *scripts* (Felipe e Guizzo, 2022, p.59-60).

Deste modo, entendemos que os *scripts* de gênero e sexualidade são essas normas prescritivas que nos ditam desde sempre qual é o comportamento adequado ou inadequado para o menino/a menina e para o homem/a mulher, “se referem às atribuições que são/estão sendo culturalmente definidas como masculino e feminino, produzindo assim desigualdades a partir das diferenças entre os sexos” (Felipe e Guizzo, 2022, p. 60). Nesse sentido, inúmeras escolas brasileiras são fiéis mantenedoras desses roteiros. Em seus espaços são preservadas a divisão baseada no binarismo de gênero (masculino/feminino; macho/fêmea; masculinidade/feminilidade), comparando meninos e meninas ou homens e mulheres em determinados contextos, por exemplo, as brincadeiras entre meninos e meninas, as diferenças entre eles nas aulas de Educação Física – é quase uma obrigação para o menino ter que gostar de futebol, enquanto as meninas fazem aulas de dança ou vôlei – e as atividades de lazer para homem/mulher, para alguns é estranho associar mulheres à pesca (Matos, 2021).

De acordo com uma pesquisa feita por Sayão (2002), nas aulas de Educação Física, no horário do recreio e nas brincadeiras livres das crianças de pouca idade, da Educação Infantil, foi possível constatar essa divisão baseada no binário masculino/feminino; menino/menina. Os meninos agrupavam-se entre si, escolhendo brincadeiras relacionadas ao universo dos super-heróis, aos cenários de guerra, aos jogos de construção como “lego”, jogos de memória; brincadeiras tradicionalmente atreladas ao universo masculino. Ao passo que as meninas também interagiam entre si e escolhiam brincar de casinha, de boneca, de maquiagens e penteados, de princesas dos contos de fadas; brincadeiras, culturalmente, associadas ao universo feminino. As crianças interagiam entre si, porém em algum momento elas se agrupavam conforme o descrito.

No decurso da pesquisa mencionada, as professoras propuseram uma brincadeira que disponibilizava às crianças um baú de fantasias para que escolhessem roupas, adornos, maquiagem e vários objetos para a montagem de um personagem. Grande parte das meninas, animadamente, vestiram-se e maquiaram-se de princesas, enquanto que algumas delas não demonstraram interesse e retiraram-se do espaço com a grande maioria dos meninos, não aderindo à proposta feita pelas educadoras. Os meninos que ficaram e participaram da

brincadeira se transformaram em lobo, mágico, príncipe e palhaço (Sayão, 2002). As escolhas das crianças remetem aos *scripts* de gênero traçados, prematuramente, para quem nasce menino ou menina (biologicamente, falando). No experimento retratado, notamos que houve meninas que não deram importância para vestimentas coloridas, adornos chamativos e maquiagens; assim como houve garotos que se sentiram atraídos pelas fantasias e cores, interagiram com as meninas e escolheram fazer parte daquilo que é categorizado como “brincadeiras femininas”, embora tenham escolhido caracterizar-se de figuras representativas do universo masculino. Nesse sentido, Sayão afia ainda mais essa discussão acerca da distinção entre meninos e meninas:

Essas diferenças são engendradas nas crianças pouco a pouco por diversos mecanismos que envolvem suas interações com os adultos, as outras crianças, a televisão, o cinema, a música etc. A demarcação do que cabe aos meninos ou às meninas se inicia bem cedo e ocorre pela materialidade e também pela subjetividade. Essas relações influenciam nas elaborações que as crianças fazem sobre si, os outros e a cultura, e contribuem para compor sua identidade de gênero (Sayão, 2002, p.5).

Nessa fala da autora, percebemos que pais, mídia, personagens cinematográficos, músicas estão ancorados em uma realidade “inquestionável”, em que os meninos não adentram o espaço demarcado para as meninas e vice-versa. Eles não podem brincar de boneca, entretanto, no futuro, alguns serão pais, assim como as meninas serão mães (então, ambos cuidarão de um bebê). Elas não podem brincar de carrinho, contudo, muitas mulheres circulam por aí em seus veículos fazendo deles, inclusive, o seu meio de sustento – motoristas de empresas privadas, de aplicativos, transportes públicos etc.

Nas instruções dos *scripts* de gênero, os meninos são ensinados, desde a infância, a externarem características consideradas próprias da masculinidade: coragem, virilidade, autonomia, agressividade, resistência e dominação. Segundo costumes machistas, elas são pré-requisito para que o menino se torne “um homem de verdade”, assim como o preceito de que o homem não chora. Esses ensinamentos também contribuem para a construção de uma masculinidade heteronormativa compulsória avessa às características atribuídas à feminilidade – sensibilidade, doçura, delicadeza, tolerância. Diante disso:

Há também, na educação dos meninos, um forte componente misógino, que vai sendo alimentado pelo desprezo a tudo aquilo que possa ser identificado como feminino. Tal comportamento misógino que vai se instalando desde a infância e anda de mãos dadas com várias formas de violência contra mulheres [...] (Fellipe e Guizzo, 2022, p.66).

A escola é um dos primeiros ambientes em que vivenciamos o sexismo. O corpo educacional discursa a favor da integridade física, psicológica e moral das crianças e para garanti-la precisam atuar como vigilantes de suas condutas separando-as, regulando-as, corrigindo-as e orientando-as a terem comportamentos adequados para menino/menina dentro do espaço escolar. Sabemos que essa integridade é uma falácia. Não tem nada a ver com as escolhas das brincadeiras realizadas pelos pequenos/pequenas. Afinal, são apenas crianças, em exercício pleno do brincar, como mostra Felipe e Guizzo:

É preciso entender que crianças pequenas brincam de qualquer coisa, onde qualquer objeto ou situação são suficientes para despertar fantasia, criatividade e imaginação. Isto significa dizer que não existe um comportamento “natural”, designando que meninas vão gostar necessariamente de casinhas, roupas, maquiagens e que meninos vão preferir jogos de raciocínio lógico-matemático, de guerra ou ter preferência por futebol. Impedí-las de brincar do que quiserem se constitui em violência, em geral caracterizada por maus-tratos emocionais, quando o adulto tenta impor suas vontades, a partir de determinados scripts, construídos dentro de uma visão heteronormativa e binária (Felipe e Guizzo, 2022, p. 70).

A partir do exposto acima, constatamos que os *scripts* de gênero e sexualidade são validados pelos adultos inseridos no espaço escolar (professores/as, equipe pedagógica, funcionários) devido a uma construção histórico-social da qual eles também fazem parte. Dessa forma, “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (Louro, 2014, p.62).

Muitos profissionais da educação se orientam e concordam com essas categorias binárias de gênero e com a heteronormatividade, não abrindo espaço para comportamentos divergentes desses *scripts*, contribuindo assim, para a permanência dos rígidos padrões impostos para cada gênero e para a continuidade de uma convenção cultural incongruente. Desta forma, percebemos que “muitas vezes os/as professores/as se apressam em demarcar o lugar que o menino ou a menina devem ocupar, em função das expectativas e dos roteiros que se costumam traçar para ambos” (Felipe e Guizzo, 2022, p.66). E quando não demarcam este lugar, os professores são cobrados e hostilizados pelas famílias.

Encontramos em Louro (2014) um conceito semelhante ao de *scripts* de gênero no que se refere a essa segregação dos *papéis* masculinos e femininos:

Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas.

Ainda que utilizadas por muitos/as, essa concepção pode se mostrar redutora ou simplista (Louro, 2014, p.28).

Refletir sobre essa citação de Louro (2014) é essencial e urgente, pois convivemos, diariamente, no espaço escolar com alunos/alunas que não se encaixam nesses padrões de comportamento, não se identificam com esses papéis sociais do feminino ou do masculino que a sociedade insiste em prescrever e normatizar. Muitos desses alunos vivem em sofrimento por serem forçados a participar da “dinâmica de (re)elaboração” dos seus próprios *scripts*. Além disso, como bem apontado no excerto acima, a determinação de papéis sociais baseada em apenas dois polos (feminino/masculino) é muito redutora e simplista para corresponder à pluralidade / multiplicidade do ser humano.

1.1.2 Performatividade de gênero e de sexualidade

Em 1990, a filósofa feminista pós-estruturalista Judith Butler cria o termo *performatividade* de gênero, em sua obra *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*, para argumentar sobre a materialidade dos corpos. A teoria butleriana defende que nascer com a genitália da mulher ou do homem não é premissa para a definição de comportamentos do indivíduo e questiona tanto a noção biológica do sexo/gênero apoiada em uma ideia de natureza imutável, quanto a concepção construcionista do gênero, fundamentada em uma ideia de cultura determinante:

Em algumas explicações, a ideia de que o gênero é construído sugere certo determinismo de significados de gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei inexorável. Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto a formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino (Butler, 2016, p.28-29).

As concepções biológicas e histórico-cultural de sexo/gênero estão afincadas em uma lei inexorável, na qual a materialidade dos corpos, o sexo biológico, “o natural” devem determinar o comportamento do indivíduo. O corpo, esse recipiente passivo, irá reproduzir as idiossincrasias da lei da natureza, isto é, se nascer mulher ou homem deverá comportar-se como tal. É importante pensar que a *performatividade* de gênero, além de indagar essa “lei da

natureza” dos sexos, se contrapõe também a essa construção cultural, que dentro dos sistemas discursivos, mantém fortemente uma compreensão sobre os corpos baseada em definições biológicas. O [...] “gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos” (Butler, 2016, p.27).

Diante disso, é preciso entender que ambas as concepções citadas estão pautadas na matriz de inteligibilidade heteronormativa em que o “natural”, “normal” e “coerente” é o encaixe perfeito do indivíduo no binário macho/fêmea; homem/mulher; masculino/feminino, e na matriz normativa da heterossexualidade. Entretanto, devemos considerar que:

[...] a “coerência” e a “continuidade” da “pessoa” não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoa, mas, ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas. Em sendo “a identidade” assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de “pessoa” se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é “incoerente” ou “descontínuo”, os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais são definidas (Butler, 2016, p.43).

Como já mencionamos anteriormente, essa matriz de inteligibilidade heteronormativa é uma matriz que exclui os sujeitos, cujos gêneros são vistos como “incoerentes” ou “descontínuos”. Assim sendo, os transgêneros (pessoas *trans*), cuja identidade de gênero ou expressão de gênero diverge – do *script*/do padrão/do roteiro – traçado para o seu sexo biológico, são vistos como seres desviantes, uma vez que o seu comportamento, o modo de andar, de falar, de se vestir, de se expressar são coerentes com o gênero, o qual a pessoa se identifica, e não ao gênero vinculado à constituição biológica do seu corpo.

Gays, lésbicas e bissexuais também entram nessa classificação de “incoerentes” e “descontínuos”. São pessoas que não se encaixam nessa norma de gênero da inteligibilidade cultural, e também são vistos como pessoas “não gratas” em muitos espaços sociais, inclusive na escola, onde se produz e reproduz essa matriz excludente com alunos e alunas que não seguem a ordem normativa do gênero e/ou da sexualidade. Por isso, é inadiável refletir sobre essa matriz, devemos pensar que “a norma não produz o sujeito como seu efeito necessário, tampouco o sujeito é totalmente livre para desprezar a norma que inaugura sua reflexividade; o sujeito luta invariavelmente com condições de vida que não poderia ter escolhido” (Butler, 2015, p. 31).

Dessa forma, convidamo-lhes a pensar na *performatividade* de gênero e na sexualidade dos alunos que frequentam as nossas salas de aula. Suas concepções de gênero e sexualidade são reais ou são forjadas pelos discursos reproduzidos desde sempre em nossas culturas? Esses meninos e essas meninas expressam com coerência e com liberdade o seu gênero e a sua sexualidade dentro do espaço de convivência da escola ou são obrigados a dissimulá-los? Ainda sob o raciocínio de Butler (2017), concordamos com a autora que “precisamos ser capazes de abrir nossas mentes para entender com quem co-habitamos no mundo, não para subordiná-los a uma forma de viver, mas para aceitar modos de vida no plural, a complexidade de que somos feitos”¹. Assim, a coerência está na aceitação das diferenças, de deixar que o outro viva à maneira que lhe é mais apazível.

1.1.3 Gênero e sexualidade no espaço escolar

A sexualidade ainda é um grande tabu em nossa sociedade, especialmente, no nosso *locus* de pesquisa – a escola de Educação Básica. Assunto delicado, complexo, escondido debaixo do tapete para não ser percebido nem tratado por muitos profissionais da educação, esse tema merece atenção. O espaço escolar é constituído pela pluralidade cultural, étnica e religiosa – diferenças estas contempladas e tratadas nos currículos escolares – mas também é constituída pela diversidade de gênero e de sexualidade. Entretanto, essa pauta além de não ser obrigatória nos componentes curriculares das escolas, na maioria das instituições é tratada como tema de menor importância.

Como já dissemos, buscar uma educação de qualidade é buscar práticas mais inclusivas, é ter como foco a equidade dos estudantes que transitam nesse espaço escolar, é reconhecer e valorizar as diferenças em seu aspecto mais amplo:

[...] não haverá educação de qualidade na escola pública sem uma preocupação verdadeira com a inclusão escolar. E não haverá inclusão escolar verdadeira sem uma preocupação genuína com a valorização da – e o respeito pela – diversidade sexual presente no mundo contemporâneo, e na escola, em particular. Sem isto não estaremos preparando adequadamente as crianças e os jovens para outro mundo possível (Seffner, p.137, 2009).

¹ Trecho retirado da entrevista concedida pela autora à Maria Fernanda Rodrigues e publicada em O Estadão em 06 de novembro de 2017. Disponível em: https://www.estadao.com.br/cultura/odio-e-censura-sao-baseados-no-medo-diz-judith-butler/?srsltid=AfmBOorArvtXee0D7fK9C8zjTHe9RgdnJ5eVRyy458_XyFxo2h-Kytx-Acesso em: 29 mar. 2025.

Conforme Seffner, a valorização e respeito à diversidade sexual presente no mundo contemporâneo, e na escola em particular, é uma forma de preparar as crianças e os jovens para uma sociedade mais equânime. Se quisermos alcançar uma educação mais democrática, será necessário desmontar os estereótipos de gênero e sexualidade elaborados pela heteronormatividade e apregoados no ambiente escolar.

Observando atentamente uma criança e/ou um/a adolescente é possível capturar traços que expressam sua identidade (gênero/sexual): vestimentas, grupos de amizades, gostos e preferências em atividades de lazer, entre outras formas de expressão. Essa criança e/ou adolescente adentra o espaço escolar com uma identidade, portanto, mesmo se essa questão não for abordada em sala de aula, ela estará presente na escola. “A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir” (Louro, 2014, p. 85). Tanto a identidade de gênero quanto a identidade sexual costumam se manifestar muito cedo. E por isso, devemos falar sobre esse assunto. Nos espaços escolares, a todo momento as questões de gênero e sexualidade são de alguma forma demonstradas e/ou externadas:

As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula – assumidamente ou não – nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes (Louro, 2014, p. 135).

Tendo em vista a presença dessa temática na escola, em concordância ao apontado por Louro (2014), pensamos que discutir questões LGBTQ+, questões de diversidade sexual e de gênero, não dizem respeito única e exclusivamente a gays, lésbicas, bissexuais, travestis ou transsexuais / transgêneros. Elas dizem respeito ao coletivo social, a todas as pessoas (em exercício ou não da sexualidade), às pessoas que estão presas às normas impostas pela heteronormatividade, isto é, encarceradas numa compreensão de que o padrão heteronormativo é algo natural e/ou inquestionável e de maneira especial, aos alunos e alunas que estão em processo de elaboração dessas identidades (sexual/gênero).

Quando falamos que a criança e/ou adolescente adentra o espaço escolar com uma identidade da qual ela/ele não pode se despir, é importante apontar alguns aspectos relevantes para a nossa prática cotidiana. A constituição da subjetividade humana perpassa pela construção da identidade de gênero e da identidade sexual. É importante, então, fazer a distinção entre essas duas identidades e de como elas se constituem nos sujeitos. Conforme os estudos de Louro:

Suas identidades sexuais se constituíam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero. Ora é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (Louro, 2014, p. 30 -31).

Assim, a identidade de gênero refere-se à relação que a pessoa tem com seu próprio corpo, como ela se identifica. Um indivíduo que nasce com a genitália do “macho” pode se identificar com o gênero masculino (cisgênero) ou com o gênero feminino (transgênero), e o mesmo acontece com a pessoa que nasce com a genitália da “fêmea” – conceito já abordado anteriormente. Já a identidade sexual – ou orientação sexual – refere-se à atração afetiva-sexual do indivíduo por alguém. De acordo com Camargo e Sampaio Neto, a Organização Mundial da Saúde (OMS) define sexualidade como sendo

uma energia que nos motiva para encontrar amor, contato, ternura e intimidade; ela integra-se no modo como sentimos, movemos, tocamos e somos tocados, é ser-se sensual e ao mesmo tempo ser-se sexual. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental (Camargo; Sampaio Neto, 2017, p. 165).

Logo, a sexualidade é um aspecto da nossa subjetividade humana que não pode ser separada de outros aspectos da nossa vida. É a parte da nossa dimensão humana que diz respeito aos afetos, à afetividade, à atração física e sexual que sentimos por alguém.

Michel Foucault, escritor francês, nome importante da filosofia contemporânea e um desbravador da teoria da sexualidade no mundo ocidental, em sua obra, *História da Sexualidade* (composta por quatro volumes), estabelece uma análise antropológica acerca da sexualidade como condição humana. Para ele, a experiência sexual é revelada nos diferentes modos de expressar desejos e prazeres, os quais têm uma dimensão social, já que as maneiras que os sujeitos utilizam para se expressar são tanto socialmente apreendidas quanto codificadas em um contexto em particular, principalmente, a partir dos investimentos da modernidade com o dispositivo da sexualidade (Foucault, 2015).

Com base nas ponderações feitas sobre identidade de gênero e sexualidade é possível dizer que antes de se constituírem como questões estáveis, supostamente naturais e previamente determinadas, na verdade essas identidades são fluidas, assimiladas e em constante

construção, elas não chegam até nós prontas e acabadas em um determinado momento da vida “[...] 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.31)”.

A educadora e psicanalista canadense Débora Britzman, em seus estudos *queer*, assevera que:

Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; *nenhuma* identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação contraditória e não finalizada - grifos da autora (Britzman, 1996, p.74).

A teoria foucaultiana bem como os excertos de Louro e de Britzman nos apontam para a mesma direção: a construção da identidade sexual se dá por meio das relações interpessoais, do histórico da criança e do adolescente, das suas vivências e experiências, dos seus sentimentos e das suas emoções. O mesmo vale para a constituição do gênero. Será sempre um processo de construção/desconstrução, que não começa nem tampouco termina na escola, porém este espaço é intermediário das grandes descobertas, pois “a escola não é o ponto final, mas pode ter implicações na constituição das identidades sexuais” (Silva; Soares, 2022, p. 318).

Como educadores, podemos ajudar os nossos alunos neste constructo das identidades (sexual/gênero) oferecendo-lhes o conhecimento científico, o contato com material e atividades de qualidade que os auxiliem a entender as subjetividades – as suas e as dos outros. Hoje, o que percebemos nas escolas é um processo de aprendizagem arraigado em convenções arbitrárias e até mesmo violentas que, forçosamente, tentam construir uma inteligibilidade sobre os corpos pautada na heteronormatividade.

É comum as pessoas confundirem os conceitos de identidade sexual e de gênero, em razão disso, faz-se necessário evidenciar que são identidades distintas e não deve ser estabelecida uma relação causal entre gênero e sexualidade. O ignorante ou o homofóbico muitas vezes faz atribuições “[...] aos homossexuais de um gênero defeituoso, de um gênero falho ou mesmo abjeto, é que se chamam os homens gay de “femininos” ou se chama as mulheres lésbicas de “masculinas” (Butler, 1996, p. 198).

No ambiente escolar, essas identidades podem ser facilmente confundidas. Uma menina *trans* ainda em processo de descoberta da sexualidade, pode ser alvo de piadas e xingamentos como: “gayzinho”, “veadinho”, “bichinha”, “boiolinha”, “morde-fronha”, enquanto que o

menino *trans* será visto como o “sapatão”, a “sapa”, “Maria-macho”, “cola-velcro”, “caminhoneira” da escola.

É importante discutir em sala de aula sobre essas diferenças, trazendo o conhecimento desses conceitos aos estudantes, pois essas identidades são linhas paralelas, mas elas também se entrecruzam no infinito do preconceito, da ignorância, das fronteiras impostas pela heteronormatividade. Há um grande pânico moral (especialmente, das famílias – pais, responsáveis) de que as crianças e os adolescentes ultrapassem essas fronteiras. Muitos pais costumam reprimir as expressões dos seus filhos, quando percebem “incoerência” com as normas culturais, às quais eles se orientam, “[...] a vigilância e a censura da sexualidade orientam-se, fundamentalmente pelo alcance da “normalidade” (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações de cada gênero)” (Louro, 2014, p.84).

Como bem apontado pela OMS (Camargo; Sampaio Neto, 2017), expressar a própria sexualidade é parte fundamental do desenvolvimento psicológico saudável de qualquer pessoa, assim como a manifestação da sua identidade de gênero. Contudo, percebemos que são incontáveis as barreiras que o jovem/a jovem terá de transpor para conseguir se assumir e a partir daí, expressar a sua própria sexualidade:

Há ainda uma difícil barreira de sentido a superar: para que um/a jovem possa vir a se reconhecer como homossexual será preciso que ele/ela consiga desvincular gay e lésbica dos significados a que aprendeu associá-los, ou seja, será preciso deixar de percebê-los como desvios, patologias, formas não naturais e ilegais de sexualidade. Como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar e a desprezar? Como, estando imerso/a nesses discursos normalizadores, é possível articular sua (homo) sexualidade com prazer, com erotismo, com algo que pode ser exercido sem culpa? (Louro, 2014, p. 87)

O processo de autoaceitação é complicado para muitos garotos e garotas. A primeira dificuldade encarada é a batalha contra si mesmo. Negar os seus sentimentos, os seus desejos, a sua lógica, sentir culpa por não controlar as suas emoções gera um conflito interno desmedido no/a adolescente, trazendo consigo dores e angústias difíceis de serem suportadas. O/a menino/a não sabe como enfrentar as dificuldades, não sabe como combater os discursos normalizadores ouvidos uma vida inteira. Acreditam que será mais fácil reprimir a sua sexualidade e/ou tentar se encaixar em um determinado padrão imposto pela sociedade para serem melhor aceitos/as ou para evitar algum tipo de punição (muitas vezes, de uma família opressora). Importante considerar que “na medida em que seus desejos se dirigem para práticas consideradas inapropriadas para seu gênero, ele ou ela é levado/a aprender uma lição significativa: a lição do

silenciamento e da dissimulação, aprender a se esconder torna-se parte do capital sexual da pessoa” (Britzman, 1996, p. 83).

O silenciamento é uma via de mão dupla no contexto escolar, no que tange à sexualidade e/ou identidade de gênero. Homossexuais, bissexuais, pessoas *trans* silenciam-se para protegerem-se dos ataques homofóbicos/transfóbicos, enquanto que a escola silencia-se para garantir a manutenção da norma:

Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as”, ou pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejar-los/as. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da “norma”. A ignorância (chamada, por alguns de inocência) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos “bons” e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (Louro, 2014, p.72).

Deste modo, percebemos que o espaço escolar é um espaço hostil para homossexuais, bissexuais e/ou transgêneros. Não falamos sobre eles, por sua vez, os jovens gays e as jovens lésbicas também se calam, mas ao menor sinal da sua personalidade “desviante”, eles viram alvo da discriminação e do preconceito de quem se considera normal. A escola é um espaço cruel, fomenta a discriminação, os maus tratos emocionais contra crianças e jovens – para muitos adultos recordar suas vivências escolares na infância/adolescência é traumático pelas inúmeras violências sofridas neste espaço (Felipe; Guizzo, 2022).

A desigualdade, a distinção, a discriminação e a violência para com a comunidade LGBTQ+ na escola são fomentadas e perpetuadas por este silenciamento em relação às inúmeras formas de sexualidade, pelo ocultamento dos alunos/as transgêneros e homossexuais (vistos como “desviantes”), pela invisibilidade de pautas tão importantes como esta em seus espaços, e pela conduta da equipe pedagógica quando um crime de homofobia acontece. Normalmente, a resolução desse ato é feita “por baixo dos panos”, isto é, às escondidas, com bastante “discrição”, em meio ao silêncio da vítima diante de sua classe para não alarmar os demais e de forma bastante reservada na sala da direção escolar:

A culpabilização da vítima de violência homofóbica e/ou transfóbica se justifica por meio do processo escolar e político de individualização [...], transformando o fato em “casos isolados” para tentar resolver o problema com a própria vítima, e não com suas agressoras ou, ainda melhor, em confronto com a matriz heteronormativa que institui os moldes para que essas violências se desenrolem e se perpetuem. Logo, não seria preciso pensar em “como lidar com esses alunos”, mais uma vez isolando-os,

diferenciando-os, identificando-os, pois a identidade gay não é compartilhada por pessoas idênticas que constituem uma “espécie”, que precisaríamos conhecer melhor (Matos, 2021, p.86).

O aluno/a que foi vítima do *bullying* homofóbico/transfóbico acaba sendo culpado pelas agressões que sofreu. Essa culpabilização da vítima é mais um traço da cultura machista que tenta justificar a violência como forma de correção, punição daquele (a) que foge às regras da cultura heteronormativa. O agressor, muitas vezes, não é punido da maneira devida, há pouco rigor aplicado à reprimenda, e sua atitude ganha ares de brincadeira de mau gosto, suavizando assim, o crime cometido.

Infelizmente, o silenciamento e a invisibilidade da comunidade LGBTQ+, começa na escola e se estende por toda a sociedade:

O ideal da cisternonormatividade é um funcionamento silencioso. Mesmo quando circulam, à vista de todos e todas, pessoas que desafiam seus preceitos. O sujeito gay que “conhece seu lugar” (no salão de beleza, por exemplo), a lésbica que “é discreta” (eventualmente assumindo um papel de professora solteirona), homens que se vestem de mulher apenas em caráter muito reservado (uma festa privada), são tolerados, e no mais das vezes não fazem a norma falar. Existem para demarcar as fronteiras que não se deve atravessar, para melhor entender o que é ser um homem de verdade, uma mulher de verdade. São conhecidos, mas não são reconhecidos. Existem como vidas menores (Seffner, 2022, p. 260).

Deste modo, entendemos ser urgente revogar esses silêncios. É preciso fazer “barulho” para que o enfrentamento das questões de gênero e de sexualidade aconteça. É premente dar voz a quem sempre esteve calado. O murmúrio inicia-se no espaço escolar com o diálogo aberto, com a conscientização dos alunos que frequentam as nossas salas. E será esse murmúrio que nos permitirá fazer estrondo na coletividade social.

1.1.4 Ideologia de gênero

Será relevante, neste ponto da dissertação, explorar alguns aspectos da expressão “ideologia de gênero” que causa furor nos setores mais conservadores da sociedade. Até porque, no transcorrer desta pesquisa, também fomos afetados por esta “ideologia”. Para entender o conceito em torno da expressão “ideologia de gênero”, a professora e pesquisadora do segmento educação sexual Jimena Furlani, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), elucida:

A ideologia de gênero é uma interpretação, propositadamente construída, de modo a alarmar, amedrontar e colocar as pessoas contra o conceito gênero e contra os sujeitos que se utilizam desse conceito na luta pelo reconhecimento de suas identidades. No Brasil, a “ideologia de gênero” foi apresentada como se fosse política do governo federal (em especial, dos governos dos Partidos dos Trabalhadores, mas também, de todos os partidos de esquerda que objetivam “acabar com a família e instaurar um clima de permissividade sexual), [...] o conceito nasce no interior da Igreja Católica e do Movimento Pró-Vida e Pró-Família (Furlani, 2022, p.350).

Podemos entender então, que a expressão foi configurada para dar continuidade e acentuar ainda mais a matriz de exclusão praticada nos meios sociais, em especial na escola. Essa concepção utiliza-se da espúria proteção às crianças, aos adolescentes e à família para conservar a intolerância à diversidade. É o mesmo que dizer “eu não aceito que o meu filho/a conviva com o diferente ou que ele seja diferente”; gays, lésbicas, transgêneros/transsexuais, bissexuais são uma ameaça à família brasileira, pois conforme os preceitos bíblicos, os mandamentos religiosos, o homem e a mulher nasceram um para o outro, eles se complementam, e esta é a única forma aceitável de se constituir uma família. Para pessoas com tais pensamentos, não há nexos pensar em arranjos familiares diferente do modelo de Adão e Eva.

Em 2014, o Congresso Nacional aprovou o PNE – Plano Nacional de Educação sob a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. No decurso da sua aprovação, deputados e senadores da bancada religiosa (católicos e evangélicos) foram contra algumas questões sobre gênero e sexualidade, que no entendimento deles faziam alusão à “doutrinação de gênero”. Ao final das discussões foram eliminados termos que davam visibilidade à diversidade de gênero e de orientação sexual:

O texto final, modificado, suprimido e aprovado pelo Congresso Nacional, em dezembro de 2014, ratificou uma queda de braço política, discursiva e ideológica. O PNE 2014 consagrou a vitória de um legislativo conservador / fundamentalista / retrógrado) que alterou, deliberadamente os documentos, amplamente discutidos e elaborados por profissionais da Educação de todos os Estados do país e aprovados nas instâncias educacionais democráticas (CONAE, 2010;2014), ficando o texto final: Art.2º São diretrizes do PNE: [...] III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; [...] - Lei 13.005/2014 (Furlani, 2022, 336-337).

A redação não deixa explícito quem são os sujeitos que devem superar as desigualdades educacionais e quais tipos de discriminação deveriam ser erradicadas – étnico-raciais, de gênero ou de orientação sexual? Não há clareza no que está redigido, o que desobriga autoridades políticas de implementarem leis que defendam esses desiguais. Após três anos e meio de

tramitação (Brasil, 2014, p.5) outro retrocesso aconteceu: a lei foi alterada excluindo todas as menções, no texto do PNE, do termo gênero (desigualdade de gênero, violência de gênero, equidade de gênero, identidade de gênero), assim como os termos orientação sexual e homofobia (Furlani, 2022).

No ano de 2017, os municípios de Nova Gama (GO), Cascavel (PR), Paranaguá (PR), Blumenau (SC), Palmas (TO), Tubarão (SC) e Ipatinga (MG) proibiram a abordagem da famigerada “ideologia de gênero” nas escolas de Educação Básica, ao que a Procuradoria-Geral da República (PGR) reagiu prontamente, pois violavam os direitos constitucionais relativos à equidade, ao Estado laico, à liberdade de aprender, de ensinar etc. O procurador-geral da República, Rodrigo Janot afirmou que tal lei

[...] utiliza indevidamente a expressão “ideologia de gênero” (cujo conteúdo é incerto e constitui, ela própria, uma manifestação ideológica) e não “estudos” ou “teoria de gênero”, para legitimar fusão artificial entre gênero e interesses e afastar a temática do campo dos direitos e do processo educativo. Ao proibir a adoção de diretrizes sobre diversidade de gênero, a lei discrimina a população LGBT. “Ideologia”, nesse caso, serve como palavra-disfarce. Por essa razão, não haveria utilidade em debater seu sentido na lei municipal (Janot, 2017, p.8).²

Em todo o seu parecer, Janot defende a ideia de que o termo “ideologia de gênero” é mais uma estratégia para limitar o espaço de gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transgêneros. Conforme o texto acima, a expressão é um disfarce para atender a interesses políticos-religiosos. Assim a “ideologia de gênero”, na verdade, é um “discurso antigênero (pessoas e instituições) que não reconhece o sujeito como plural como merecedor de dignidade e respeito” (Furlani, 2022, p.355).

Na área da Educação, projetos políticos de viés conservador e ações legislativas autoritárias seguem sendo votados na tentativa de dominação e preservação da cultura patriarcal e machista. Empreendimentos voltados ao tolhimento dos estudos de gênero e sexualidade no espaço escolar tentam a todo custo invisibilizá-los, dentro de uma política conservadorista e ultrapassada, os movimentos e partidos políticos:

[...] querem retirar temas dos currículos ou dos debates na sociedade, querem impedir a realização de eventos, querem calar e proibir manifestações, tem uma saudade do passado, exalam nostalgia por um mundo em que mulheres, negros, pobres, jovens, por não terem direitos, tinham participação política restrita ou nula. O grande não que pronunciam é um não aos procedimentos da democracia, e o não às demandas em gênero e sexualidade se alinha a essa estratégia. A valorização do estado mínimo e do

² Link do parecer do procurador. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/adpf-465-ideologia-de-genero-palmas.pdf> Acesso em: 23 jul. 2024.

sujeito empreendedor da racionalidade neoliberal opera com grande quantidade de negativas aos direitos sociais (Seffner, 2022, p.246).

O que Seffner evidencia por parte dos movimentos e partidos políticos é uma mobilização contrária à inclusão das pessoas trans e/ou homossexuais nas esferas sociais, sobretudo, nas escolas. Há um esforço muito grande por parte destes políticos para desvalorizar, distorcer e desestabilizar a luta pela igualdade dos direitos humanos das pessoas pertencentes à comunidade LGBT+.

Experimentamos, recentemente, o obscurantismo da política pública em nossa cidade, a tramitação e a aprovação pela Câmara Municipal de Uberlândia, do Projeto de lei que proíbe a “ideologia de gênero” em escolas públicas e privadas, a lei nº 14.004, sancionada no dia 4 de julho, de 2023 traz a seguinte redação³:

Art.1º Fica vedado, na rede pública de ensino de âmbito municipal e nas entidades privadas no Município de Uberlândia, por parte dos orientadores, diretores, coordenadores e qualquer funcionário subordinado a rede pública ou particular do Município, institucionalização acerca do conteúdo curricular e orientação pedagógica que dissemine:

- I.a utilização da ideologia e doutrina de gêneros, dentro ou fora, da sala de aula;
- II.orientação sexual de cunho ideológico e seus respectivos derivados;
- III.a propagação de conteúdo pedagógico que contenha orientação sexual, ou que cause ambiguidade na interpretação, que possa comprometer, direcionar ou desviar a personalidade natural biológica e a respectiva identidade sexual da criança e do adolescente;
- IV.veicular qualquer tipo de acesso à conteúdo de gêneros, que possa constranger os alunos, ou faça qualquer menção a atividade que venha intervir na direção sexual da criança e do adolescente.

O autoritarismo segue-se nos demais artigos da lei, em que o legislativo julga-se habilitado para intrometer-se e ditar como deve ser o trabalho didático-pedagógico do professor/a, como ele/a deve planejar as suas aulas: Art.2º. “O planejamento educacional, deverá abordar matérias que garantam a neutralidade ideológica, respeitando os direitos da família e dos educandos, a receberem a orientação sexual de acordo com as convicções morais de seus pais ou responsável legal.” Questionamos o texto da lei com veemência. A sexualidade é subjetiva e não familiar. Esse artigo bizarro não leva em conta a individualidade do aluno, violando assim os princípios da isonomia e da pessoa humana, além de promover a intolerância à diversidade sexual na sociedade.

No art.4º encontramos mais arbitrariedade na lei municipal:

³ Lei publicada no diário oficial de Uberlândia. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/07/6645-1.pdf> Acesso em: 24 jul. 2024.

O diretor, coordenador, ou qualquer funcionário que exerça função de supervisor da instituição de ensino deverá fiscalizar rigorosamente seus docentes, a fim de garantir a eficácia da presente lei e, no caso de haver constatação de qualquer irregularidade por parte do corpo docente, deverá denunciá-lo imediatamente, sob pena de responder em solidariedade pelas penas previstas em lei.

Percebemos que o artigo delega aos diretores e coordenadores municipais a responsabilidade de fiscalizar e denunciar professores/professoras que não cumpram o decreto. A lei representa um grande esforço para encoleirar os professores/as na cisheteronormatividade sob pena de sanções àqueles/as que desviarem dessa lei, e também àqueles/as que forem coniventes com tal desvio.

A justificativa deste Projeto de Lei por parte dos vereadores conservadores da cidade é que as discussões sobre gênero e sexualidade poderiam trazer constrangimentos aos alunos e às famílias, trazendo perturbação à ordem, a moral e aos bons costumes. Logo, deveria ser proibido tal debate em âmbito escolar. Censura, pura! Por sorte, a lei foi suspensa pelo Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG) por ferir a Constituição Federal Brasileira ao interferir em currículos, conteúdos programáticos e no modo de exercício da docência, competências exclusivas da União.

Este foi o nosso primeiro entrave em relação à “ideologia de gênero”. Caso a lei não fosse suspensa, esta pesquisa teria que ser descontinuada. O segundo entrave enfrentado foi a dificuldade para conseguir liberação para a pesquisa ser aplicada na escola. Tivemos que comparecer em uma reunião articulada pela Secretaria Municipal de Educação e o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (Cemepe) para explicar à representante do Cemepe e à direção escolar o propósito de toda a pesquisa.

Fomos orientados sobre as dificuldades que poderíamos enfrentar com a bancada religiosa e conservadora da cidade, inclusive, por ser ano eleitoral, e fomos precavidos de que a Prefeitura não poderia nos resguardar em casos de conflitos com as famílias e/ou possíveis processos. Outra ressalva para o trabalho foi a alteração do título do Projeto – Representações de gênero e sexualidade na Literatura Juvenil: enfrentando tabus na escola. Fomos orientados a excluir o termo gênero, pois a palavra poderia despertar a cólera das famílias e dos políticos contrários a essas discussões.

Apesar de todo aparato legal que temos, muitos professores/as se sentem desconfortáveis em abordar a temática de gênero e sexualidade tão presente nas instituições escolares. A condução é feita de maneira engessada e até amedrontada. Sim! Em pleno século

XXI, muitas autoridades – pais, equipe pedagógica, gestores governamentais (como percebemos) aterrorizam os docentes que abordam essas questões. Os profissionais da educação se calam, temendo as reprimendas e as represálias dessas autoridades.

Como professores comprometidos com a luta pela igualdade de direitos dos nossos alunos, não vamos nos calar! Seremos a resistência. Vamos teorizar, sim, as questões sobre gênero e sexualidade. Afinal:

Teorizar gênero é fazer corpo, é pulsar com o corpo e é, sobretudo, afirmar que todos, todas e todes têm o direito de existir, a respirar e a seguir vivendo à sua maneira. Por que a existência de um corpo fora das normas incomoda tanto? Por que a afirmação de um desejo outro que não o guiado pela heteronorma (ainda) ameaça tanto e é alvo de tantos ataques? Ameaça a quem? (Balestrin, 2022, p.366).

Teorizar gênero é abrir caminhos para que o garoto ou a garota possa gozar dos seus direitos e das suas liberdades de maneira plena. É dar espaço para que ele/ela tenha o direito de expressar-se da maneira que mais lhe aprouver. É ajudar muitos adolescentes a regozijar-se com o seu corpo e traçar as suas próprias regras. Teorizar gênero é dizer sim... sim... mil vezes sim para a autonomia do corpo.

E para teorizar essas questões, nada melhor do que usar a literatura como passaporte para este universo intimista. Por meio das criações ficcionais é possível abordar as questões descritas nessa seção, uma vez que a ficção causa muita identificação nos/as adolescentes, promovendo condições para o diálogo, para os debates, para o desmonte de estereótipos e para alicerçar a construção de subjetividades. Segundo Sara Bertrand:

Não sei se a Literatura se ocupa da normalidade, mas claramente trata dos casos difíceis, tem essa capacidade: ir direto na ferida. Não na cicatriz, esse deglutido individual com o qual cada um terá que se haver pelo resto da vida, mas na brecha, no momento em que recebemos esse golpe que arqueou nossas costas. E nossa jovem, nosso rapaz, gosta de ler porque os livros mostram a dor sem ataduras. A literatura lhe dá possibilidade de se aproximar de outras vidas, outras feridas e constrói a partir daí (Bertrand, 2021, p.51).

Por meio da literatura tentamos questionar a normalidade, tratar os casos considerados difíceis, pois nos aproximamos de outras vidas, outras feridas e a partir daí tentamos promover reflexões indispensáveis sobre gênero/sexualidade, visando à construção de um espaço escolar mais humanizado, acolhedor e igualitário.

1.2 Representações de gênero e sexualidade na literatura

“O que a literatura faz é o mesmo que acender um fósforo no campo no meio da noite. Um fósforo não ilumina quase nada, mas permite ver quanta escuridão existe ao redor” (Willian Faulkner).

Essa seção inicia-se com a epígrafe de Willian Faulkner, da obra *O som e a fúria* (1929), para pensarmos em como a literatura tem esse poder de clarear o obscuro, explicar o incompreensível e humanizar o ser humano. Aqui, entendemos que a escuridão ao nosso redor é toda essa falta de conhecimento, de empenho, de urgência, de representatividade para lidar com as questões de gênero e de sexualidade no espaço escolar. Quem acende o fósforo não iluminará toda a sociedade, no entanto, clareará ao seu redor, isto é, enxergará com maior clareza os lapsos e desvios socioculturais cometidos em seu entorno.

O contato com a literatura pode ser uma verdadeira experiência de construção de sentidos, como focaliza o professor Rildo Cosson, em sua obra *Letramento Literário* (2014):

A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. Não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura de todo texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos (Cosson, 2014, p.50).

O fragmento de Cosson harmoniza bem com a tônica deste trabalho. É fundamental conhecermos as nossas particularidades, saber o que somos e o que queremos, se nossas aspirações estão alinhadas ou não à sociedade em que estamos inseridos. O texto literário, como forma de representação, nos coloca em contato com diversas experiências, com múltiplas realidades, despertando assim, a nossa consciência para questionar as verdades “únicas”, “inquestionáveis” e “imutáveis” e para cogitar o possível desmonte dos estereótipos heteronormativos traçados, culturalmente, por toda uma vida. A literatura aponta caminhos impensados de serem percorridos na constituição das nossas identidades. Portanto, a leitura

literária tem a capacidade de emancipar o leitor, ajudando-o a atravessar as fronteiras estabelecidas pela cisheteronormatividade.

A psicóloga, professora e pesquisadora, Patrícia Abel Balestrin, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) nos indica como as representações, ou seja, as materialidades do que vemos – texto, imagem, filme, música – nos aproximam de um dado fato e nos ajudam a construir significados sobre o mesmo:

A representação é uma forma de apresentar o real como real e esta apresentação é feita de diferentes formas de linguagem. Por conter e pôr em ação códigos de uma determinada linguagem é que a representação passa literalmente a fazer sentido: a ter sentido reconhecido em determinados contextos e, ao mesmo tempo, a fabricar sentido, dessa forma, a representação pode ser lida como algo que produz, que faz acontecer (Balestrin, 2022, p.373).

Em consonância ao conceito de Balestrin, pensamos que a leitura literária com temáticas LGBTQ+ aproxima os leitores da situação de vulnerabilidade enfrentada por gays, lésbicas, travestis, transgêneros, bissexuais etc. A linguagem literária por conter elementos de subjetividade torna-se um passaporte poderoso para adentrar o universo íntimo do/a aluno/a, produzindo nele/a sentidos sobre essa realidade acessada. A obra literária “faz acontecer”, porque o leitor tem acesso a novas informações, permitindo assim, a “fabricação” de um conhecimento ou reconhecimento que o/a possibilitará fazer algumas descobertas sobre si e sobre os outros.

Entretanto, toda essa força, toda essa potência da literatura no ambiente escolar, pode gerar conflitos quando uma produção literária, escolhida pelo professor, transcende a norma estabelecida. Falar sobre gênero e sexualidade ainda é um grande tabu social. As obras literárias destinadas ao público infantil e juvenil que abordam essa temática são, constantemente, atravessadas pela censura. Muitas famílias reproduzem ideais conservadores e autoritários, alinhados com ações político-religiosas tradicionalistas, não permitindo que os filhos/as tenham contato com materiais que tratem essas questões, alegando que o conteúdo das obras é obsceno, imoral, inadequado para a faixa etária das crianças e/ou dos adolescentes, impróprio para o ambiente escolar por incitar prematuramente a “sexualização” das crianças e dos adolescentes. Esse é um fato que gera grande preocupação em professores/as que cogitam trabalhar a temática:

Tal preocupação tem se exacerbado nos últimos anos, em função dos inúmeros ataques que as escolas vêm sofrendo por parte de algumas famílias, de políticos de extrema direita, de religiosos e outros grupos conservadores, que partem do

pressuposto que falar de sexualidade na escola despertaria o desejo e o interesse das crianças pelo sexo, erotizando-as precocemente (Felipe; Guizzo, 2022, p.64).

Em suma, a escola, por inúmeras vezes, cede às pressões feitas pelas famílias e pelos setores no âmbito político, coibindo a leitura de determinados livros literários, nas suas dependências. Percebemos então que tratar as representações de gênero e/ou sexualidade na escola é uma questão extremamente sensível. Não envolve apenas a vontade (no caso, a “boa vontade”) do/a professor/a. Alguns, inclusive, abdicam da sua proposta pedagógica em função das objeções colocadas por suas hierarquias.

As editoras também funcionam como entidades reguladoras dessas produções literárias, já que possuem critérios rígidos para a publicação de livros literários destinados ao público infantil e juvenil. Há uma predileção pelas obras que exaltam as boas condutas e os bons exemplos. Tudo é planejado e pensado na linha do “precisamos vender bem” e se desagrada aos pais, detentores do capital para a compra, melhor não publicar. Conforme nos mostra a escritora argentina, Maria Teresa Andruetto (2013), as obras literárias para o público infantil e juvenil:

[...] na publicidade editorial – e especialmente nas estratégias da venda destinada aos docentes e às escolas –, estão carregadas de intenções e são portadoras de valores (e, diga-se de passagem, a questão dos “valores” se converteu, assim, num fértil recurso de venda de livros infantis, nem sempre de qualidade, orientados para a adoção escolar. O emprego desses rótulos [...] pressupõe temas, estilos, estratégias e, sobretudo, as metas e o planejamento antecipado de um livro em relação a determinada função que se acredita que ele deva cumprir. Atribui-se à literatura infantil a inocência, a capacidade de adequar-se, de adaptar-se, de divertir, de brincar, de ensinar e, especialmente, *a condição central de não incomodar nem desacomodar*, e é assim que outros aspectos e tratamentos estão muito pouco presentes, e quando estão, aparecem com demasiada frequência tingidos de “deve ser assim”, de obediência temática ou de suspeita adaptabilidade curricular (Andruetto, 2013, p.58-59, Grifos da autora).

Pensando no exposto por Andruetto, de fato, o que encontramos nas prateleiras da biblioteca escolar é uma quota bastante significativa desse tipo de material, em que as narrativas são censuradas pelas editoras e/ou pelos próprios autores para vender bem na esfera educacional. São exemplares carregados de intenções, ou melhor, “boas intenções, boas condutas” dos/as protagonistas e ajudam a educar/moralizar as crianças e os jovens. Se o assunto é a sexualidade, o que encontramos são livros associados às temáticas de doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez na adolescência, como se ambas fossem punições pelo/a jovem atravessar a fronteira da castidade. Os livros que realmente representam a transgeneridade/homoafetividade ainda são evitados pela escola, exatamente por infringirem

essa condição central apontada por Andruetto (2013): a de incomodar e desacomodar não só os alunos, mas de certo modo, as famílias, a própria escola, a classe política.

A abordagem da temática homoafetiva sempre foi alvo de polêmicas no cenário da literatura brasileira. Apesar disso, o mercado editorial abriu espaço, nos últimos anos, para a publicação das obras LGBT+. As produções têm crescido gradativamente e ganhado maior visibilidade nas prateleiras das livrarias. A esse respeito, o escritor, roteirista, diretor de cinema e dramaturgo João Silvério Trevisan confirma:

Nas grandes livrarias, criaram-se sessões especiais com livros de temática homossexual, sem falar da primeira livraria especializada no Brasil, a Futuro Infinito, em São Paulo, e das Edições GLS48, editora voltada exclusivamente para esse público, com livros de ficção e ensaios. Convém observar que o mercado editorial brasileiro foi, ao longo dos anos, se abrindo lentamente para o tema LGBT. Só em 2014, por exemplo, começaram a aparecer livros para jovens com essa temática. Naquele ano, de acordo com a Goodreads, existiam aproximadamente dez títulos similares, todos lançados a partir de 2012, contra uma média de 135 títulos lançados nos Estados Unidos (Trevisan, 2018, p. 348).

Ainda que possamos reconhecer o crescimento dessas produções literárias e a sua presença nas grandes livrarias, nas feiras e bienais de livros, essa literatura ainda não chega às escolas, menos ainda, às salas de aula. Conforme já discurremos, há uma barreira muito grande formada por pais/famíliares, políticos e gestores educacionais, impedindo o contato do aluno com essas obras. Assim, Felipe e Guizzo evidenciam:

A circulação é ainda muito restrita e os/as professores/as desconhecem tal acervo ou então quando sugerem a compra dos livros, a direção da escola não aprova, por medo de sofrerem alguma represália por parte das famílias ou até mesmo de políticos ávidos em perseguir as escolas, fazendo disso sua plataforma eleitoral mais torpe. (Felipe e Guizzo, 2022, p.63)

Como vimos nos excertos de Trevisan, e de Felipe e Guizzo, as obras literárias destinadas ao público juvenil com temática de gênero e sexualidade são produções bem recentes e talvez, por isso, ainda haja o desconhecimento do acervo por parte de muitos professores/as, não obstante, quem conhece essas produções e ousa trabalhá-las é tolhido por boa parte dos diretores escolares, obstruindo a circulação de tais obras no espaço escolar. Inferimos que todo esse cerceamento da literatura LGBT+ na escola contribui para o ocultamento da diversidade de gênero e de sexualidade presente neste espaço. E, conseqüentemente, mais uma forma de perpetuar práticas discriminatórias – o bullying homofóbico/transfóbico, o machismo e a misoginia. Nós tentamos caminhar em sentido contrário a essa lógica. Apesar da censura, nos empenhamos em levar tais obras ao conhecimento dos nossos alunos.

1.2.1 Percurso histórico da literatura LGBT+: o homoerotismo e o lesboerotismo⁴

Historicamente, a literatura de vertente burguesa vem sendo desenhada pelas mãos de homens brancos, heterossexuais e em posições privilegiadas de uma classe dominante, deixando às margens os escritos que representavam as classes minoritárias (mulheres, negros, homossexuais). O canône brasileiro (produção literária de alto valor) foi tracejado nas linhas rígidas do binarismo homem e mulher, sob o olhar masculinizado dos seus escritores, homens estes, que sempre determinavam quais produções artísticas triunfariam no cenário consagrado da literatura.

No século XIX, o determinismo biológico e a heteronorma começam a ser contestados pela sociedade. De acordo, com Mário César Lugarinho, professor da Universidade de São Paulo (USP), pesquisador sobre o homoerotismo na literatura brasileira e um dos fundadores da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (ABEH):

Quando emergem as reivindicações de homossexuais por direitos, chama a atenção a construção de uma identidade homossexual. Salva das garras da religião e do direito pelo seu confinamento na patologia, a identidade homossexual reivindicada põe abaixo o edifício da família burguesa, extensão do sentido de permanência do Estado, na medida em que sua simples existência punha em causa os valores da exemplaridade burguesa. A instauração da homossexualidade como uma identidade social questiona, sobretudo, o determinismo biológico que o século XIX construiu para a conformação de gênero humano, em substituição ao modelo religioso e monárquico da família tradicional (a família burguesa justificava-se pelo simples binarismo macho/ fêmea). Ao recusar o determinismo “natural”, o homossexual era, aos olhos da sociedade burguesa, exceção social e, portanto, aberração patológica (Lugarinho, 2008, p.15).

Juntamente com as reivindicações de homossexuais pelos seus direitos, surge também uma aversão social por estes grupos, em virtude da crença de que eles perturbariam a norma, a ética e a ideologia estabelecidas por grupos hegemônicos. O sujeito dotado de uma identidade homossexual ameaçava a sociedade, por isso era considerado inferior, desviante, patológico. O termo “homossexualismo” surge neste contexto, conotando a ideia de doença. Sentir atração sexual pelo mesmo sexo era considerado um distúrbio, uma condição “anormal” do ser humano. Homossexuais eram constantemente hostilizados em meios sociais, por isso, suas produções literárias foram banidas da esfera literária por tantos anos.

⁴ Consideramos a importância de pensar a representação literária de todas as identidades de gênero presentes na sigla, entretanto, considerando os limites de uma dissertação, enfocaremos o homoerotismo e o lesboerotismo.

No século XX, concomitante aos movimentos feminista e negro, o movimento homossexual brasileiro surge no final da década de 1970, tendo como marco a criação do grupo *Somos* (de afirmação sexual), e o jornal *O lampião* (com foco nas questões sociais e políticas dos grupos minoritários, em especial dos homossexuais), ambos com ideais de igualdade e valorização da população LGBT+, respaldando passos importantes em direção à conquista dos direitos humanos.

No início dos anos 80, o surgimento da AIDS – doença fortemente associada aos homossexuais – enfraqueceu a luta dos movimentos. A culpabilização dos “gays” pela disseminação da doença no país trouxe muitas perseguições aos homossexuais/ transexuais, e retrocessos para alguns movimentos de luta.

Na década de 1990, neste cenário de epidemia da AIDS, conjuntamente, às manifestações de repúdio, às práticas discriminatórias e as ações violentas contra homossexuais, surgiram “redes de solidariedade. O resultado são alianças não necessariamente baseadas na identidade, mas sim um sentimento de afinidade que une todos os sujeitos atingidos”. (Louro, 2015, p. 36). Essas redes de solidariedade formadas não apenas por homossexuais/transexuais, mas também por pessoas que não concordavam com a marginalização deles, propiciaram um novo olhar, uma nova forma de abordagem à sexualidade, contribuindo assim para que os estudos, nessa perspectiva, fossem ampliados.

Nessa conjuntura, temas relacionados à homoafetividade começaram a fazer parte das pesquisas acadêmicas das universidades, viabilizando uma articulação entre literatura e homoerotismo (termo adotado pela crítica literária por englobar um significado mais abrangente nas relações homossexuais). Embasado por Jurandir Freire Costa (1992), o professor e pesquisador de literatura homoerótica José Carlos Barcellos, em seu ensaio *Literatura e Homoerotismo Masculino: perspectivas teórico-metodológicas e práticas críticas*, apresenta:

o homoerotismo [...] é um conceito abrangente que procura dar conta das diferentes formas de relacionamento erótico entre homens (ou mulheres, claro), independentemente das configurações históricoculturais que assumem e das percepções pessoais e sociais que geram, bem como da presença ou ausência de elementos genitais, emocionais ou identitários específicos. Trata-se, pois, de um conceito capaz de abarcar tanto a pederastia grega quanto as identidades gays contemporâneas, ou ainda tanto relações fortemente sublimadas quanto aquelas baseadas na conjugalidade ou na prostituição, por exemplo (Barcellos, 2006, p. 20).

Desta forma, o termo “homoerótico/a” é mais abrangente do que o termo “homossexual” por tratar não apenas da prática sexual, mas também das diferentes formas de desejo, de

excitação, de lascividade, de sensualidade presentes nas relações eróticas de pessoas do mesmo sexo. Vamos abordar brevemente aspectos da literatura homoerótica.

A representação de personagens declaradamente homossexuais na literatura brasileira não é exclusividade de tempos contemporâneos. Notamos que há um número bastante expressivo de obras que, desde o século passado, abordam a temática homoerótica: o *Bom Crioulo* (1895), de Adolfo Caminha; o *O Ateneu* (1888), de Raul Pompéia; *Capitães de Areia* (1937), de Jorge Amado; *Grande sertão veredas* (1956), de Guimarães Rosa etc.

Essas obras canônicas foram escritas por homens, representam figuras masculinas em suas relações homoeróticas, sob o viés da masculinidade hegemônica (desejo incontrollável, instinto selvagem) que faz o homem transgredir a heteronorma. Encontramos também, personagens gays estereotipados, com traços femininos e a delicadeza associada às mulheres. A relação não-binária (homem-homem) nessas obras é retratada como uma fraqueza, como uma conduta desviante, refletindo assim o comportamento social da época em que foram publicadas.

O caminho percorrido para que os personagens homoeróticos fossem representados de forma mais fidedigna foi bastante longo. Percebemos então, que apenas no nosso século (a partir da década de 70) é que esse retrato passou a ser mais bem esboçado:

A “literatura de representação”, em nossa perspectiva, seria aquela em que se insere e se representa o homossexual, seja por tipos ou não, fosse ele protagonista ou mero personagem secundário. Além disso, não se teria, neste universo de obras, a preocupação de delimitarmos possíveis fronteiras entre os inúmeros conjuntos que poderiam ser formados, por recorrermos a alguma tipologia, no interior desta vasta produção literária. A “literatura de subjetivação” viria a consistir naquela que, de alguma maneira, romperia com estereótipos e contornaria de modo eficiente a identidade homossexual, configurando alguma forma de individualização e, por conseguinte, subjetivação ao homossexual. Os exemplos mais flagrantes encontravam-se na década de 1980, notadamente nas obras de Caio Fernando Abreu e Silviano Santiago (Lugarinho, 2008, p.17).

Na citação de Lugarinho percebemos que a “literatura de representação”, essa contida na maioria dos cânones, representa o homossexual, porém de forma estereotipada, caricaturada, estigmatizada e com superficialidade. A “literatura de subjetivação” romperia com esses estereótipos, retratando a sua identidade, o seu protagonismo e as relações homoeróticas de forma menos estigmatizantes e com mais profundidade, se aproximando assim, da realidade. Conforme mencionado no exposto, a literatura de subjetivação pode ser conferida nas obras de Caio Fernando Abreu e Silviano Santiago – autor do primeiro livro *queer* no Brasil a trazer uma mulher trans, *Stella Manhattan* (1985).

É nesta via que os cânones literários brasileiros começam a ser questionados, “assinalamentos contra-hegemônicos dão visibilidade a sentidos ocultos e silenciados pelos

canônes nacionais” (Mitidieri e Camargo, 2020, p. 298). A partir desses assinalamentos e das indagações do canône brasileiro não contemplar vivências legítimas de muitos homens e mulheres, as produções literárias até então excluídas das esferas literárias e acadêmicas, despertam interesse para estudos devido ao seu alto valor no “discurso de identificação”. Segundo os autores:

Não se trata, contudo, de maquinar um cânone ao reverso ou de mendigar cubículos nas histórias da literatura e veículos contíguos. Trata-se, sim, de interpelar o campo literário através das chispas do desassossego, que pulsam vivas para além do armário ou do arco-íris, sombrias, em meios tons, matizes tantos, leques de letras sempre aberto e renovados ares e tonalidades furta-cor.
(Mitidieri; Camargo, 2020, p.301)

Se queremos ajudar os nossos alunos na construção da sua subjetividade ou da subjetividade do outro é necessário romper o costume de trabalhar em literatura apenas as produções canônicas, consideradas de alta qualidade literária. É preciso trabalhar com as obras de “configurações transviadas”, conforme explicam os autores:

[...] histórias cujos entravamentos pelo atual cenário acadêmico brasileiro são bastante conhecidos. Apesar dos pesares e dos corpos que importam, grandíssima parte de docentes insiste em trabalhar com os clássicos e reserva pouca energia para autores e textos ditos periféricos” (Mitidieri e Camargo, 2020 p. 306).

Como representantes dessa literatura de subjetivação masculina, as produções que fulguram no palco da literatura homoerótica masculina são *Morangos mofados* (1982), de Caio Fernando Abreu, *O terceiro travesseiro* (2012), de Nelson Luiz de Carvalho, *Mil rosas roubadas* (2014), de Silviano Santiago etc. A particularidade dessas obras é que elas abordam a relação homoerótica sob a ótica do amor entre os iguais.

É importante evidenciar também, as obras literárias que representam as relações homoeróticas entre mulheres (o lesboerotismo). Essas produções têm muito a dizer sobre as lésbicas que foram silenciadas durante muito tempo. Cristiane Antunes e Renata Pimentel, apontam que

a sexualidade feminina em si e, principalmente, a atração entre mulheres, e chamado por alguns teóricos de “desejo lesbiano”, são vistos como uma espécie de afronta, uma ação de resistir aos ditames do patriarcado, das normas predominantes na sociedade ocidental. O lesbianismo confere à sexualidade da mulher uma autonomia que o sistema abomina, uma vez que o corpo feminino se encaixa, dentro da lógica heteronormativa, como subserviente exclusivamente ao desejo masculino, realidade a que o amor romântico serve com excelência (Antunes e Pimentel, 2020, p.318).

Segundo Antunes e Pimentel (2020), a relação homoerótica entre mulheres, o “desejo lesbiano”, a autonomia e a liberdade sexual são insultos à cultura patriarcal, uma vez que essas mulheres não se subordinam aos interesses masculinos (em particular, o interesse sexual), elas são desprovidas do caráter subserviente e por transcederem as fronteiras do sistema patriarcal, são vistas como uma “aberração”, como seres desviantes da heteronorma e/ou da matriz de inteligibilidade dos corpos pautada no binarismo de gênero macho/fêmea.

Historicamente, na constituição dos “*papéis sociais*”, as mulheres sempre tiveram papel secundário nas decisões familiares, políticas, nos meios de produção e na própria sexualidade, em que eram educadas para servir aos impulsos libidinosos dos homens. Os seus desejos sexuais eram subjugados aos interesses masculinos. O corpo deveria ser “guardado” para os maridos, que as dominavam. A genitália feminina, desde a mais tenra infância, deveria ser cuidada para não ser exposta, tocada, “usada”; enquanto que os homens são incentivados, desde cedo, a conhecerem seus próprios corpos, a se tocarem e a supervalorizarem o seu órgão genital.

Neste sentido, é importante visibilizar a literatura escrita por mãos femininas, visto que elas denunciam os abusos sofridos por longas gerações, rompendo visões estereotipadas e vinculadas a esse arquétipo do “ser mulher” criado pelo pensamento patriarcal. Assim, Antunes e Pimentel endossam:

A literatura, como um discurso social, sobretudo em um viés de tradição, privilegiado, construído pela linguagem, que também é elemento crucialmente construtor da ideia de uma feminilidade, é um espaço potencialmente propício para o entendimento da experiência de o que é ser mulher; inclusive pela via de negação à estereotipia fixada na representação feminina sistematicamente feita por homens ao longo de séculos (Antunes e Pimentel, 2020, p.320).

A literatura é também um lugar de fala, um “discurso social”, em que podemos ver como a figura feminina foi criada no imaginário social de forma diminuta, o quanto ela foi menosprezada, sobretudo, nessa questão da sexualidade. “A hierarquia social dos gêneros (e suas atribuições) funciona composta por “modelos” extremistas; a mulher é a menina pura, que não conhece sexo e aguarda pelo casamento, ou é a mulher da vida, profissional do sexo; portanto, moralmente execrável” (Antunes e Pimentel, 2020, p.319).

Quem inaugura essa escrita feminina no que tange às relações homoeróticas entre as mulheres é a poetisa grega Safo (625-580 a.C.), cujo nome originou o termo safismo (amor entre as mulheres). Safo era natural de Lesbos (Ilha do Mar Egeu), região da qual derivou o termo lesbianismo (e suas variações). Safo cantou os seus amores pelas suas amantes e tornou-se um marco na literatura homoerótica das mulheres.

Encontramos nas narrativas brasileiras (canônicas), a representação do lesboerotismo nas obras: *O cortiço* (1890), de Aluísio de Azevedo; *Ciranda de Pedra* (1926) e *As meninas* (1973), de Lygia Fagundes Telles; *Via Crucis do Corpo* (1974), no conto “O corpo”, de Clarice Lispector etc. Notamos, que exceto a obra *O cortiço*, as demais produções foram escritas por mãos femininas, que utilizaram a literatura para dar voz às personagens lésbicas tantas vezes silenciadas na escrita masculina. No entanto, devido ao comportamento social da época, essas escritoras também apresentavam estereótipos nas suas representações. “As mulheres lésbicas da literatura brasileira quase seguem um padrão, com algumas variações. Quando não são construídas com as cores da androginia e da “anormalidade” física, são prostitutas” (Antunes e Pimentel, 2020, p.327)

O rompimento deste padrão semeado pela escrita patriarcal é feito nas obras de Cassandra Rios. Ela é um nome importante da literatura brasileira com temática lesboerótica, sob o pseudônimo Odete Rios (1932-2002) ficou conhecida como “escritora maldita”, “mais proibida do Brasil”, “papisa do homossexualismo”. Foi perseguida durante a ditadura militar brasileira por escancarar em suas obras a temática da homossexualidade, contrariando a moral e os bons costumes da época, ela chocava ao descrever cenas lesboeróticas e por declarar publicamente que a homossexualidade era uma forma especial de amar (Trevisan, 2018, p.255). O acervo dessa autora é bem significativo, ela tem muitas obras publicadas dentre as quais apontamos: *A volúpia do pecado* (1948); *O gamo e a gazela* (1951); *Tessa, a gata* (1965); *As traças* (1975). Cassandra Rios foi uma grande representante da literatura de subjetivação lésbica.

Depreendemos nessa apuração, que se na literatura adulta o avanço de autorias, personagens e temáticas LGBTQ+ foi gradual, na literatura infantil e juvenil as barreiras eram (e ainda são) maiores, como veremos na próxima seção.

1.2.2 Literatura com representações LGBTQ+ indicada para o Ensino Fundamental

A literatura infantil permite à criança transportar-se para o mundo da fantasia e vestir-se com outras identidades. Ela desperta a sensibilidade, estimula a imaginação e auxilia no conhecimento do infante. É importante dar palco para as narrativas que abordam as questões identitárias de gênero e de sexualidade. Apresentaremos agora um personagem que representa muito bem o que dissemos:

Dudu gostava muito de brincar de ser, brincava todos os dias na escola. Aliás, acho que foi ele quem inventou essa brincadeira.
 – Vamos brincar de ser?
 – Vamos! Eu vou ser a princesa!
 – Eu vou ser a fada!
 Mariana e Lili falaram ao mesmo tempo. Elas adoravam essa brincadeira.
 – Eu vou ser a bruxa! – Disse Dudu.
 – Mas, Dudu, homens não podem ser bruxas! Você pode ser uma mago...
 Dudu não queria, ele gostava mesmo era de ser a bruxa. Os amigos da escola acabaram se acostumando. (Martins, 2000, p.4)

Na obra de Georgina Martins, *O menino que brincava de ser* (2000), o personagem Dudu é um garotinho de seis anos que gosta de se vestir de menina, e por isso sofre tanta censura: da família, dos amigos, da escola. Na família, notamos como a interferência do pai, em alguns momentos é feita de forma truculenta. O pai e os avós paternos não aceitam que ele use roupas e acessórios femininos, procurando inclusive psicólogo, psiquiatra para ajudar o filho a ser “normalizado”. Percebemos como a matriz de inteligibilidade de gênero está arraigada nesta família, que chega a usar de certa violência para impedir que o garoto brinque com aquilo que se identifica. É a avó materna que coloca fim à história. Com bastante compreensão e amor, ela mostra à toda a família que Dudu é só um menino que deseja brincar, sem se importar se as roupas e acessórios femininos implicarão na mudança de um padrão definido para o seu corpo.

Por outro lado, na literatura juvenil, encontramos algumas obras que abrem espaço para a difusão da pluralidade, promovendo o debate sobre as vias alternativas à heteronormatividade compulsória. As obras tratam a construção da identidade sexual e de gênero e abrem espaço para uma maior difusão dessa pluralidade. Ainda que, no ambiente escolar, essas obras sofram com a censura, percebemos que timidamente elas adentram o espaço escolar.

A exemplo disso a obra *Vermelho, branco e sangue azul* (2019), da autora americana Casey McQuiston, é um romance entre Alex, o filho do presidente dos Estados Unidos, que se apaixona por Henry, príncipe da Inglaterra. A história tem sido sucesso mundial e acabou virando filme, disponível na plataforma de *streaming* Prime. Outra narrativa também muito popular entre os adolescentes é a *Heartstopper* (2021), de Alice Oseman, tradução de Guilherme Miranda, que conta a história de Charlie e Nick, dois garotos que não têm quase nada em comum, mas que ao se sentarem um ao lado do outro na sala de aula, são despertados para o desejo homoerótico, iniciando uma trajetória de amor, sendo transformada em série e disponível na Netflix. Inclusive alguns alunos da escola em que trabalho já estão lendo estas obras ou assistindo ao filme / série.

No cenário brasileiro também temos boas obras de representação juvenil. A obra *Eu é um outro* (2014), de Hermes Bernardi Jr., é um primoroso exemplo deste tipo de produção. O autor tematiza a questão da homoafetividade de maneira bastante singular, sob um fluxo de consciência do protagonista Eduardo após ser espancado no vestiário de um estádio de futebol devido à sua orientação sexual. A narrativa apresenta os estágios psicológicos do garoto, durante as sessões de terapia, depois do episódio traumático. Dentre eles nos chamou a atenção este relato:

Dói muito. Eu quis dizer, doutor. Dói aqui dentro, porque é difícil fazer de conta que não gosto de você, Manon. Tá difícil esconder de todo mundo o que eu sinto. Na escola, tem uns caras de perseguição comigo por que passo em tudo que é prova, porque vivo nos meus silêncios, porque jogo futebol bem pra caramba e as garotas, todas, querem ficar comigo em vez de ficar com eles. Por que eu entendo a alma feminina, sabe, doutor? Sei conversar com uma garota sem imaginá-la nua. Comigo elas não se sentem ameaçadas. Não porque pareça um carinha afetado. Não é isso. Não se sentem ameaçadas porque aprendi o respeito. Não quero ferir ninguém. Mas estava doendo não conseguir dizer pra alguém que eu gostava de caras, que no colégio eu me sentia atraído por eles quando treinavam na educação física. Era por isso que eu queria dizer, doutor, mas não disse. Faltou coragem. Falta um pouco de guerreiro nesse outro eu que vive num reino de covardia e de conjunções condicionais. Se, se, se (Bernardi Júnior, 2014, p. 40).

Podemos perceber o conflito existencial, a angústia, as incertezas, as oscilações de um adolescente que sofre muito por manter em segredo a sua identidade sexual, além de sofrer o bullying homofóbico dos colegas que o invejam, porque ele joga futebol muito bem (premissa de comportamento do padrão masculino – *script* de gênero) e ainda faz sucesso com as garotas. Percebemos que Edu, é um garoto que está confortável com a sua identidade de gênero (cisgênero), entretanto não se adequa ao *script* de heterossexualidade. A violência causada pela homofobia fica bastante evidente nesta narrativa.

É importante apresentar às crianças e aos jovens, os livros literários que abordam a pluralidade nas relações afetivas e as novas configurações familiares para que a criança não cresça achando que a homossexualidade, a transexualidade e as famílias homoparentais são anormalidades.

Neste sentido, para o público infantil há obras que representam muito bem essas questões: *O menino que brincava de ser* (2000), de Georgina Martins; *O gato que gostava de cenoura* (2001), de Rubem Alves; *Meus dois pais* (2010), Walcyr Carrasco; *Olívia tem dois papais* (2010), de Márcia Leite etc. E para o público juvenil destacamos o conto “Frederico Paciência” (1943), de Mário de Andrade, que apresenta a tensão sentimental entre dois adolescentes do mesmo sexo; *O amor não escolhe sexo* (1997), de Giselda Laporta Nicoletis; *Do jeito que a gente é* (2009), de Márcia Leite; *Eu é um outro* (2014), de Hermes Bernardi Jr.;

Um milhão de finais felizes (2018), de Vitor Martins; *Por que eu não consigo gostar dele (dela)?* (2020), de Anna Claudia Ramos e Antônio Schimeneck - obra que selecionamos para trabalhar a sexualidade.

Dialogando com a epígrafe que iniciou nossas reflexões sobre a representatividade de gênero e sexualidade na literatura, encerramos a nossa seção com uma fala muito especial de Trevisan, a quem não faltou vontade de clarear a visão turva da nossa sociedade patriarcal e machista:

Se existe a escuridão opressiva ao nosso redor, nossa função é brilhar. Exatamente como os vagalumes, que só brilham se houver escuridão e são tanto mais vaga-lumes quanto mais escuro estiver o entorno. Talvez pareça estranho que sua luz precise das trevas para ser luz, como se “feita da matéria sobrevivente [...] dos fantasmas”, no dizer do filósofo francês Georges Didi-Huberman. Mas aí exatamente se encontra aquela capacidade de renascer das cinzas, como fantasmas iluminados, que emitem sinais de liberdade na noite. O infinito recurso dos vagalumes é sua essencial liberdade de movimento, sua faculdade de fazer aparecer o desejo como indestrutível por excelência, lembra Didi-Huberman. Não por acaso, é justamente no meio das trevas que se efetua a dança viva dos vaga-lumes, “esse momento de graça que resiste ao mundo do terror”, apesar de fugaz e frágil. E que dança é essa? Não é “nada mais [...] do que a dança do desejo formando comunidade”. Em resumo, enquanto vaga-lumes, os dissidentes da heteronormatividade irão “formar novamente uma comunidade do desejo, uma comunidade de lampejos emitidos, de danças apesar de tudo”. Através da dança renitente de vaga-lumes purpurinados, diremos sim no meio da noite atravessada pela execração que os senhores do poder emitem para nos ofuscar. Assim, a opressão que tenta sufocar nosso desejo, ela mesma será o motor da nossa luz e da nossa dança de vaga-lumes na noite. Quanto mais escuridão dos opressores, maior será a luz emitida pela purpurina dos oprimidos (Trevisan, 2018, p.577)

Assim como os vaga-lumes brilham em meio à escuridão; o conhecimento, o discernimento, o despertar da consciência e a experiência podem fazer brilhar os “vaga-lumes” oprimidos pelo obscurantismo social, político, religioso e cultural presente na sociedade brasileira, sobretudo na escola. E a literatura pode ser uma ferramenta potente neste processo de “iluminação”, de “clareamento” e de empoderamento dos alunos e alunas *trans*, homossexuais e bissexuais. Nós tentamos intermediar este processo e levar um pouco de luz onde ainda há muitas trevas.

2 LITERATURA JUVENIL E ENSINO DE LITERATURA

2.1 Panorama sobre o ensino de literatura

Traçar um cenário que descreva o atual ensino de Literatura no Brasil não é uma tarefa fácil. Como disciplina da Educação Básica, ela tem sido cada vez mais negligenciada e destinada a ocupar um espaço ínfimo no currículo escolar dos estudantes brasileiros, sendo apenas um segmento diminuto do componente curricular Língua Portuguesa. Por exemplo, na rede municipal de ensino de Uberlândia-MG, a Língua Portuguesa se subdivide no componente curricular Literatura, com oferta desta disciplina, uma única vez por semana – 50 minutos de aula; sem aplicação de atividades avaliativas e/ou atribuição de notas aos processos de aprendizagem, portanto sem reprovação dos alunos. Não haveria o menor problema com essa falta de avaliação, se nossos hábitos culturais fossem outros: alunos interessados por leituras literárias e mais sensibilizados às diferentes experiências conferidas ao ato de ler. Contudo, esta condição (a falta de nota), compromete a qualidade das aulas, porque os alunos resistem em fazer as atividades, preferem conversar ou bagunçar neste horário, uma vez que não há maturidade de muitos alunos para compreender a importância dos estudos literários.

Entretanto, como docentes, é importante pensar em algumas questões já levantadas por outros estudiosos a respeito dessa disciplina: Para que serve a literatura? Por que é importante estudá-la? Quais as contribuições dessa disciplina no processo de formação dos alunos? (Zilberman 2008; Petit, 2009; Cosson, 2014).

A Literatura, conhecida também como a arte das palavras ou a arte da escrita, tem um caráter encantatório, por se valer da linguagem, elemento inerente ao ser humano para impressionar, emocionar e sensibilizar quem lê o texto literário. É um campo de estudo que possibilita ao aluno acessar fontes inesgotáveis de conhecimentos, ter o contato com o estético, o harmonioso, o criativo, o belo; contribuindo assim, para a sua formação pessoal, social e cultural. Pensar no ensino de Literatura, portanto, é pensar também nesse caráter de formação humana, de educação dos alunos e de construção de uma sociedade mais civilizada (Candido, 2004).

O protagonismo da Literatura em relação à formação do ser humano deve-se ao fato de encontrarmos nela a condensação das experiências humanas. Ao imergir em um determinado texto, a pessoa que lê pode encontrar no enredo, concepções, princípios, costumes, amores, dores, conflitos existenciais semelhantes aos experimentados em sua própria vida. A criação

ficcional possibilita ao leitor lançar olhares mais sensíveis e mais questionadores sobre a realidade em que vive, fazendo-o compreender melhor o mundo em seu entorno, permitindo-lhe tomar consciência de quem é e de qual lugar ocupa em uma determinada sociedade, ou seja, a literatura é uma poderosa ferramenta de humanização do leitor.

O meio acadêmico se desdobra em discussões sobre o poder humanizador da literatura, sobretudo os estudos do crítico literário Antonio Candido:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 2004, P.182).

Concordamos com Candido, de forma especial, quando pensamos em trabalhar a literatura com adolescentes. Por meio do texto literário, o/a aluno/a pode refletir sobre muitos aspectos da vida, moldar as suas emoções, permitir encontrar a saída de problemas, os quais ele imaginou não haver solução, cultivar a beleza e o humor, atributos fundamentais para a nossa saúde mental. Segundo o autor, “a literatura satisfaz em outro nível, à necessidade de conhecer os sentimentos e à sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles” (Candido, 2004, p.182).

A história lida, seja qual for a sua trama, melhora a nossa forma de conceber e atuar no mundo, porque nos faz acionar nosso intelecto, nossa capacidade de meditar, de refletir os episódios de determinada narrativa e de experimentar a multiplicidade da vida, nos ensinando a enxergá-la sob uma perspectiva, muitas vezes, diferente daquela que corresponde aos nossos valores e costumes. A literatura nos integra, transforma a nossa visão de mundo, permitindo-nos evoluir, enquanto seres humanos, assim como aponta o filósofo búlgaro Tzevetan Todorov:

[...] a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (Todorov, 2009, p.23-24).

Para este autor, o ensino de literatura tem papel vital a cumprir. É por meio do contato com a ficção que aprendemos mais sobre a existência humana, já que a literatura nos abre

infinitas possibilidades de interação, de aproximarmos de outros seres humanos, nos dá sabedoria para lidar com situações adversas, nos enriquece por meio da soma de vidas representadas nos livros, nos faz conhecer melhor as particularidades, complexidades e diversidade dos seres humanos, revelando um mundo diferente daquele que estamos habituados. Diante dos percursos de leituras, somos transformados de dentro para fora.

Segundo Todorov (2009), a centralidade dos estudos literários deve estar no que a literatura tem a dizer aos humanos, no seu sentido, nas suas sensações, e não nas estruturas e formalidades dos textos, que ensinam mais o desespero, a descrença e o desinteresse pela leitura. Caso não seja revista a conduta de trabalho em sala de aula, a literatura corre perigo! Ela perderá cada vez mais o seu espaço na sociedade, especialmente, entre os jovens.

A alegação de Todorov é dotada de coerência quando analisamos os resultados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)⁵ 2022, em que dos estudantes brasileiros, 50% tiveram baixo desempenho em leitura. Um índice bastante alarmante para alunos que concluíram o Ensino Fundamental II, no qual espera-se que os estudantes sejam capazes de ter uma leitura profícua e uma boa capacidade de compreensão de textos ao final da Educação Básica.

O resultado das avaliações nos mostra que para além da dificuldade de decodificar um texto, os estudantes não são capazes de interpretá-lo, falta-lhes visão e percepção de mundo. E é diante de um texto literário que esses estudantes terão a possibilidade de conhecer aquilo que não conhecem, visitar lugares desconhecidos, aumentar a sua capacidade de imaginar, de pensar em realidades diferentes da sua, de ampliar os seus horizontes e consequentemente melhorar a habilidade de leitura e de compreensão dos mais variados textos.

Leitura e literatura estão intimamente atreladas uma à outra. Por isso, a urgência de se explorar a leitura literária em sala de aula, a emergência de se formar leitores autônomos, capazes de ler um texto e de fato entendê-lo em sentido global, refinando a sua percepção de mundo e do reconhecimento de si mesmo. Como aponta Vincent Jouve, professor de literatura francesa e uma referência nos estudos de leitura subjetiva:

Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o. De fato, não se trata, para os pedagogos, de uma oportunidade extraordinária que a leitura seja não somente abertura para alteridade mas, também, exploração, quase construção de sua própria identidade? (Jouve, 2013, p. 53).

⁵ Link do PISA: Disponível: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 24 jul. 2024.

Pensamos que nosso/a aluno/a sempre será tocado/a pelo ato de ler, que confronta a sua realidade, sacode o seu juízo, mexe com as suas emoções e propicia o acesso ao universo imaginário, ao conhecimento, ao autoconhecimento e ao reconhecimento de identidades por meio da projeção feita na obra. A leitura literária é um artefato importante para essa construção da sua subjetividade e também para o entendimento da subjetividade do outro. A professora e pesquisadora em literatura brasileira Regina Zilberman reflete:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo (Zilberman, 2008, p.17)

Articulando a fala de Jouve e a de Zilberman, podemos dizer que a literatura tem a capacidade de emancipar o adolescente que está na nossa sala de aula, ao colocá-lo em contato com as diferentes experiências dos personagens; os pensamentos, as emoções e os sentimentos experimentados por eles, instalando por meio dela, uma relação de alteridade, que permite ao estudante enxergar e compreender as vivências do outro, mas sempre voltando ao seu interior e se reconhecendo naquilo que foi lido.

A subjetividade na leitura precisa “estar no coração dos cursos de Letras” (Jouve, 2013). Ela é elemento essencial para que o leitor possa explorar o outro, vivenciar as suas peripécias, sentir as suas emoções e tomar consciência do seu próprio eu, retornando a si de maneira transformada, mais enriquecida.

Considerando essas evidências e pensando que “[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (Candido, 2004, p.175). Como então esse equipamento tem sido trabalhado nos currículos escolares? É importante pensarmos se a disciplina tem recebido a devida importância que ela tem. Compreendemos que o trabalho com a leitura só será produtivo se os estudantes conseguirem se apropriar dos textos em seus diferentes sentidos e utilidades. Logo, é papel da escola, sobretudo dos professores de literatura, oportunizar aos alunos o acesso à diferentes obras literárias e a criação de um espaço em que as trocas sobre as leituras possam ser realizadas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo, criado para definir aprendizagens primordiais a serem desenvolvidas de forma progressiva pelo aluno, durante o seu itinerário no ensino básico do país, com abrangência da educação infantil até o ensino médio. Sua finalidade é orientar a elaboração e atualização dos currículos escolares, tendo em vista uma educação mais igualitária em todo o território nacional.

Antes de ser homologada, alguns marcos legais já embasavam a criação deste suporte para o ensino. A ideia de se criar uma base comum curricular para a Educação Básica foi prevista na promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação como direito essencial compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que “a educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). No artigo 210, da Carta Constitucional, fica reconhecida a necessidade de alinhar os componentes curriculares de ensino “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

A Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – sancionada no ano de 1996, endossa no inciso IV, do artigo 9, a urgência de reestruturar os currículos das instituições escolares brasileiras:

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996; ênfase adicionada).

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014 foi criado mantendo a perspectiva de alinhar e uniformizar os conteúdos curriculares das escolas brasileiras, com responsabilidades compartilhadas entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios:

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (Brasil, 2014)

No dia 20 de dezembro de 2017, a BNCC foi promulgada alterando os parâmetros pedagógicos e estruturais da modalidade de Educação Básica, em todas as escolas do país.

Segundo o manuscrito, o documento tem como foco dois importantes fundamentos educacionais: desenvolvimento de competências (mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e compromisso com a educação integral (aprendizagens sintonizadas com as necessidades, possibilidades e com os interesses dos alunos).

De acordo com o Ministro da Educação Mendonça Filho (em exercício quando a BNCC foi sancionada):

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros (Brasil, 2018, p. 5).

Por meio da fala do ministro, entende-se que a BNCC respalda nosso trabalho, uma vez que afirma e reafirma o compromisso de oferecer a todos os estudantes brasileiros uma educação mais igualitária, que abra espaço para o enfrentamento da discriminação e do preconceito de qualquer ordem, reduzindo as desigualdades educacionais do país, promovendo espaços de equidade, de respeito e com qualidade de ensino para as crianças e para os adolescentes.

As aprendizagens essenciais estão organizadas em torno de dez competências gerais que se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto para o ensino básico (Brasil, 2018, p.7 e 8) em resumo:

- 1) Valorização e utilização de conhecimentos historicamente construídos;
- 2) Desenvolvimento da abordagem científica;
- 3) Repertório cultural;
- 4) Uso de diferentes linguagens;
- 5) Práticas tecnológicas;
- 6) Valorização da diversidade e projeto de vida;
- 7) Argumentação;
- 8) Habilidades e competências socioemocionais;
- 9) Empatia e valorização da diversidade;
- 10) Autonomia, cidadania e responsabilidade social.

Analisando essas competências sob a ótica da nossa pesquisa, faremos um recorte na área do conhecimento de Linguagens, Componente Curricular Língua Portuguesa, já que a

Literatura não é delimitada como um componente curricular específico, apesar de perpassar por todo o documento. Ao ensino desta disciplina foram atribuídos quatro eixos correspondentes a quatro tipos de práticas próprias dos diferentes usos da linguagem: Leitura/escrita, Oralidade, Produção de textos e Análise linguística/semiótica.

As propostas de aprimoramento da compreensão leitora dos estudantes são experienciadas no eixo de Leitura/escrita, em que a BNCC traz como avanço a interatividade entre leitor/ouvinte/espectador nos textos escritos, orais ou multissemióticos, incentivando os professores a proporcionar vivências de leituras diversificadas em sala de aula. A terceira das competências gerais versa sobre o repertório cultural: “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2018, p. 7). A escola apresenta-se como um local propício ao acesso e ao conhecimento de obras literárias de diferentes regiões nacionais e internacionais, de outras culturas, de outras épocas, de outras realidades, favorecendo e ao mesmo tempo enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. O papel da escola é de formar integralmente o educando (como consta no documento) oferecendo-lhe, inclusive, subsídios para o seu desenvolvimento enquanto leitor.

Na BNCC, a Literatura surge como instrumento de formação dos chamados leitores-fruidores, conforme o excerto:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, a arte literária [...] Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (Brasil, 2018, p.134).

Deste modo, leitor-fruidor é o indivíduo que é capaz de fazer leituras pensando em si mesmo e nas pessoas que estão ao seu redor. Ele consegue descamar o texto lido, isto é, consegue perceber as entrelinhas, as intenções secretas da produção escrita, a multiplicidade de sentidos das obras, estabelecendo a empatia e o diálogo com as mesmas. Para o Ensino Fundamental, foco do nosso trabalho, a BNCC diz que é necessário:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BNCC, Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, p. 65).

Percebemos então que o texto da BNCC traz avanços no que diz respeito ao envolvimento de práticas de leitura literária na escola, à valorização da literatura e de outras expressões artísticas que dão acesso ao lúdico, ao imaginário, ao encantamento. Porém, percebemos, que esses avanços se desenrolam, de forma muito tímida, no ambiente escolar. Ainda há muitos passos a serem dados para que a leitura literária com vistas para a formação humana seja praticada. A esse respeito, a professora Mirian Zappone, da Universidade Estadual de Maringá assevera:

Assim, muito embora a BNCC represente certo avanço na apresentação de conteúdos homogêneos para estudantes heterogêneos, ainda se resente de abordagem que focalize o ensino de literatura em seu aspecto mais fecundo: aquele que diz respeito à formação do homem e que permite sua reflexão crítica sobre o mundo e sobre si mesmo.

É essa a leitura literária que pode fazer diferença para homens e mulheres cujo tempo de permanência na escola é tão breve ao ponto de as leituras da literatura efetuadas durante o ensino fundamental serem, talvez, as únicas que realizarão em suas vidas [...] (Zapone, 2021, p. 607).

Ao avaliar o texto da BNCC, assim como Zapone, percebemos progressos nas recomendações feitas para as práticas de leitura, porém ainda encontramos um realce significativo dos processos linguísticos, das conceituações dos diferentes gêneros textuais e das definições estruturais do texto, fazendo com que a literatura seja apenas um pretexto para a aquisição de outros conhecimentos. O subterfúgio constatado no documento, nos remete à discussão realizada por Marisa Lajolo, no artigo “*O texto não é pretexto*” (1982), em que a obra literária torna-se suporte para o estudo da linguagem vernácula, dos estilos literários e dos procedimentos estilísticos, enfraquecendo assim, o potencial humanizador da literatura.

Muitas vezes, os alunos abominam a leitura de textos literários trabalhados em sala de aula, porque vinculam a estes, a sensação de enfado. E não deveria ser assim! No livro *Letramento literário*, Rildo Cosson, professor, pesquisador e referência nos estudos literários, diz “ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro” (Cosson, 2015, p.23) e “aprender a ler e ser leitor são práticas que medeiam e transformam as relações humanas” (p. 40), confirmando a ideia de que literatura vai além do entretenimento, ela é um elemento de grande relevância nas relações sociais, políticas e culturais.

Além disso, como aponta Michèle Petit: “Os livros nos abrem as portas para um novo espaço, para outra maneira de pertencer ao mundo. [...] nos abrem as portas para outros tempos e outros lugares em que a capacidade de sonhar tem livre curso e permite imaginar outras

possibilidades.” (Petit, 2008, p.79). Ou seja, a literatura é fundamental para a construção de subjetividades. A leitura literária está contemplada na BNCC, mas o aspecto da construção das subjetividades, a literatura como elemento humanizador, não está tão clara no documento orientador, e é essa subjetividade que fará a real diferença na vida dos nossos/as alunos/as.

Deste modo, apresentaremos nessa pesquisa, a possibilidade de realizar um trabalho com textos literários em sala de aula, a partir do método recepcional, desenvolvidos pelas professoras Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini, a partir de conceitos teóricos da Estética da Recepção, principalmente dos estudos do teórico alemão Hans Robert Jauss. O método propõe uma participação mais ativa do leitor durante a ação leitora, confrontando as leituras efetuadas nas cinco etapas, com o seu conhecimento de mundo, à sua vivência, ao seu próprio horizonte sociocultural, buscando assim, a transformação e a ampliação dos seus horizontes de expectativas.

2.2 Literatura juvenil

2.2.1 O adolescente

Um jovem rebelde, confuso com o seu processo de transição entre a infância e a vida adulta, proclama:

Naquele tempo eu tinha dezesseis anos - estou com dezessete agora - mas de vez em quando me comporto como se tivesse uns treze. E a coisa é ainda mais ridícula porque tenho um metro e oitenta e cinco e já estou cheio de cabelos brancos. [...] Apesar disso, às vezes me comporto como se tivesse doze anos. É o que todo mundo diz, principalmente meu pai. Até certo ponto é verdade, mas não é totalmente verdade. As pessoas estão sempre pensando que alguma coisa é totalmente verdadeira. Eu nem ligo, mas tem horas que fico chateado quando alguém vem dizer para me comportar como um rapaz da minha idade. Outras vezes, me comporto como se fosse bem mais velho - no duro - mas aí ninguém repara. Ninguém nunca repara em coisa nenhuma. (Salinger, 2020, p.15)

A voz que narra esse excerto é a do protagonista Holden Caulfield, da obra *O Apanhador no Campo de Centeio*, clássico romance de J. D. Salinger, que tem como pano de fundo para o enredo as aflições, os anseios, a melancolia vivenciados na adolescência. O personagem rebelde, fala palavrão, fuma, bebe e odeia quase tudo. Ele transmite sua visão

peculiar de mundo, com uma mistura de humor e acidez típicos da adolescência, e é exatamente essa mescla de sentimentos, o ingrediente especial para tornar o livro um fenômeno mundial.

Holden Caulfield é o retrato do adolescente que está saindo da infância para adentrar a vida adulta e não se sente nada confortável com o lugar que ocupa. Para muitos rapazes e moças, essa fase da vida é especialmente complicada, difícil de atravessar. Ele não quer crescer, porém precisa. Vejamos outro trecho do livro:

Fico imaginando uma porção de garotinhos brincando de alguma coisa num baita campo de centeio e tudo. Milhares de garotinhos, e ninguém por perto—quer dizer, ninguém grande— a não ser eu. E eu fico na beirada de um precipício maluco. Sabe o que tenho que fazer? Tenho que agarrar todo mundo que vai cair no abismo. Quer dizer, se um deles começar a correr sem olhar para onde está indo, eu tenho que aparecer de algum canto e agarrar o garoto. Só isso que eu ia fazer o dia todo. Ia ser só o apanhador no campo de centeio e tudo. Sei que é maluquice, mas seria a única coisa que eu queria fazer. Sei que é maluquice [...] (Salinger, 2020, p.180).

A cena desenhada pelo herói da narrativa nos convida a refletir, sob o olhar do jovem, o quão sofrida é essa transição do mundo infantil para o mundo adulto. Holden compara o processo de amadurecimento a uma criancinha que cai num abismo, num precipício maluco. Percebemos a ideia da perdição, da presença de muitas incógnitas e do medo desse desconhecido na metáfora usada pelo garoto. É doloroso perder a inocência, se jogar ao mundo obscuro do adulto, matar a criança que existe dentro de si. E é justamente isso que o garoto do livro tenta impedir que aconteça às crianças menores que estão sob a sua inteira responsabilidade. Ele é o “alguém grande” daquele campo de centeio, disposto a resgatar os pequenos que estão à beira do despenhadeiro. A obra representa de forma significativa, realista e convincente o universo próprio dos jovens e esse turbilhão de emoções vivenciado na adolescência.

Vamos aproveitar esse pano de fundo que é trabalhado no livro de Salinger – a adolescência, os sentimentos e comportamentos universais despertados por ela, para iniciar as nossas reflexões sobre a Literatura Juvenil, uma vez que a obra é uma potente representação da juventude na Literatura, e para tal é indispensável fazer uma análise do público principal deste segmento literário: o adolescente.

O renomado escritor, psicanalista e dramaturgo italiano Contardo Luigi Calligaris afirma:

Nossos adolescentes amam, estudam, brigam, trabalham. Batalham com seus corpos, que se esticam e se transformam. Lidam com as dificuldades de crescer no quadro complicado da família moderna. Como se diz hoje, eles se procuram e eventualmente se acham. Mas, além disso, eles precisam lutar com a adolescência, que é uma criatura um pouco monstruosa, sustentada pela imaginação de todos, adolescentes e pais (Calligaris, 2000, p.9).

Calligaris (2000) qualifica a adolescência como uma criatura um pouco monstruosa para os adolescentes por terem que lidar com as grandes mudanças físicas, biológicas do corpo que se estica, se transforma, se torna maduro, ao mesmo tempo em que sua personalidade também é transvertida, mexida, alterada. Mudam-se os gostos, os desejos, a maneira de se comportar.

O psicanalista desenvolve o conceito de adolescência como moratória para se referir a esta transição da infância à idade adulta, em que o adolescente sente-se interditado. É um momento em que o antigo sistema de valores e princípios morais transmitidos pela família e pela sociedade está em crise, mas ainda não foi substituídos por novas referências. Na busca pela sua identidade, o jovem se depara com um corpo maduro, um corpo de adulto, porém é impedido de realizar-se como tal. Aprende que “por volta de mais dez anos, ficará sob a tutela dos adultos preparando-se para o sexo, o amor e o trabalho, sem produzir, ganhar ou amar; ou então produzindo, ganhando e amando, só que marginalmente (Calligaris, 2000, p.15). O impedimento de viver as experiências atreladas ao universo adulto é o fundamento do conceito de adolescência como moratória, o que gera a instabilidade emocional em muitos adolescentes.

Por outro lado, os pais e familiares também se esbarram nas dificuldades de conviver com os “sabe-tudo”, rebeldes, rabugentos, respostas etc. Consideram este período da vida tenebroso, um monstro de muitas cabeças, uma fase que além de chata, é cheia de perigos, conseqüentemente, uma fase de muitas preocupações, já que os adolescentes desejam alçar novos voos e as famílias os veem como incapazes de fazê-los.

O psicanalista italiano engendra ainda uma ponderação bastante pertinente:

O adolescente se olha no espelho e se acha diferente. Constata facilmente que perdeu aquela graça infantil que, em nossa cultura, parece garantir o amor incondicional dos adultos, sua proteção e solicitude imediatas. Essa segurança perdida deveria ser compensada por um novo olhar dos mesmos adultos, que reconhecesse a imagem púbere como sendo a figura de outro adulto, seu par iminente. Ora, esse olhar falha: o adolescente perde (ou, para crescer, renuncia) a segurança do amor que era garantido à criança, sem ganhar em troca outra forma de reconhecimento que lhe pareceria, nessa altura, devido (Calligaris, 2000, p. 24).

O adolescente se estranha porque o corpo da criança já não existe mais, o pequenino (a) cresceu, já pode se virar sozinho (como muitos adultos apontam), a atenção recebida em casa já não é a mesma, os pais não olham mais para o filhinho / a filhinha como antes. Ele se sente inseguro, incompreendido, instável dentro do espaço familiar e, por isso, fica perdido quanto à sua identidade. Não quer crescer para não perder o amor, a segurança e a proteção direcionados à criança que sempre foi. E para crescer, é necessário renunciar a esta zona de conforto pueril.

Contudo, para que esta renúncia seja feita, ou seja, para que o adolescente se desgarre da dependência dos familiares, ele precisa de um reconhecimento como o que acontece nos ritos de passagem da infância para a vida adulta em outras culturas (a exemplo, os rituais das tribos indígenas), ele quer ser reconhecido como um semelhante, como alguém que já pode fazer parte do núcleo maduro da família, que está pronto para desbravar o universo adulto. Deseja ser livre e independente. E é neste momento que os pais, avós, responsáveis legais tolgem o seu desabrochar, como legitima o pesquisador, escritor e professor de Literatura Infantil e Juvenil José Nicolau Gregorin Filho:

Apesar de as dificuldades para (re)conhecer o corpo e as necessidades de uma criança terem sido grandes, no caso do adolescente foram maiores, na medida em que se observa um corpo já maduro, com características de adulto, mas com aptidões para conviver no universo adulto tolhidadas por imposições sociais e legais em razão da faixa etária. (Gregorin Filho, 2012, p.21)

Conforme descrito pelo professor, reconhecer que o adolescente adentrou no universo adulto assim que o corpo torna-se maduro não é tarefa fácil para a família e para a sociedade em geral. Apesar do corpo desenvolvido, a faixa etária deste adolescente restringe-o e/ou proíbe-o de executar algumas atividades: assistir a determinados filmes e séries, ler livros com conteúdo adulto (sexo, violência, drogas), participar de eventos noturnos, dirigir, beber, fumar etc. Aos olhos da família e do meio social em que estão inseridos, eles não passam de um bando de pirralhos que precisam crescer ainda mais, amadurecer ainda mais, para terem essas experiências atribuídas ao mundo dos adultos. A tão sonhada liberdade desses jovens será adiada, como aponta a moratória na adolescência. Há uma lacuna instaurada neste ciclo da vida, “apesar da maturação dos corpos, a autonomia reverenciada, idealizada por todos como valor supremo, é reprimida, deixada para mais tarde” (Calligaris, 2000, p.17).

No entanto, para outras atividades sociais – cuidar da casa na ausência dos pais, auxiliar nas tarefas domésticas, tomar conta dos irmãos menores, ir ao mercado, à feira, ao sacolão para fazer compras – são considerados homem feito ou mulher feita em vista dos corpos amadurecidos. “Sente-se capaz de realizar uma série de atividades e participar de situações que a sociedade representa como de adultos” (Gregorin Filho, 2012, p.22).

Por ter crescido, por assumir responsabilidades, o adolescente deseja ser tratado com respeito, como um igual e quer ser ouvido. E por vezes, isto não acontece. O autor gaúcho Leonardo Brasiliense estampou com muita expertise essas inquietações sentidas pelos

adolescentes, em sua obra *Adeus conto de fadas, minicontos juvenis* (2013). No miniconto “Pesadelos”, ele ilustra bem essa ausência de voz do adolescente no contexto familiar e social:

Outro dia sonhei que eu voava. Que via o meu bairro lá de cima, via as ruas, as casas, as pessoas, mas ninguém me via. Parecia tão real que eu pensei que não estivesse sonhando, mas acordado. Apesar de estar muito no alto, eu ouvia tudo o que diziam, mas quando gritava “olha eu aqui”, ninguém me ouvia. Então o vento ficou mais forte e foi me levando pra longe. Eu não conseguia resistir: o vento me arrastava, e eu gritava, gritava, mas ninguém me via nem me ouvia... até que acordei, vi que não estava voando, continuava bem aqui, longe de todos (Brasiliense, 2013, p.32).

Rápido e intenso, o miniconto nos convida a refletir sobre esse sentimento de invisibilidade comum aos adolescentes. Tanto em casa quanto na comunidade em que vive, ele não é percebido. Apesar de estar no alto (amadurecido) ele ouve tudo o que os outros têm a dizer, porém o seu direito de fala é negado. Percebemos, o distanciamento do jovem através da metáfora do vento forte, que o arrasta para longe, e ao final do miniconto quando acorda e percebe que não está voando, mas continua em casa, emocionalmente, distante de todos com quem convive. Nota-se um sentimento de exaustão por não ser apercebido nem pela família nem pela sociedade (no bairro onde vive).

A voz do miniconto apresenta a mesma angústia do personagem Holden Caulfield, e ambas representam o aborrecimento dos adolescentes para com os adultos por nunca repararem em nada relativo a eles e por não lhes darem o espaço de fala quando muitos deles têm tanto a dizer. Sallinger e Brasiliense revelam em suas obras um fator importante para a literatura juvenil: “presença de narradores que privilegiam a voz e os sentimentos do adolescente de hoje” (Gregorin Filho, 2012, p.76).

Além da ausência de voz, no decorrer da travessia para a fase adulta, rapazes e moças têm a difícil missão de lidarem com outras ausências: do corpo e da identidade infantil, dos pais da criança que partiu, do pertencimento familiar e do amparo materno/paterno. A caminhada de alguns pode, inclusive, ser interrompida por tamanha insegurança e melancolia. Calligaris previne:

Entre a criança que se foi e o adulto que ainda não chega, o espelho do adolescente é frequentemente vazio. Podemos entender então como essa época da vida possa ser campeã em fragilidade de autoestima, depressão e tentativas de suicídio (Calligaris, 2000, p. 25).

A fala do psicanalista nos faz pensar em como a construção da imagem de si é impactante para o adolescente. Ao olhar-se no espelho, para além da imagem refletida nele, o jovem deseja enxergar a sua identidade pessoal, “quem ele é?”. O reflexo vazio deve-se ao fato de que esta identidade ainda não está pronta, acabada. Os jovens buscam descobrir quem

realmente são, isentos de interferência dos pais, da família e da sociedade, querem conhecer a sua posição individual e nessa caçada encontram-se com a ausência do próprio ser. Para muitos adolescentes essa constituição de uma personalidade própria, o alicerçar das suas subjetividades é algo perturbador, um processo doloroso que pode deixar o adolescente vulnerável à depressão e aos pensamentos suicidas.

Contemplando essa construção da identidade dos jovens, e a representação de si próprio perante o mundo, a antropóloga francesa Michèle Petit também evidencia:

Hoje, cada um deve construir sua identidade e experimentar, bem ou mal, na busca de sentido, valores, referências, lá onde os limites simbólicos não existem, com todos os riscos que isso comporta, particularmente na adolescência. Em muitos países, as pessoas se preocupam justamente com o aumento das condutas de risco entre crianças e jovens. Este é um motivo a mais para nos interessarmos pelo papel que a leitura pode desempenhar na elaboração da subjetividade, na construção de uma identidade singular e na abertura para novas sociabilidades, para outros círculos de pertencimento (Petit, 2009, p.12).

Petit sinaliza que os experimentos contribuem, significativamente, para a produção dos nossos sentidos, das nossas concepções de mundo e dos nossos juízos de valores. É necessário experimentar, provar (algo bom e/ou ruim) para só então dizer se aquilo faz ou não parte de nós. E essas experiências ativam um alerta às condutas de risco das crianças e, de modo especial, dos adolescentes. A curiosidade juvenil pode fazê-los degustar o amargo da vida, eles podem vivenciar situações realmente perigosas, desagradáveis e degradantes. Diante disso, a experiência da leitura pode se apresentar como um escape a esses dissabores da juventude, por ser instrumento poderoso na construção de subjetividade, na constituição das singularidades dos jovens, e na abertura para inter-relacionar-se com os seus pares. Por meio da leitura, o adolescente pode (re)significar a vida, pois é capaz de “abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra” (Petit, 2009, p. 13).

De forma poética e bastante graciosa, o poeta Mário Quintana também contribuiu para as reflexões sobre o processo de amadurecimento dos jovens, em seu poema “O Adolescente” (1998). Com bastante sensibilidade, o texto aborda essa intrincada etapa do desenvolvimento humano a partir da poesia, dos recursos expressivos: linguagem plurissignificativa, presença de metáforas, soneto desestruturado sugerindo a inclinação dos adolescentes em romper padrões pré-estabelecidos. Há o contraste dos elementos que dão ideia de imobilidade / mobilidade, representando a movimentação, o despertar do adolescente para a busca de si. É preciso experimentar para descobrir o que de fato lhe agrada, com o que, de verdade, se importa, se aquilo lhe pertence ou não. Como já apontado por Petit (2009). Vejamos:

O adolescente

A vida é tão bela que chega a dar medo,
 Não o medo que paralisa e gela,
 estátua súbita,
 mas

esse medo fascinante e fremente de curiosidade que faz
 o jovem felino seguir para a frente farejando o vento
 ao sair, a primeira vez, da gruta.

Medo que ofusca: luz!

Cumplicentemente,
 as folhas contam-te um segredo
 velho como o mundo:

Adolescente, olha! A vida é nova...
 A vida é nova e anda nua
 – vestida apenas com o teu desejo!

Os versos de Quintana nos apresentam os aspectos subjetivos comuns da adolescência: o medo, a inércia, a curiosidade, as descobertas de si mesmo e do outro, a intensidade, os desejos, a cumplicidade, as estreias da vida, (primeiros amores, beijos, sexo), os segredos etc. A temática do poema é inteiramente voltada à subjetividade dos jovens. O eu lírico convida o adolescente amedrontado a não temer esse ciclo de mudanças. Ele encoraja o adolescente a não ficar parado por conta da insegurança e dos receios da mocidade. Ele incentiva-o a encarar a vida, apesar do medo aterrorizante do desconhecido.

Nós, professores de Literatura, também podemos fazer esse convite aos nossos alunos, dar-lhes um incentivo nessa etapa tão complexa da vida. Contudo, será necessário refletirmos algumas questões antes de iniciarmos os trabalhos com os adolescentes: O que o inquieta? O que o aborrece? O que o entristece? O que o deixa feliz? Se quisermos cativá-los para as aulas de Literatura será importante dar voz a esse jovem, dar espaço para o debate e para os seus muitos questionamentos. Os inúmeros Holden Caulfield que marcarão presença em nossas salas de aula chegarão confusos com a série de transformações da própria existência, angustiados com a dificuldade de lidar com suas questões subjetivas, enraivecidos com os conflitos pessoais e familiares, e com a falta de referencial. Esses meninos e essas meninas estarão de certo modo perdidos. E neste cenário, nós podemos ser um apanhador no campo de centeio usando a potente arma comentada por Michèle Petit: a leitura. Será ela o equipamento de resgate para nossos jovens não caírem do despenhadeiro.

2.2.2 Percurso histórico da Literatura Juvenil Brasileira

Fazendo um passeio pela história da literatura juvenil brasileira com o crítico Gregorin Filho (2012) percebemos que:

Desde os jesuítas e seus trabalhos de evangelização até o final século XVIII, livros e práticas pedagógicas adotados no Brasil seguiam os padrões de intelectualidade e estética literária aceitos pelos europeus, convenientes para a sociedade portuguesa. A partir do século XIX, a literatura para jovens, ainda misturando-se à infantil, começou a ser sistematizada na Europa, e, com a expansão do gênero, passaram a ter espaço na educação brasileira textos trazido de Portugal. Esses textos propagavam principalmente elementos culturais da sociedade europeia, moldados pela França e pela Inglaterra (Gregorin Filho, 2012, p.23).

O pesquisador aponta que desde a chegada dos portugueses em terras brasileiras, há um movimento de disseminação da ideologia hegemônica das poderosas nações europeias – Portugal, França e Inglaterra – e da imposição de elementos culturais europeus no território brasileiro. Notamos isso ao recordarmos a catequização dos povos originários pelos jesuítas, a adoção e a manutenção de um padrão de intelecto e de estética literários para nossa nação espelhados nos modelos vigentes das sociedades burguesas da Europa.

Até o século XIX, não se falava em literatura juvenil, e as leituras voltadas para as crianças e os adolescentes eram os consagrados contos de fadas e as histórias fantasiosas dos autores europeus: Charles Perrault, La Fontaine, irmãos Grimm, Hans Christian Andersen, Lewis Carroll etc. A partir do século XIX, além dessas narrativas fantásticas, o sistema educacional das escolas brasileiras apostou na difusão de textos para leitura com finalidade de moralizar as crianças e jovens em idade escolar, tratando temáticas relacionadas ao cenário político-econômico brasileiro. Desta forma, o espaço escolar tornou-se palco de promoção das obras que atendiam às necessidades ideológicas do Estado, eram produções adaptadas das obras portuguesas, com um caráter didático-moralizante, ressaltando ainda mais esse domínio dos colonizadores em nossa pátria, conforme nos apresentam as pesquisadoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1991):

A adaptação do modelo europeu que nos chegava geralmente através de Portugal, nesse primeiro momento da literatura infantil brasileira, não se exerceu apenas sobre o conto de fadas. Ocorreu também a apropriação brasileira de um projeto educativo e ideológico que via no texto infantil e na escola (e, principalmente, em ambos superpostos) aliados imprescindíveis para a formação de cidadãos. Esse fenômeno, que começou a ser mais sistematicamente desenvolvido entre nós a partir da

República, nasceu na Europa, onde apareceram várias obras que, cada uma a seu tempo, inspiraram autores brasileiros (Lajolo; Zilberman, 1991, p.32).

Nesse sentido, as obras infantis difundidas no espaço escolar tinham como personagem principal, uma criança estereotipada, “um bom menino” ou “uma boa menina” que se envolviam em muitas aventuras e travessuras, mas também viviam episódios educativos e nunca perdiam o amor à família, à pátria, a obediência aos pais e aos professores, zelando sempre pelas boas condutas civis e cristãs. “ São crianças modelares, cuja presença nos livros parece cumprir a função de contagiar de iguais virtudes e sentimentos seus jovens leitores.” (Lajolo e Zilberman, 1991).

No século XX, a impetuosidade e o arrojo dos jovens romperam com essa tendência. A literatura consumida nas instituições escolares provocou muitas indagações, sobretudo em relação a esse cunho pedagógico-moralista, motivando assim, mudanças no cenário da literatura juvenil. Nota-se o abandono de uma configuração monológica da leitura para uma proposta mais dialógica, como aponta o autor:

Essas mudanças foram, histórica e dialogicamente, trazendo para a chamada literatura juvenil: a diversidade de valores do mundo contemporâneo; o questionamento do papel do homem diante de um universo que se transforma a cada dia; as vozes de diferentes contextos sociais e culturais na formação do povo brasileiro, sua diversidade e dificuldade de sobrevivência; e, o mais importante, as vozes e sentimentos do adolescente nas páginas dos livros, nas ilustrações e nas diferentes linguagens que compõem a produção artística para os jovens (Gregorin Filho, 2012, p.28).

A voz interpelativa do jovem emergiu, neste contexto, trazendo consigo a urgência da representatividade: dos sentimentos dos adolescentes, do universo contemporâneo e da diversidade sócio-cultural do povo brasileiro. A partir dessa demanda, outra voz ressoou no cenário literário brasileiro, a aclamada voz de Monteiro Lobato (1882 – 1948), grande ícone da literatura infantil e juvenil, o criador da série de livros *Sítio do Pica-pau Amarelo* (1921 – 1944), tornando-se um símbolo de transformação nas criações ficcionais infantil e juvenil brasileiras. Percebemos a reformulação na postura do narrador do texto sob a voz lobatiana: linguagem espontânea, mais condizente com a realidade do mundo infantil e juvenil, narrativas com cenários mais lúdicos, espaços bastante recreativos, personagens mágicos, presença de elementos fantásticos que se conectam com o imaginário das crianças e dos adolescentes.

A partir da nova roupagem que Lobato dá à sua obra e dos ideais propagados pelo Modernismo no Brasil, na década de 30, a ficção infantil e juvenil nacional ganha novos contornos, acompanhada do crescimento das produções literárias genuinamente brasileiras, que

valorizavam a cultura e o folclore da nossa nação. Neste panorama, nomes como os de Viriato Correia, Cecília Meireles, José Lins do Rego, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos ganharam destaque com suas histórias de aventura e elementos folclóricos brasileiros. (Lajolo e Zilberman, 1991)

Nas décadas de 40 e 50, a produção literária infantil e juvenil continuou a se alargar, e o mercado editorial focou na construção de um público que se rendesse a este segmento da literatura geral. As editoras e os autores se qualificavam cada vez mais neste novo gênero literário, havendo assim, a ampliação do repertório das obras literárias para crianças e jovens. Apesar da produção editorial ser intensa e de notarmos autores comprometidos com a renovação da arte nacional, a literatura voltada ao universo infantojuvenil ainda era desprestigiada no contexto literário, considerada um subgênero, algo menor e de pouca importância diante da literatura geral.

A década subsequente apresenta novas mudanças na esfera da literatura infantil e juvenil brasileira, “multiplicam-se, nos anos 60, instituições e programas voltados para o fomento da leitura e a discussão da literatura infantil” (Lajolo e Zilberman, 1991, p. 120). Neste período, notamos que o processo de expansão das obras infantis no Brasil, segue a todo vapor, criam-se centros e associações de proteção e incentivo à leitura com vistas à credibilizar o segmento literário infantil. Entretanto, até esse decênio as produções centralizadas em episódios corriqueiros da juventude apareciam no cenário literário de forma bastante tímida.

A partir dos anos 70, essa realidade foi transformada, as obras literárias destinadas ao público infantil e juvenil foram remodeladas. A essência dessas produções ultrapassou os elementos artísticos e estéticos do texto literário para dar espaço também a questionamentos de cunho social bastante pertinentes para a formação da criança e do jovem. Nota-se um estímulo à reflexão e à criticidade dos leitores para com o enredo das obras lidas. Deste modo, Ana Crélia Dias, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e membro da Fundação Nacional para o Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) endossa⁶:

Existiu, na década de 1970, um projeto de criação literária que pretendia desenvolver na criança a capacidade de pensar, de criar, de ser livre. Era quase uma utopia, criada no meio de uma ditadura, de que a literatura infantil talvez desse conta de formar a criança para um mundo mais diverso.

Historicamente, o painel da sociedade brasileira na década de 70, foi marcado por muitas transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas. Da governança ditatorial, que se

⁶ Entrevista disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/blogDaLetrinhas/Post/6306/30-anos-de-literatura-infantil-brasileira>. Acesso em: 24 jul. 2024.

valia de extrema repressão civil – militarismo, autoritarismo, censura, torturas – às vultuosas aparições de movimentos populares (negro, feminista, indígena, ambiental) que protestavam em defesa dos seus direitos civis e conclamavam a tão sonhada liberdade. Todos esses acontecimentos recaíram sobre a qualidade literária das obras infantil e juvenil, como demonstra Gregorin Filho:

A partir de meados da década de 1970, o Brasil presenciou considerável aumento de movimentos populares pela anistia e em favor da abertura política, levando à promulgação da Lei da Anistia pelo presidente João Baptista de Oliveira Figueiredo em 1979. No mesmo ano, foi fundada a Academia de Literatura Infantil e Juvenil. Com tais acontecimentos, o final dos anos 1970 tornou-se decisivo para o incremento da literatura produzida para crianças e jovens na década seguinte, ocasionando uma transformação qualitativa com relação às temáticas abordadas por esse tipo de texto e ampliando substancialmente o número de livros lançados (Gregorin Filho, 2012, p.16).

A mudança valorativa das temáticas nas obras de literatura para a juventude, acompanhavam o contexto histórico de luta pela liberdade de expressão, pela vontade dos jovens em discutir não apenas as pelejas enfrentadas na ditadura, mas também as batalhas pessoais combatidas por cada jovem em seu universo particular e/ou meio social. A partir dessa década é que notamos uma disjunção entre as obras infantis e juvenis.

Outro fator importante que contribuiu para o incentivo à leitura de obras infantojuvenis na década de 70, foi a crise de leitura que assolou o Brasil, após uma reforma educacional, que aumentava os anos de escolaridade obrigatória. O incremento da literatura produzida para crianças e jovens pretendia atender aos potenciais leitores formados no espaço escolar, e assim “foi selado de vez o casamento sempre rentável entre a instituição escolar e o mercado” (Souza; Dias, 2015, p.3)

Nos anos 80, o campo literário brasileiro é marcado pela aparição de um menino “que tinha o olho maior que a barriga, fogo no rabo e vento nos pés” (Ziraldo, 1980), *O Menino Maluquinho*, do escritor e cartunista Ziraldo torna-se uma obra exponencial da literatura infantil e juvenil brasileira e uma referência para os novos apontamentos das narrativas nacionais, como elucida Gregorin Filho:

Só em meados da década o Brasil conseguiu avançar definitivamente em seu processo de democratização. Com isso, a educação passou a ser repensada de maneira mais ampla, e novas temáticas e estéticas puderam adentrar a sala de aula por meio da literatura destinada aos jovens, que ganha novo fôlego. Os autores começavam a esboçar discussões acerca de alguns problemas cotidianos enfrentados no país, como a desigualdade social e a violência em suas mais variadas formas, e a conclamar os jovens para uma atitude mais participativa na vida em sociedade (Gregorin Filho, 2012, p.17).

O personagem criado por Ziraldo é um retrato das crianças e dos adolescentes não só dos anos 80, mas da infância e juventude dos dias de hoje, que vivenciam em seus cotidianos questões de identidade, experiências escolares, relacionamento com os pais, as amizades e os afetos da infância, a disputa entre meninos e meninas, a necessidade de liberdade, a relação com a morte, entre outras questões. A obra aborda temas universais e atemporais fundamentais para o processo de amadurecimento da criança e do adolescente e para a formação de jovens capazes de exercer plenamente sua cidadania, de dar a sua colaboração ativa para o meio social em que vive.

Nas décadas de 70 e 80, autores como Ana Maria Machado (1941), Marina Colasanti (1937 – 2025), Pedro Bandeira (1942), Lygia Bojunga (1932), Roseana Murray (1950), entre outros, representaram em suas obras esse universo do jovem – seus sentimentos, suas vivências, seus conflitos, atendendo à função humanizadora da Literatura e à configuração dialógica propagada por ela enquanto arte.

Nos anos 90, fatos marcantes como a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069; a criação da Lei de Diretrizes e Bases e as novas temáticas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (com os temas transversais) viabilizaram debates sobre assuntos censurados ou proibidos até então: a sexualidade, a pluralidade cultural, a igualdade racial, violência, consequências do consumo de drogas etc. A legislação do país reconhece a importância de abordar essas questões com os jovens e de inseri-las na grade curricular das escolas do país. Dessa forma, surge um novo tipo de narrador, o que está preocupado com a construção de um indivíduo engajado na diversidade cultural da nossa sociedade. Segundo, Gregorin Filho:

Esse narrador questiona as instituições e tenta levar o jovem a perceber a diversidade do povo brasileiro, seja no aspecto étnico, seja na pluralidade de sua cultura. Há, nas obras contemporâneas da literatura juvenil, a instauração de várias vozes que dialogam no texto, vozes que entram em conflito e que se originam de diferentes lugares sociais, vozes que levam a juventude a questionar a estrutura social, seus preconceitos e todas as lutas nela existentes (Gregorin Filho, 2012, p.37).

Percebemos então, uma nova “virada” no cenário literário, especialmente, para o público jovem que tem a curiosidade de investigar a multiplicidade vigente em cada cultura e nas suas relações interpessoais, e tem disposição para romper com as suas noções preexistentes. Consequentemente, o incomum converte-se em recurso significativo para a materialidade dessas obras, são trazidos à tona textos com temas, estruturas, gêneros diferentes dos modelos clássicos do passado. A presença desse “diferente” nas obras literárias deixa contribuições

consideráveis para a Literatura e também para os estudos da cultura nacional de forma geral.

Como observa, a professora Regina Zilberman:

A ruptura das fronteiras entre o centro e a periferia, o erudito e o popular, entre a “alta literatura” e o pop, entre o clássico e o fashion, o rural e o urbano, determinou certa euforia que vigora nos meios tanto acadêmicos, quanto artísticos. A constatação de que tudo é cultura, e de que tudo é válido, alarga as potencialidades de criação e de investigação, de que resulta o bem-estar reinante nos segmentos focados nas expressões da arte e do pensamento (Zilberman, 2008, p.14).

É importante reconhecer como arte, como literatura, não apenas os textos canônicos, clássicos e que apresentam aspectos estéticos impecáveis, é preciso valorizar a arte popular, a multiplicidade de narrativas que resgatem a identidade e a história do povo brasileiro. E essa cultura pop emprega muito bem a potencialidade da palavra para representar a pluralidade cultural, além de incutir a tolerância e o respeito entre as pessoas que dela se apropriam.

A partir dos anos 2000 (até os dias atuais), o mundo experimenta a revolução nos meios tecnológicos, ocasionando a massificação do uso da internet. A forma de interagirmos passou a ser cada vez mais mediada pelas novas tecnologias (acesso rápido e fácil), afetando a nossa maneira de pensar, de comportarmos e de comunicarmos com as pessoas. Essas transformações impactaram também o universo literário. Os meios digitais facilitaram a democratização das obras literárias em função da acessibilidade e da facilidade de circulação entre os usuários da internet. Também auxiliaram na promoção de novas formas de cultura. Vimos crescer em terreno fértil, as manifestações populares como cordel, o rap, o hip hop, o funk, as expressões de artistas do meio rural, o grafite, os best-sellers, as fanficton (Zilberman, 2008). Todas essas produções representam uma coletividade e atraem o interesse dos jovens.

A tecnologia também colaborou com as obras impressas, trazendo ilustrações mais chamativas às crianças e aos adolescentes. Gregorin Filho ressalta essa inovação:

No mundo do livro impresso, as transformações ocasionadas pela popularização da informática são sentidas nos projetos gráficos de muitos livros, já que as editoras procuram adaptar suas obras à visualidade encontrada nas páginas da rede mundial de computadores. Bons exemplos dessas transformações são os livros em formato de blog ou aqueles cujo lançamento é divulgado em sites de relacionamento, a fim de que sejam promovidas discussões sobre sua recepção (Gregorin, 2012, p.44).

O projeto gráfico da obra impacta diretamente na percepção e recepção dos leitores jovens, uma vez que a qualidade das imagens do livro pode despertar o interesse para a leitura e melhorar a sua capacidade de compreensão do enredo. Vale ressaltar que na

contemporaneidade, as crianças e os jovens já nascem conectados à internet e um design gráfico bem arquitetado com ilustrações, cores, texturas e formas faz toda a diferença na experiência de leitura.

Nesse percurso histórico, constatamos que o ambiente escolar foi e ainda é responsável pelo incentivo e disseminação das práticas de leitura, porém em diversas circunstâncias a ação leitora é motivada por ideais didatizantes e as obras selecionadas para leitura são pautadas em temas que reprimem a liberdade de escolha das crianças e dos adolescentes, contribuindo para o desinteresse desses alunos. Então, para que esses jovens se envolvam de verdade com a leitura é importante selecionar bem as obras que serão trabalhadas em sala de aula. Abordaremos essa questão no próximo tópico.

Chegamos ao fim da nossa viagem pela história da Literatura juvenil brasileira. Falaremos agora, sobre os aspectos instigantes da literatura juvenil.

2.2.3 Literatura para a Juventude

“Ela não anda, ela desfila. Ela é top, capa de revista. É a mais, mais, ela arrasa no look. Tira foto no espelho pra postar no Facebook” (MC Bola, 2012). Vamos agora nos valer da batida rítmica do funk (que representa uma parte expressiva da juventude contemporânea, não só da fração periférica, mas também da fração de jovens das classes mais abastadas), e desses versos da poesia considerada marginal no contexto erudito literário, para apresentar-lhes outra personagem potente no cenário da literatura juvenil, Elvira Guiomar Alves Ribeiro, protagonista de *Missão Moleskine* (2014), da autora Stella Maris Rezende:

Tem quinze anos, é de Peixes, vivem dentro dela todos os signos, daí faz questão de se vingar. Escarafucha e prepondera. Arreda, arreda, que ela é louca, é de louça e é louça.

Lê revistas sobre artistas, tem hora que acha necessária a leitura amena para desanuviar a cabeça. Mas lê também oitocentos e tantos livros, de preferência aqueles tomados pela instigância, não abre mão de sobrestar, circunvagando o pensamento em devaneio de enlevo, cismática, mergulhada, a menina se dá o decidido valor (Rezende, 2014, p.19).

Neste trecho, a voz do narrador vai pincelando os traços do gracioso retrato escrito de uma jovem de 15 anos, cuja personalidade é multifacetada (ela é a junção das características atribuídas a todos os signos), empoderada, impetuosa, “sentia-se um rodaminho ao jogar a franja do cabelo para trás” (Rezende, 2014, p. 11), e ao mesmo tempo sensível a tudo que está

ao seu redor. A menina protagonista extrai poesia das coisas mais simples do cotidiano, para ela “fazer poesia é café da manhã, é prato, é almoço e janta, é tortura, é sonho, é ingresia, é embondo” (Rezende, 2014, p.29).

Tal qual Sallinger, Stella Maris Rezende utiliza-se da personagem central, uma adolescente, para dialogar com o público jovem, adicionando outro ingrediente poderoso para prender-lhes a atenção: a metalinguagem, fala de literatura na literatura. Elvira é uma leitora contumaz – lê oitocentos e tantos livros – e tem preferência por aqueles que a instigam a conhecer coisas novas, a pensar, pensar e pensar... ela mergulha na história e devaneia com a mesma. Além do gosto pela leitura, a protagonista, chamada de menina-rodamoinho, tem um apreço muito grande pela escrita, e é no seu recém-inaugurado moleskine (caderninho de anotações) que ela faz uma série de registros: sobre si mesma, sobre os outros, sobre a família e sobre o amor, o que lhe permite descortinar ao longo da trama muitas faces do temível processo de amadurecimento. Elvira Guiomar e Holden Caulfield (citado no início deste capítulo) são representações do adolescer e do universo juvenil no qual precisamos embrenhar para fisgar o interesse pela leitura dos nossos alunos, dos anos finais do Ensino Fundamental.

Durante toda a nossa existência passamos por processos de autodescobertas que nos permitem compreender melhor a nossa individualidade (na adolescência, essa busca é ainda mais realçada, como já falamos) e a literatura tem papel fundamental para encontrarmos nossa verdadeira identidade e o nosso lugar social. Como afirma Cosson:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper o limite do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades pela poesia e pela ficção. (Cosson, 2014, p.17)

A personagem Elvira Guiomar faz uso bastante fecundo deste exercício da literatura sinalizado por Cosson (ler e escrever), e como consequência disso, ela reconhece suas próprias potencialidades, melhora a qualidade das suas relações afetivas e transforma o destino daqueles que conviviam com ela. Em *Missão Moleskine*, é o que acontece com Elvira, mas essa poderia ser a saga de qualquer um dos nossos alunos. Como bem apontou Cosson, encontramos na literatura um espaço para a fantasia, para subsistirmos em outros espaços, em outras épocas, encontrarmos com pessoas diferentes ou mesmo sermos pessoas diferentes. Incorporamos o que o outro nos oferece por meio da sua história, sem abdicar daquilo que somos de verdade.

Deste modo, a literatura torna-se fundamental no processo de formação da juventude, pois ao entrar em contato com uma obra literária, o (a) jovem faz uma interlocução entre ficção e vida real. O entrecruzamento da obra lida e da realidade vivida acontece em um ciclo da vida que o jovem está, notadamente, mais sensível, controverso e flutuante. E no meio dessas flutuações há um desejo muito grande de encontros – consigo mesmo e com os outros – há a vontade de encontrar aquela imagem refletida no espelho esboçado por Calligaris e a necessidade de recolher-se em um espaço de intimidade só seu. Isto posto, Michèle Petit salienta:

Esse espaço íntimo aberto pela leitura não é apenas uma ilusão ou uma válvula de escape. Às vezes pode ser: nós nos consolamos das vidas, dos amores que não vivemos, com as histórias dos outros. Mas é, sobretudo uma fuga para um lugar em que não se depende dos outros, quando tudo parece estar fechado. Isso nos dá a ideia de que é possível uma alternativa. Esse espaço íntimo é muito povoado: passam por ali fragmentos de frases, escritas ou ditas por outros, que juntamos e que revelam essa parte oculta de nós mesmos (Petit, 2009, p.42).

É nesse espaço íntimo, sob o qual nos refugiamos em momentos de crise, altamente povoado pela poesia e ficção que os encontros tão desejados pelos jovens vão se materializando. A falta da experiência amorosa pode ser preenchida pela história de amor de outrem, a dor sentida pelo personagem é a representação da sua própria dor, os conflitos familiares e/ou com o meio social podem ser bem semelhantes aos vividos no seu dia a dia, e os sentidos que estavam adormecidos até então são despertados pelo ato de ler. Esses encontros são substanciais para o reconhecimento de si mesmo e para o desenvolvimento da empatia com o próximo, faculdade esta, essencial para a formação e humanização de jovens leitores no Ensino Fundamental.

Interessante pensar como muitos jovens compartilham da ideia de que a ação leitora nos dá guarita em muitos momentos da vida. Em uma aula inaugural de literatura, ao realizar uma sondagem com adolescentes do 9º ano, sobre o que seria a leitura literária sob a ótica deles, as respostas foram: “sair/fugir da realidade”, “uma forma de me encontrar no meio dos meus problemas”, “viver outras vidas, o corpo está na sala, mas a mente está no mundo criado pela imaginação, em novos lugares ou épocas”, “ato de lazer, diversão, entretenimento”, “mergulho em um mundo totalmente desconhecido”, “viajar sem sair do lugar”, “exercício de empatia”, “ato terapêutico” etc. Todas essas respostas confirmam a concepção de que a literatura é um local de refúgio. A escritora chilena e apreciadora da estética de livros juvenis, Sara Bertrand, reforça essa questão:

A literatura pode ser um refúgio, um espaço de palavras próprias, nosso cobertor, um quarto próprio. E a jovem ou o rapaz sonha em descobrir seus porquês, engolir o

mundo, mudar suas raízes ou partir. Somente a juventude vive essa pulsão maníaca, uma maravilhosa capacidade de alucinação que oscila entre a vida e a morte. (Bertrand, 2021, p.47-48)

À semelhança de Petit, Bertrand também se refere à literatura como um refúgio, como um espaço bastante íntimo, fazendo inclusive, uma analogia ao cômodo mais privativo de uma residência, o quarto. Este, é o nosso espaço pessoal, privado, particular, e é neste espaço pessoal que somos acolhidos, aquecidos e abraçados pelos nossos cobertores, o mesmo que a literatura faz conosco quando descansamos em seus braços. A prática da leitura literária mesmo que em condições adversas no espaço escolar pode oferecer esse subterfúgio a muitos alunos.

Além disso, nesse fragmento, a escritora reflete sobre o ímpeto, a gana, o furor juvenil para desbravar o mundo, a partir dos sonhos apeteceados nesse espaço íntimo, a leitura “pode representar uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania” (Petit, 2009, p.16), é essa rebeldia que permite ao jovem deixar a passividade de lado para encarar o mundo real, com os seus inúmeros desafios. A pesquisadora Michèle Petit, em seus experimentos com jovens leitores, corrobora com nosso postulado:

A leitura desperta o espírito crítico, que é a chave de uma cidadania ativa, é porque permite um distanciamento, uma descontextualização; mas também porque abre um espaço para o devaneio, no qual outras possibilidades são cogitadas [...] A leitura – que era, de início, uma atividade que se prescrevia para enredar as pessoas na malha das palavras – converteu-se em um gesto de afirmação de singularidade. Tornou-se um atalho, cada vez mais utilizado, para escapar do tempo e do lugar em que supostamente se deveria estar; escapar desse lugar predeterminado, dessa vida estática e do controle mútuo que uns exercem sobre os outros (Petit, 2009, p.27).

Neste sentido, podemos afirmar que a Literatura pode propiciar aos estudantes uma reformulação de conceitos e uma reflexão mais crítica da realidade sociocultural em que estão inseridos, diferenciando na coletividade conceitos importantes como singularidade e alteridade, além de divagar pelo universo da ficção, escapando do controle que alguns indivíduos exercem sobre outros. No caso dos adolescentes, esse controle é feito pelos adultos – pais, responsáveis e autoridades escolares.

Retomando a sondagem feita com os alunos em sala de aula, também captamos a percepção de que a leitura literária é mais um instrumento didático-pedagógico: “algo que ajuda no meu aprendizado”, “algo que amplia o meu conhecimento”, “instrução de vida”, “compreender outras culturas”, “aumentar meu vocabulário”; noção esta, relevante no despertar do gosto pela leitura.

E por fim chegamos à quota de alunos resistentes ao ato de ler, encontramos as seguintes respostas: “algo que faço apenas na escola”, “algo chato”, “uma perda de tempo”, “só leio

porque sou obrigado (pelos pais/professores)”. Esta parcela representa a grande objeção que nós, professores, enfrentamos na prática de leitura e que precisamos contornar para formar uma boa base leitora. Para formar leitores precisamos estabelecer uma relação entre a pessoa que lê e o texto baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação (Azevedo, 2005). Assim, é preciso transformar essa compreensão dos alunos de que a leitura literária é algo chato, desagradável, cansativo, uma obrigação imposta pelos pais ou pela escola, é necessário mostrar a eles que ela pode ser uma prática prazerosa, que promove o devaneio, a fantasia, o encantamento e leva a espaços inimagináveis de descobertas, respeitando o gosto do jovem e a sua liberdade de interpretação do texto literário.

O escritor mineiro Bartolomeu Campos de Queirós, em sua obra *Leitura, um diálogo subjetivo* (2012), inferiu com bastante sensibilidade essa percepção de leitura como prática prazerosa, que estimula a imaginação, a criatividade, o prazer, o deleite, ao mesmo tempo que incita a reflexão, o pensamento crítico e o posicionamento do jovem diante de muitos questionamentos realizados no texto literário:

Suponho que a literatura abre porta, mas a paisagem está aninhada no coração do leitor. A imaginação é privilégio de todos os indivíduos. Insisto em construir um texto capaz de possibilitar aos jovens a conquista de maiores alturas. Quero um texto que tenha ressonância, capaz de provocar ecos, ir além da linha do horizonte. Persigo um texto capaz de ativar a capacidade criativa que existe em todo indivíduo. Meu convite é de que o leitor reflita comigo sobre minhas dúvidas e meu pouco saber, e me responda com a sua liberdade. Quero um texto que tanto permita a entrada da criança, como também acorde a infância que mora em todo adulto (Queirós, 2012, p. 170).

Queirós também estimula o jovem a transcender do lugar comum para um encontro íntimo consigo mesmo, com as suas fantasias, com a sua imaginação. Conforme o autor, por meio da leitura do texto literário, os jovens são convidados a raciocinar, a alçar voos extraordinários, a realizar uma viagem íntima, a fazer ressonar suas visões subjetivas na interlocução com a sociedade em que está inserido, experimentando a liberdade de expressão.

A literatura inspira mudanças, porque a fantasia cria alternativas para a construção e reconstrução da realidade. Por isso, o texto literário promove no jovem leitor um olhar mais sensível ao mundo real, mas também abre espaço para que ele dialogue de maneira mais astuta com o seu meio social. Através dos recursos da ficção, o jovem ativa suas vivências, o seu lugar social, seus conhecimentos internos, suas convicções e suas relações interpessoais, de modo que a fantasia do escritor por mais adversa que seja da circunstância de tempo e de espaço nas quais a obra foi produzida, continuará dialogando com o receptor atual, pois apresenta asserções fundamentais e atemporais para o seu processo de evolução, “um diálogo delicado [...] é pela

fantasia que nos acrescentamos ao mundo e nos inscrevemos nele. A fantasia é responsável pelas surpreendências do cotidiano” (Queirós, 2005, p.173).

Pensar em uma literatura para a juventude em sala de aula requer um bom planejamento. É imprescindível analisar previamente alguns aspectos relevantes para a fruição do trabalho com a leitura literária. O primeiro deles é avaliar o perfil do aluno-leitor que compõe a nossa turma. É importante reconhecer que fatores como faixa etária, nível de leitura, contato com a literatura (dentro e fora do ambiente escolar), condição socioeconômica, região onde habita (bairro centralizado ou periférico), estrutura familiar, universo cultural ao qual está associado interferem diretamente no modo como esse aluno receberá a obra. Conforme apresentado pelo professor de Literatura Brasileira, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Benedito Antunes, é de suma importância fazer a adequação entre texto e leitores:

A questão, dessa forma, consiste em observar a natureza da adequação de diferentes textos à idade do leitor, o que, aliás, varia conforme a época e o contexto social. [...] a preocupação com um gênero especificamente voltado para os jovens nasce e se desenvolve no âmbito educacional, buscando-se oferecer a eles uma leitura adequada à sua maturidade intelectual e emocional. Essa adequação tinha, no início, uma sobrecarga formadora, que acabava empobrecendo a natureza literária das obras. Nos dias atuais, busca-se um equilíbrio, advogando para a literatura destinada a essa faixa etária uma qualidade estética que a aproxime da verdadeira literatura, capaz de emancipar sem subestimar a inteligência e a sensibilidade do leitor nem criar constrangimentos de ordem institucional, familiar ou mesmo pessoal. (Antunes, 2019, p.15)

O segundo aspecto importante para a fruição da leitura literária é a escolha do livro a ser trabalhado. Os alunos precisam fazer parte do processo de seleção, já que eles participarão ativamente da prática de leitura, e por isso precisamos considerar que tipo de texto mais agrada os nossos alunos. O trabalho com obras que apresentam estética familiar e que sejam próximas à realidade deles, além de atender às suas expectativas, também podem gerar a predisposição para outras leituras e o despertar de novos interesses literários, possibilitando a ampliação dos seus conhecimentos e da sua capacidade de compreensão dos novos textos. Por se tratar de um público adolescente, é primordial trazer para a sala de aula temáticas que estimulam reflexões acerca da vida social dos jovens e que retratam de forma concreta o cotidiano desses adolescentes. O escritor e ilustrador paulista Ricardo Azevedo em seu artigo *Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil* (2005), pontua:

[...] vejo uma importância relevante na chamada literatura infantil e juvenil: com ela, o jovem leitor e cidadão, dentro ou fora da escola, pode ser introduzido, através da ficção e do discurso poético, à abordagem dos temas humanos da vida concreta não

idealizada, portanto necessariamente relacional, diversificada e complexa. Isso não é pouco. (Azevedo, 2005, p.8)

Na prática de ensino de literatura, percebemos que essa perspectiva realmente tem muita relevância, uma vez que a maioria dos adolescentes se concentra mais na leitura quando os personagens vivenciam situações semelhantes às experimentadas por eles em seu dia a dia: as experiências escolares, os namoros, as amizades, as práticas de esportes vividas pelos personagens, os versos que emocionam, acalmam, tocam a alma.

O terceiro aspecto essencial refere-se à qualidade literária da obra. Nas bibliotecas escolares, os livros bons se misturam aos livros de qualidade literária duvidosa. Apesar do trabalho desenvolvido pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de fazer a seleção de livros com qualidades literárias para a aquisição das escolas, muitos exemplares presentes nas prateleiras ainda contém um viés marcadamente utilitarista. Para alcançarmos êxito no trabalho de formação do leitor literário, será necessário eleger os livros da biblioteca que são efetivamente literários, que apresentam uma elaboração estética e que não tenham apenas uma finalidade instrucional ou moralizante. Obras com viés, unicamente, utilitário causam chateação nos alunos por conta das inúmeras lições de moral e põe a perder todo um planejamento da proposta didática. É necessário, então, que a obra escolhida viabilize o contato do aluno com o fantástico, com o maravilhoso e com a literariedade da palavra. Sobre esse aspecto, Azevedo assinala:

o contato com textos subjetivos, movidos a visões pessoais e não consensuais, carregados de ficção e poesia, que se permitem utilizar a linguagem com liberdade, é outro ponto instigante da literatura, seja ela infantil ou outra. E já que vivemos em tempos tão pragmáticos e objetivos onde “tempo é dinheiro” e tudo precisa ter uma função lógica, sugiro que tal contato seja visto como uma espécie de “utilidade” da literatura. Se pensarmos na escola, mais ainda: afinal, a escola não se propõe a formar indivíduos que saibam se expressar? Se isso é verdade, a linguagem utilitária e impessoal naturalmente não deveria nem poderia ser o único parâmetro (Azevedo, 2005, p.10).

Como bem explorado por Azevedo, o contato com textos subjetivos, movidos a visões pessoais e não consensuais nos auxiliam, bem como aos nossos alunos, a lidar emocionalmente com as diferenças, com as subjetividades e com as ambiguidades das relações humanas. Acreditamos também na importância desse aspecto, visto que estamos vivendo tempos difíceis, de muita intolerância ao diferente, inclusive no espaço escolar.

Além desses aspectos imprescindíveis para escolhermos uma obra literária para as aulas de literatura, algumas características, frequentemente, empregadas nas obras juvenis podem ser

observadas pelos professores a fim de conquistar o público adolescente, e estão listadas na obra *A literatura juvenil na escola* (2019), do professor Benedito Antunes. O escritor elenca alguns pontos que chamam a atenção dos jovens, causando identificação e, conseqüentemente, o interesse pela leitura literária:

- Cumplicidade. Com a preocupação de manter a atenção do leitor e ganhar sua simpatia, o narrador procura estabelecer certa intimidade entre os dois, fazendo comentários e observações para sugerir que é alguém próximo da pessoa que o lê no momento.
- Linguagem agradável. Para não entediar nem cansar seu leitor, o escritor usa uma linguagem simples, com expressões contemporâneas, que se aproxime do modo de falar dos jovens, seja por meio de gírias, seja pelas referências a ícones de seu universo.
- Humor. Esse recurso é usado como forma de manifestar distanciamento em relação a determinados valores ou práticas que mereceriam reparos ou pelo menos alguma desconfiança, além, claro, de envolver o leitor num jogo que apela para sua inteligência.
- Aventuras. Traço comum aos best-sellers, elas servem para dotar a narrativa de muitas ações, realistas ou fantasiosas, que contribuem para prender a atenção de um leitor pouco acostumado a reflexões ou movimentos mais intimistas.
- Trama policial e mistério. [...] enredos centrados no desvendamento de um crime ou no esclarecimento de situações misteriosas também favorecem o envolvimento do leitor.
- Erotismo. A referência ao amor e mesmo a práticas amorosas também alimenta a curiosidade e o interesse do leitor pouco atento. Assim como o anterior, é um recurso para prender a atenção, independentemente de outras qualidades narrativas.
- Informação cultural. Ao lado da constante referência aos ícones culturais da juventude, que também contribui, no plano da linguagem, para criar identificação com o leitor, a menção a aspectos mais amplos da cultura é usada como forma de enriquecer e ampliar o seu universo cultural.
- Bom exemplo. De forma direta ou apenas sugerida, sancionar bons comportamentos e atitudes corretas do ponto de vista humano, social e político é uma maneira de contribuir para a formação do jovem leitor. Com a mesma preocupação, procura-se não endossar práticas condenáveis, como o uso de drogas, a perversão sexual, os atos de violência e os preconceitos sociais, religiosos, raciais, entre outros (Antunes, 2019, p.16-17).

Pensando nesta curiosidade do jovem, na necessidade que os adolescentes têm em obter respostas e olhando também para a pertinência da exploração do “eu”, da construção da própria identidade e do reconhecimento daquilo que pertence ao/à aluno/a, é que atrelamos ao estudo literário outros dois desdobramentos da subjetividade humana, identidade de gênero e a sexualidade, temas que comungam a todo momento com a curiosidade do jovem, com a sua vontade de saber sobre a temática. Conforme Petit:

Os jovens não são marcianos e, como eu ou vocês, têm uma grande necessidade de saber, uma necessidade de expressar bem, e de expressar bem o que eles são, uma necessidade de histórias que constitui nossa especificidade humana. Têm uma

exigência poética, uma necessidade de sonhar, imaginar, encontrar sentido, se pensar, pensar sua história singular de rapaz e ou moça dotado de um corpo sexuado e frágil, de um coração impetuoso. (Petit, 2008, p.57)

Por meio da leitura literária é possível questionar muitas verdades impostas pela nossa coletividade social e desmontar padrões de comportamentos prescritos no meio em que vivemos. Como aponta García (2020), os textos literários são fundamentais para discutir e apresentar novas representações de gênero – e assim desmontar estereótipos e discriminações.

As obras que farão parte da nossa sequência didática são: *Adeus contos de fadas*, de Leonardo Brasiliense (2013); “O menino que respirava borboleta”, conto de Jorge Miguel Marinho (2002) presente no livro *O amor está com pressa*; o conto “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti (2015) presente no livro *Mais de 100 histórias maravilhosas*; *A história de Júlia e sua sombra de menino*, de Christian Bruel e Anne Bozellec (2020) e a obra *Por que eu não consigo gostar dele / dela?*, de Anna Claudia Ramos e Antônio Schimeneck (2020).

3 METODOLOGIA

Considerando a importância da educação literária no processo de formação humana, retomamos aqui a questão central da pesquisa: É possível abarcar em literatura temáticas sobre identidade de gênero e de sexualidade? Como as aulas de literatura podem contribuir para as apreensões subjetivas da descoberta de si mesmo e de sua sexualidade na adolescência? A proposta didática de leitura literária e a análise crítica dos contos e minicontos selecionados podem contribuir para a ampliação do horizonte de expectativas dos estudantes?

Tendo em vista essas questões, a seção a seguir, tem como objetivo delinear os procedimentos metodológicos adotados na sequência didática proposta. Deste modo descreveremos a tipificação da pesquisa, o campo e os participantes, e os instrumentos utilizados para coletarmos os dados da nossa investigação.

3.1 Tipificação da pesquisa: Pesquisa-ação

A partir do arcabouço teórico exposto, para que a pesquisa tenha cientificidade é necessário, adotarmos uma metodologia. Segundo Cervo e Bervian (1996, p. 6), o conhecimento é uma relação que se estabelece entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido. É essencial para o desenvolvimento da nossa sociedade. É por meio da investigação, das ciências naturais, exatas, sociais e humanas, que o pesquisador gera informações importantes para a produção do conhecimento, e consequentemente, para o progresso da humanidade.

Neste trabalho, aplicamos como metodologia a pesquisa social, mais especificamente, a pesquisa-ação, visto que o objeto de conhecimento investigado trata-se de um fenômeno subjetivo, de ordem comportamental, ocorre na vida real e no âmbito da coletividade (o espaço escolar). Thiollent (2011) elucida:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 2011, p. 20)

Como professores-pesquisadores, acreditamos que é por meio da pesquisa-ação que conseguiremos articular teoria e prática, metodologia de ensino de literatura e avaliação da sua aplicabilidade real. A pesquisa teve abordagem qualitativa, descritiva e pôde ser validada pela coleta de dados das interações sociais realizadas entre os participantes, tendo em vista a tomada de consciência dos alunos implicados na prática de leitura literária, e de reflexão de suas vivências pessoais, a partir da temática de gênero e de sexualidade. No decurso da pesquisa-ação, as ações colaborativas do professor e do aluno construíram conhecimentos relevantes sobre a temática tratada no ambiente escolar e apesar de não se traduzir em números exatos, em objetivos práticos, foi este processo e o seu significado o foco do nosso saber.

Encontramos outras situações nas quais os objetivos são voltados para a tomada de consciência dos agentes implicados na atividade investigada. Nesse caso, não se trata apenas de resolver um problema imediato e sim desenvolver a consciência da coletividade nos planos político ou cultural a respeito dos problemas importantes que enfrenta, mesmo quando não se veem soluções a curto prazo (Thiollent, 2011, p. 19).

Como apresentado na proposta metodológica de Thiollent (2011), a pesquisa-ação não teve como foco a resolução imediata de um problema – a estereotipação de gênero e a LGBTfobia – o que tentamos transformar foram “as representações acerca das situações em que atuam os interessados e os seus sentimentos de hostilidade ou de solidariedade.” (p.43). Entretanto, acreditamos que a tomada de consciência do aluno pode funcionar como elemento catalisador para a sua ação transformadora no que diz respeito à tratativa de questões identitárias de gênero e de sexualidade.

A pesquisa-ação teve como procedimento técnico preliminar a pesquisa bibliográfica, em que fizemos uma análise dos estudos já publicados e que foram relevantes para a investigação no espaço escolar: documentos norteadores da Educação Básica brasileira, referências dos estudos literários – especialmente a respeito do método recepcional – e estudos pós-estruturalistas sobre gênero e sexualidade. As teorias foram mobilizadas para a construção de uma sequência didática.

3.2 O campo e os participantes

A pesquisa foi aplicada em uma escola pública da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG, com oferta do Ensino Fundamental I e II (de 1º a 9º ano), atendendo também à Educação Especial – Atendimento Educacional Especializado (AEE). A unidade escolar possui um numeroso quadro de servidores e por ser situada bem próxima à Prefeitura Municipal de Uberlândia, é uma das escolas municipais considerada como referência na cidade.

O espaço escolar possui infraestrutura privilegiada, as 25 salas de aula são equipadas com recurso audiovisual (televisão e/ou projetores multimídia), há uma biblioteca espaçosa com grande acervo de livros que nos atendem, relativamente bem, nas demandas das atividades literárias. O quantitativo de aluno em cada sala é em média 36 alunos.

A sequência didática foi desenvolvida nas aulas de Literatura, com estudantes das turmas de 9º ano, do Ensino Fundamental II, pela professora pesquisadora que integra o quadro de professores efetivos de Língua Portuguesa e de Literatura da unidade escolar – requisito do PROFLETRAS.

Este projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia. Consentido o protocolo de pesquisa, convocamos uma reunião com os envolvidos no projeto – equipe gestora da escola, pais e/ou responsáveis pelos menores de 18 anos e os próprios alunos participantes – para conhecimento da proposta didática. Esta reunião foi realizada no contraturno dos estudantes para não atrapalhar a rotina de trabalhos já definida no calendário escolar, no mês de novembro de 2024. A demora para o agendamento e a realização deste encontro foi em razão das dificuldades enfrentadas para a liberação da aplicação da pesquisa pelos órgãos responsáveis, e questões burocráticas devido ao teor do tema investigado.

Nesta reunião, distribuímos os termos de Consentimento e Assentimento para participação da pesquisa a fim de serem devidamente assinados. Nos casos de ausência, enviamos bilhetes aos pais e/ou responsáveis pelos alunos participantes menores de 18 anos, esclarecendo o objetivo da pesquisa e solicitando a autorização para participação nos estudos.

Em uma sala de 9º ano, composta por 32 alunos, conseguimos 25 assinaturas dos termos de Consentimento/Assentimento para a participação da pesquisa, tivemos 4 casos em que os pais/responsáveis não autorizaram a participação dos alunos em virtude da temática abordada (eles não compareceram à reunião nem mesmo para esclarecimento da proposta metodológica, seus filhos justificaram a razão das negativas: as palavras “gênero” e “sexualidade” contidas

nos termos), e em 3 casos os próprios alunos não quiseram participar pelo mesmo motivo – o tema tratado. Dos 4 casos em que houve a negativa de autorização dos pais/responsáveis para a participação na pesquisa, em 2 deles, as alunas declararam a sua vontade de participar por sentir atração pelo mesmo sexo. Elas confessaram que as famílias não admitem as suas identidades sexuais. Traduzindo em números, tivemos 78% dos alunos da sala, aderindo à proposta didática envolvendo questões de gênero e sexualidade. Os 22% que não aderiram à proposta apresentaram justificativas bem específicas de que a não participação seria em decorrência do tema central da investigação.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados foi feita por meio dos registros dos alunos nos diários de leitura e nas atividades executadas durante a sequência didática. A professora-pesquisadora também utilizou um diário de campo para registrar as ocorrências de cada etapa da proposta didática, em que observações e falas dos alunos foram registradas, para posterior análise.

A análise dos dados será feita por meio da comparação dos registros iniciais com os registros finais das atividades propostas, de cada participante, visando identificar as possíveis transformações no percurso de leitura literária da sequência didática. Verificaremos ainda, se houve a ampliação do horizonte de expectativas do aluno e a ressignificação do seu universo vivencial a partir da proposta didática deste projeto.

Também serão considerados como instrumento de coleta de dados as próprias atividades desenvolvidas durante as aulas como as produções textuais, cartazes e debates.

3.4 Método Recepcional

A condução dos trabalhos foi feita a partir de uma proposta didática ancorada no Método Recepcional, proposto pelas professoras e pesquisadoras Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993), na obra “*Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*”. Este método fundamenta-se na Estética da Recepção, teoria literária concebida a partir dos

estudos do escritor e crítico literário alemão Hans Robert Jauss (1921-1997), juntamente com outros estudiosos da Escola de Constança, ao final da década de 1960, à qual redimensiona as noções de autor, texto e leitor. Há uma ruptura com os padrões da teoria de produção e estética tradicional pautados no exclusivismo do autor, no biografismo, na primazia absoluta do texto para metodizar as questões histórico-culturais da produção e da recepção de uma obra literária. Nessa corrente crítica, o foco central da experiência de leitura passa a ser o leitor e os seus processos de recepção do texto literário.

A teoria formulada por Jauss faz uma crítica ao modo como a história da literatura era explorada até então, ordenando, habitualmente, as produções literárias conforme gênero, estilo de época, “cronologia dos grandes autores e apreciando-os conforme o esquema de “vida e obra”” (Jauss, 1994, p.7), além da contemplação suprema dos cânones. Segundo o crítico, essa metodologia limita as possibilidades de interpretação das obras literárias, pois ao enumerá-las em perspectiva cronológica, descarta-se as mudanças ocorridas em uma sociedade de uma época à outra, logo, a historicidade literária desconsidera o aspecto de recepção das obras pelo leitor:

[...] a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão somente de seu posicionamento no contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade, critérios estes de mais difícil apreensão (Jauss, 1994, p. 7-8).

Para Jauss o valor estético e a qualidade de uma obra literária não podem ser aferidos somente pelo texto em si ou por sua ordem cronológica na esfera artístico-literária. Faz-se necessário considerar o contexto, os elementos histórico-culturais em que a obra foi produzida pelo autor, bem como os elementos histórico-culturais da época em que é recebida pelo leitor para a construção do processo de significação desta obra.

É importante observar os efeitos que a obra produz no leitor no momento em que ela é recepcionada por ele. Quais as noções, os princípios, os saberes foram despertados naquele instante da recepção do texto? Qual foi o impacto da leitura literária sobre este receptor? A professora e pesquisadora Regina Zilberman, na obra *Estética da Recepção e História da Literatura* (1989), discorre sobre a história desses efeitos na experiência literária: “Uma obra não perde seu poder de ação ao transpor o período em que apareceu; muitas vezes, sua importância cresce ou diminui no tempo, determinando a revisão das épocas passadas em relação à percepção suscitada por ela no presente” (p.37). O poder de ação, ou seja, o efeito de

sentido que uma obra provoca em seu receptor determina a sua notoriedade, a sua repercussão e consequentemente, a sua fama junto à posteridade como apontado por Jauss.

Em suma, a historicidade da literatura não está atrelada à sequenciação de fatos literários, mas à interação entre o texto e o leitor. “Considerando-se que, tanto em seu caráter artístico quanto em sua historicidade, a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e leitor” (Jauss, 1994, p.23). Partindo dessa visão de que há na experiência de leitura um diálogo estabelecido entre a obra e o leitor, Jauss promove o conceito de horizonte de expectativas, um dos postulados básicos de sua teoria e entendido pelo autor como um:

[...] sistema de referências que se pode construir em função das expectativas que, no momento histórico do aparecimento de cada obra, resultam do conhecimento prévio do gênero, da forma e da temática de obras já conhecidas, bem como da oposição entre linguagem poética e linguagem prática. (Jauss, 1994, p.27)

Na relação dialógica entre texto e leitor, os contextos de produção e de recepção, muitas vezes distintos, se fundem no instante da leitura por meio deste sistema de referências, compreendido pelo conjunto de percepções moldadas, previamente, por experiências pessoais e literárias do leitor. É um “misto de códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas” (Zilberman, 1989, p.49) que ele traz consigo ao iniciar a leitura e que tem grande relevância para a compreensão do texto recepcionado à época em que vive. O professor de literatura francesa Vincent Jouve também menciona este conceito em seus escritos:

O horizonte de expectativa é definido por Jauss por normas essencialmente estéticas: o conhecimento que o público tem a respeito do gênero a que pertence a obra, a experiência literária herdada de leituras anteriores (que familiarizam o público com certas formas e certos temas) e a distinção vigente entre a linguagem poética e linguagem prática (Jouve, 2002, p.27-28).

Desta forma, o horizonte de expectativas do leitor é concebido como a contraposição entre o seu “saber prévio” (p.28), baseado em experiências pessoais e culturais, na compreensão prévia do gênero, da forma, dos temas literários, nas leituras realizadas anteriormente; e o saber a ser construído por meio da recepção da nova obra literária. Essas vivências pessoais e o acervo de leitura guardado na memória do leitor dialogam com o novo texto, viabilizando o cotejo entre as leituras literárias já empreendidas, despertando mudanças das suas percepções e transformando assim, o seu horizonte de expectativas.

A transformação do horizonte de expectativas do leitor ocorre quando a obra se distancia do seu saber prévio, causando-lhe sensação de “estranhamento” (Jauss, 1994) obrigando-lhe

então a romper o seu sistema de referências, alterando-o com as noções recém-adquiridas na nova leitura. Aguiar e Bordini confirmam essa premissa:

Diante de um texto que se distancia de seu horizonte de expectativas, o leitor, além de responder aos desafios por mera curiosidade ante o novo, precisa adotar uma postura de disponibilidade, permitindo à obra que atue sobre seu esquema de expectativas através das estratégias textuais intencionadas para a veiculação de novas convenções (Aguiar; Bordini, 1993, p.84).

A alteração do horizonte de expectativas do leitor realiza-se no momento em que ele sai da sua zona de conforto, da experiência estética que lhe é familiar para se aventurar nas leituras de textos mais complexos, os quais exigem reflexões mais profundas e que quebram paradimas intrínsecos da sua formação individual. Ao se afastar da perspectiva habitual e da prática costumeira, o leitor amplia o seu horizonte de expectativas.

Outro conceito relevante para a análise da experiência literária apresentado por Jauss é o de função emancipadora do destinatário. Para o teórico, a capacidade que a literatura tem de desafiar as expectativas e os horizontes do leitor pode libertá-lo de suas limitações, despertando-o para uma postura mais crítica e mais autônoma diante do texto literário. A emancipação acontece “quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo, e assim, retroagindo sobre o seu comportamento social” (Jauss, 1994, p.50). Logo, a função emancipadora do destinatário ocorre quando a leitura da obra literária ultrapassa os domínios do texto e incide na vivência pessoal do leitor.

A experiência de leitura concede ao leitor novas perspectivas sobre o mundo e sobre si mesmo, dando-lhe condições de libertar-se da visão comum do cotidiano, transcorrendo assim, à expansão do seu horizonte de expectativas, pois será agregado nele novas noções de identidade, de afetividade, de cidadania e de liberdade de pensamento. A professora Regina Zilberman, embasada na teoria da recepção, aponta alguns motivos que legitimam a emancipação do sujeito por meio da experiência estética:

[...] em primeiro lugar, liberta o ser humano dos constrangimentos e da rotina cotidiana; estabelece uma distância entre ele e a realidade convertida em espetáculo; pode preceder a experiência, implicando então a incorporação de novas normas, fundamentais para a atuação na e compreensão da vida prática; e, enfim é concomitantemente antecipação utópica, quando projeta vivências futuras, e reconhecimento retrospectivo, ao preservar o passado e permitir a redescoberta de acontecimentos enterrados (Zilberman, 1989, p.54).

Na afirmação, a autora comprova o caráter emancipatório da leitura. É através da experiência estética que o leitor escapa da rotina cotidiana e sente-se mais livre para imaginar, pensar em outras realidades, devanear. Também é possível refletir sobre o passado, considerar o presente e idealizar o futuro, rompendo barreiras de tempo, libertando-se, inclusive, da influência direta do autor da obra. Essa condição de liberdade permite ao leitor emancipar-se.

A arte literária “é portanto, ao mesmo tempo, uma experiência de libertação (“desengaja-se” da realidade) e de preenchimento (suscita-se imaginariamente, a partir dos signos do texto, um universo marcado por seu próprio imaginário; Jouve, 2002, p.107). Deste modo, a experiência estética liberta o leitor da opressão das atividades rotineiras do seu dia a dia; mas também preenche as mesmas atividades de novas significações.

A partir dos pressupostos da Estética da Recepção, Aguiar e Bordini traçaram as suas contribuições para o ensino de literatura sistematizando o Método Recepcional, um método de leitura que também considera a tríade autor-texto-leitor como partes indivisíveis da ação leitora e com foco na transformação do horizonte de expectativas dos estudantes. De acordo com as professoras:

O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências. Munidos dessas referências, o sujeito busca inserir o texto que se lhe apresenta no esquadro de seu horizonte de valores. Por sua vez, o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os. Isso ocorre porque novas possibilidades de viver e de se expressar foram aceitas e acrescentadas às possibilidades de experiência do sujeito (Aguiar; Bordini, 1993, p. 87).

Percebemos nesta referência, que o foco dado à experiência de leitura, na abordagem estético-recepcional, é a posição central do leitor diante do texto literário, assim como postulado por Jauss na Estética da Recepção. As opiniões, impressões, bagagem cultural, vivências pessoais, crença religiosa dos estudantes são imprescindíveis para o estabelecimento do diálogo entre texto e leitor. Igualmente serão respeitados os gostos e preferências de leituras dos alunos na aplicação da metodologia. O leitor ganha importância nesta abordagem.

O Método Recepcional propõe então a participação ativa e criativa do aluno durante a experiência de leitura, valorizando o seu ponto de vista e a sua forma de perceber a obra literária. A concepção de aluno como consumidor inerte é reformulada pela concepção de aluno consumidor integrante, uma vez que é ele quem vai integrar sentido ao texto literário.

Para essa construção de sentidos, Aguiar e Bordini nos apresentam a noção de concretização do texto derivada dos trabalhos do polonês Roman Ingarden, na década de 30, na qual a obra literária “é uma estrutura linguístico-imaginária, permeada de pontos de indeterminação e de esquemas potenciais de impressões sensoriais, os quais no ato de criação ou leitura, são preenchidos e atualizados” e do tcheco Felix Vodicka, na década de 40, à qual aponta que “a obra é um signo estético dirigido ao leitor, o que exige a reconstituição histórica da sensibilidade do público para entender-se como ela se concretiza” (Aguiar; Bordini, 1993, p.82). Em síntese, podemos dizer que a obra literária contém lacunas, não ditos que precisam ser preenchidos pelo leitor para que o diálogo seja estabelecido e ao preencher esses vazios deixados pelo escritor do texto, o leitor vai alcançando a completude da produção de sentidos, “[...] a obra fornece pistas a serem seguidas pelo leitor, mas deixa muitos espaços em branco, em que o leitor não encontra orientação e precisa mobilizar o seu imaginário para continuar o contato.” (Aguiar; Bordini, 1993, p. 82).

Sobre estas pistas, às quais Vincent Jouve denomina de diretivas de leitura deduzíveis do texto, e os vazios a serem preenchidos pelo leitor durante a sua interação com a obra verificamos que:

[...] na leitura de um texto, o modo pelo qual o sentido está constituído é o mesmo para todos os leitores; é a relação com o sentido que, num segundo momento, explica a parte subjetiva da recepção. Em outros termos, cada leitor reage pessoalmente a percursos de leitura que, sendo impostos pelo texto, são os mesmos para todos (Jouve, 2002, p.44).

Concluimos então que a concretização de um texto é o processo de interação do leitor com a obra, na qual a construção dos sentidos é realizada de acordo com as reações individuais de cada leitor e em como ele preenche as lacunas encontradas no texto, conforme os detalhes que povoam o seu imaginário: descrições de espaços, características de personagens, pormenores do enredo etc. Os pontos de indeterminação do texto são preenchidos, completados e/ou atualizados de diferentes modos por cada leitor que se apropria da obra. De acordo com os estudiosos citados, a obra vai se modificando conforme a época, ou seja, ela se atualiza.

De acordo com as pesquisadoras, o Método Recepcional terá sucesso se alcançados os seguintes objetivos: 1) Efetuar leituras compreensivas e críticas; 2) Ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem; 3) Questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural; 4) Transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social. (Aguiar; Bordini, 1993, p.86). Nosso desejo foi o de alcançar os quatro propósitos no percurso de leitura literária traçado com base nesta

metodologia, confirmaremos adiante os resultados obtidos. Além disso, “o método recepcional de ensino enfatiza a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço” (Aguilar; Bordini, 1993, p. 86), isto significa dizer, que a escolha dos textos para sequência didática do método recepcional devem partir dos textos mais simples vislumbrando o alcance dos textos mais complexos e transformando assim, o horizonte de expectativas dos estudantes.

Assim como a base conceitual da Estética da Recepção, Aguilar e Bordini também acreditam que, durante a leitura, o leitor orienta-se a partir de um quadro de referências pessoais (horizonte de expectativas, Jauss) que pode ser transformado a partir de operações básicas de ensino de literatura:

[...] receptividade, disponibilidade de aceitação do novo, do diferente, do inusitado; concretização, atualização das potencialidades do texto em termos de vivência imaginativa; ruptura, ação ocasionada pelo distanciamento crítico de seu próprio horizonte cultural, diante das propostas novas que a obra suscita; questionamento, revisão de usos, necessidades, interesses, ideias, comportamentos; assimilação, percepção e adoção de novos sentidos integrados ao universo vivencial do indivíduo. (Aguilar; Bordini, 1993, p.88)

Faz-se necessário preparar os alunos previamente para a aplicação da metodologia no que diz respeito aos conceitos descritos pelas pesquisadoras: a receptividade é o aluno estar aberto em aceitar algo novo, inesperado; a concretização é quando o aluno atualiza os textos já conhecidos por ele e que fazem parte do seu horizonte de expectativas; a ruptura é o contato com textos literários que rompam com o seu próprio horizonte cultural e promovam pensamento crítico; o questionamento é o momento de repensar atitudes, interesses, crenças, necessidades através da leitura; e a assimilação é a atribuição de novos sentidos às experiências vividas, é a ressignificação do seu conhecimento de mundo.

Essas operações básicas são validadas por cinco etapas que constituem o método recepcional:

- 1) Determinação do horizonte de expectativas: consiste na identificação do perfil sociocultural do aluno. Etapa em que o professor faz uma sondagem sobre o nível de leitura, as preferências, os interesses, quanto a gênero e temas literários. Mediante observações, questionários, conversas, debates, entre outros.
- 2) Atendimento ao horizonte de expectativas: levar para a sala textos que satisfaçam as expectativas dos alunos em relação aos temas e/ou gêneros escolhidos, partindo de procedimentos conhecidos e que sejam agradáveis para os alunos.

- 3) Ruptura do horizonte de expectativas: trabalhar com obras que abalem as certezas, os costumes dos alunos, a sua visão de mundo (seja em literatura ou de vivência cultural). É importante trabalhar com textos semelhantes aos anteriores, quanto ao tema ou estrutura, por exemplo. Para que ocorra o rompimento, o professor deve trabalhar com obras que, partindo da vivência dos alunos, aprofundem seus conhecimentos, propiciando o distanciamento do senso comum e a consequente ampliação do horizonte de expectativas.
- 4) Questionamento do horizonte de expectativas: momento de comparar e discutir a partir das leituras realizadas nas etapas anteriores, levando o aluno a perceber quais textos lidos na etapa da ruptura exigiram-lhe um nível mais alto de reflexão, proporcionando-lhe mais conhecimento e ampliando seu horizonte de expectativas.
- 5) Ampliação do horizonte de expectativas: etapa em que os alunos tomam consciência das mudanças, aquisições e ampliação de conhecimentos, obtidas por meio da experiência com a leitura (Aguiar; Bordini, 1993).

Em nossa proposta didática, o método recepcional será adaptado, ao invés de seguir exatamente a abordagem apresentada no livro de Aguiar e Bordini. Reinterpretaremos o método, considerando que, na etapa inicial proposta pelas autoras (Determinação do horizonte de expectativa), sugere-se que o professor realize uma sondagem com os alunos sobre seus gostos e desejos de leitura antes de avançar para a etapa seguinte (Atendimento ao horizonte de expectativa). No entanto, essa sondagem não será realizada devido ao tema de pesquisa já definido. Por essa razão, as obras selecionadas para serem trabalhadas em sala de aula foram previamente escolhidas, com especial atenção para contemplar temas de interesse dos alunos, como amor, amizade e descobertas.

O legado teórico de Jauss, bem como as contribuições das professoras Aguiar e Bordini, especialmente no que diz respeito às concepções de horizonte de expectativas (transformação e ampliação) e à função emancipadora do destinatário, foram fundamentais para a análise dos dados desta pesquisa. A proposta busca avaliar a ampliação do horizonte de expectativas dos alunos e o potencial processo de emancipação, com enfoque em questões de gênero e sexualidade.

Nosso intuito, como já dito, é o de desmontar estereótipos e tentar romper com padrões culturais impostos socialmente, e a metodologia vai de encontro com a nossa intenção, pois o “método recepcional provoca a formação de alunos que não temem a ruptura com o estabelecido, questionadores constantes e flexíveis em termos de ajustamentos sociais” (Aguiar e Bordini, 1993, p.154).

Tendo isso em mente, a proposta didática foi desenvolvida no segundo semestre de 2024. Para essa pesquisa, consideramos as aulas de literatura, nos moldes do ensino regular do município – uma aula por semana – conforme o quadro a seguir:

QUADRO 1 – Organização das aulas da Pesquisa-ação.

Duração de cada aula – 50 min	
Aula 1	Determinação do horizonte de expectativas Breve apresentação da obra <i>Adeus Contos</i> de Fadas e do autor. Leitura compartilhada dos minicontos “Finalmente” e “Fugindo”. Reescrita do final do miniconito e partilha do texto com a turma. Discussão sobre as transformações da adolescência e a dinâmica das relações amorosas da juventude.
Aula 2	Atendimento ao horizonte de expectativas Leitura e reflexão do conto “O menino que respirava borboletas”. Uso do material lúdico: “caixa mágica” para contar a história. Breve apresentação do autor e da obra <i>O amor está com pressa</i> Roda de conversa sobre os conflitos e as inadequações da adolescência e sobre a visão da turma em relação à representação do amor.
Aula 3	Atendimento ao horizonte de expectativas Atividades a partir do conto “O menino que respirava borboletas”. Brainstorming de Sensações (Painel de palavras). Confecção das borboletas de papel para a atividade “A minha borboleta é...” Registro no diário de leitura para apreensões subjetivas sobre o conto.
Aula 4	Ruptura do horizonte de expectativas Breve apresentação da obra e da autora Marina Colasanti. Leitura individualizada do Conto “Entre a Espada e a Rosa”. Registro no diário de leitura para apreensões subjetivas sobre o conto.
Aula 5	Ruptura do horizonte de expectativas Atividade em duplas/trios para análise de charges com temática da desigualdade de gênero e machismo estrutural. Discussão sobre as charges com toda a turma.
Aula 6	Questionamento do horizonte de expectativas

	Contação da história do livro <i>A história de Júlia e sua sombra de menino</i>. Breve apresentação do autor e da obra. Confecção dos diários de leitura para registro das apreensões subjetivas sobre o livro.
Aula 7	Questionamento do horizonte de expectativa Roda de conversa sobre o conto “Entre a espada e a rosa” e as leituras realizadas em todas as etapas anteriores. Reflexão e discussão sobre os estereótipos de gênero e questões identitárias; <i>scripts</i> de gênero e sexualidade; papéis sociais.
Aula 8	Questionamento do horizonte de expectativa Continuação da roda de conversa sobre as leituras empreendidas e sobre androginia, transgeneridade e relações homoafetivas.
Aula 9	Ampliação do horizonte de expectativas Leitura dos contos <i>Por que eu não consigo gostar dele (dela)?</i> Uso de material xerocado para a leitura. Apresentação dos autores da obra e dos depoimentos de pessoas LGBTQ+ presentes no livro. Registro no diário de leitura para apreensões subjetivas sobre os contos.
Aula 10	Ampliação do horizonte de expectativas Análise e discussão de memes homofóbicos. Leitura da notícia do suicídio de um adolescente de 14 anos, vítima do <i>bullying</i> homofóbico, uma amostra de como a homofobia pode matar. Uso de material xerocado para reflexão dos memes e da notícia.
Aula 11	Ampliação do horizonte de expectativas <i>Posts</i> imaginários no <i>Instagram</i>: Curtir e comentar fotos imaginárias dos personagens dos contos <i>Por que eu não consigo gostar dele (dela)?</i> Discussão sobre a descoberta da sexualidade, as várias representações do amor, a discriminação e a homofobia na escola. Confronto dos contos com a vivência pessoal dos alunos.
Aula 12	Ampliação do horizonte de expectativas Produção de cartinhas de acolhimento para os personagens João e Suzanna. Confecção do Varal da Positividade.
	Café literário para encerrar o projeto

Fonte: Autoria própria.

O quadro apresenta o ponto de partida para o desenvolvimento da Pesquisa-ação e foi modificado ao longo da prática. O capítulo a seguir, está organizado, levando em conta a sequência de etapas do método recepcional: Determinação, Atendimento, Ruptura, Questionamento e Ampliação do horizonte de expectativas dos estudantes, exemplificando como as aulas de literatura mobilizaram o método recepcional.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Determinação do horizonte de expectativas

A primeira etapa do método recepcional é a determinação do horizonte de expectativas dos estudantes, isto é, a definição dos “quadros de referências” estético-literários e socioculturais da turma. Esse “horizonte de expectativas conterá os valores prezados pelos alunos, em termos de crenças, modismos, estilos de vida, preferências quanto a trabalho e lazer, preconceitos de ordem moral ou social e interesses específicos da área de leitura” (Aguiar; Bordini, 1993, p.88). Mapeá-lo torna-se bastante relevante para a concretização da transformação deste horizonte, especialmente, no que se refere aos preconceitos supracitados.

Conforme mencionado na seção anterior, na perspectiva exata do livro, Aguilar e Bordini sugerem que o professor faça uma sondagem, primeiramente, para detectar o gosto, as preferências de leituras dos alunos para depois, selecionar os textos que serão trabalhados em sala de aula, valorizando assim, as escolhas dos estudantes e o seu nível de compreensão das obras literárias. Fizemos uma reinterpretação do método ao elaborar a sequência didática, pois como já tínhamos um eixo temático definido (questões de gênero e de sexualidade), selecionamos, previamente, dois textos literários para já aplicarmos nesta etapa, a fim de observarmos o comportamento, as reações espontâneas dos alunos diante do conteúdo apresentado nos textos.

Deste modo, iniciamos a sequência didática com a proposta de leitura dos minicontos de autoria de Leonardo Brasiliense, da obra *Adeus conto de fadas (minicontos juvenis)* (2013): “Finalmente” e “Fugindo”, ambos com temáticas relacionadas ao universo juvenil. A escolha do gênero miniconto foi pautada nas minhas observações enquanto professora. Ao trabalhar textos mais curtos (contos, minicontos, nanocontos) nas aulas de Literatura e/ou Língua Portuguesa em momentos anteriores à pesquisa, percebi um maior envolvimento da turma com as atividades que continham textos mais concisos. A brevidade das narrativas foi um elemento que despertou a curiosidade dos alunos para a leitura, possibilitando boa aderência da turma nas discussões iniciais sobre identidade e afetividade. Vejamos o primeiro miniconto:

Finalmente

... depois de anos sem notar que eu existia, ele vem sorrindo na minha direção. É o intervalo entre a aula de matemática e a de português, e que ninguém me pergunte

quanto é $2 + 2$ nem se paixão é com x ou ch, porque agora eu não saberia mesmo dizer. A Flavinha vive me criticando porque eu dou muito na vista, que eu não devo parecer fácil, tenho que esconder meus verdadeiros sentimentos... Mas a prova de que ela está errada vem vindo na minha direção e me encarando e sorrindo e tirando um papelzinho do bolso:

– Entrega pra Flavinha, faz favor (Brasiliense, 2013, p.31).

Neste texto, há o predomínio de narrador em primeira pessoa cuja voz é a de uma jovem apaixonada por um garoto do colégio. O miniconto retrata o sentimento romântico, a sensação de excitação por ver a pessoa amada, as borboletas que surgem no estômago pelo simples fato de olhar para o amado. O fascínio que o garoto desperta nela é representado pela empolgação que ela sente com a sua aproximação. Ela conta que o tal garoto nunca notou a sua existência, simbolizando também os amores platônicos – não correspondidos – que muitos adolescentes vivenciam na escola. Toda a atmosfera de romance é quebrada, quando ao final do conto, o seu *crush* tira um bilhetinho do bolso e a pede para entregar a sua amiga, Flavinha.

O outro conto de Leonardo Brasiliense que contribuiu com as nossas discussões foi:

Fugindo

Ele evitava as pessoas. Respondia com gestos ou monossílabos. Tinha vergonha. Enfim, calou-se por meses. E quando a voz finalmente engrossou, não sabia mais conversar (Brasiliense, 2013, p. 36).

Em outra perspectiva, o conto está ancorado nas transformações físicas sofridas pelo corpo adolescente nesta fase de transição da infância para a vida adulta. Percebemos que o narrador dá voz a um garoto que sente o desconforto com a mudança de voz estruturando as demais ações do conto: evitar as pessoas, fugir, falar pouco (monossílabos) e o silêncio. Toda essa espera é captada pela narrativa breve do miniconto. O enredo foca no corpo e nas transformações sofridas por ele no adolecer.

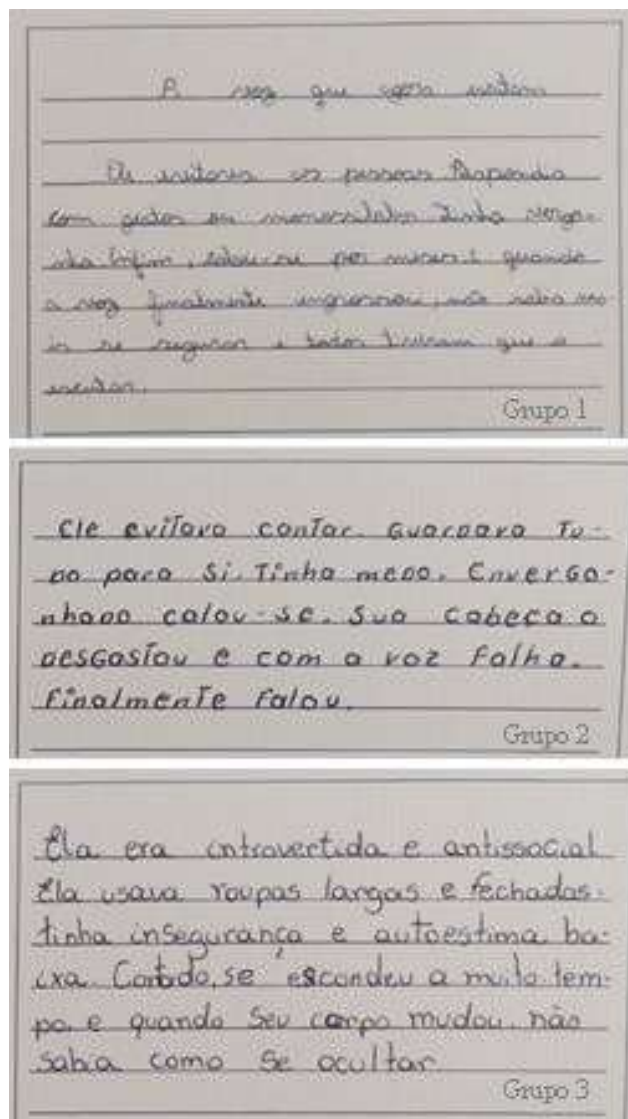
A nosso ver, as micronarrativas de Brasiliense facilitaram o diálogo com o público jovem por retratar situações vivenciadas na adolescência. As obras literárias juvenis “devem ser observadas como textos cujo objetivo principal é expressar experiências humanas de cunho existencial/social/cultural, numa construção estética (literária) apropriada à experiência de vida e a um tipo de linguagem específico de seu público-alvo” (Gregorin Filho, 2012, p.66). Neste sentido, os dois contos nos atenderam tanto na perspectiva literária apontada por Gregorin Filho – apresentam linguagem jovial /contemporânea, construção estética apropriada à experiência de vida, conflitos e vivências validadas na vida social dos adolescentes, quanto nos estudos de

gênero e sexualidade por apresentar enredos que nos permitem discutir os *scripts* de gênero e também de sexualidade.

Neste passo inicial da sequência didática, apresentamos brevemente o autor Leonardo Brasiliense e o seu livro *Adeus conto de fadas (minicontos juvenis)* (2013) para os estudantes. A sala foi dividida em seis grupos para apreciação dos textos literários: três grupos receberam cópias do miniconto “Fugindo” e três grupos receberam as cópias de “Finalmente”. Os alunos foram orientados a realizar a leitura, primeiramente, de forma individual para em seguida compartilhar suas percepções com os outros integrantes do grupo. Após a partilha, embasados nas suas interpretações, os alunos deveriam criar um novo final para o miniconto e apresentá-lo à turma. Enquanto os alunos realizavam a atividade proposta, fizemos a observação das reações, dos comentários, das opiniões sobre os textos lidos e o registro destas observações foi feito no diário de bordo.

Deixamos os alunos bem à vontade para a formação dos grupos. Constatamos que ao escolherem os seus parceiros tendo em vista o critério afinidade, três grupos reproduziram (talvez de forma inconsciente) o binarismo rígido de gênero – menino / menina na constituição dos seus grupos. Tivemos um grupo formado somente por meninos e dois grupos formados somente por meninas. A partilha da experiência dos grupos deu-se de maneira bastante informal e descontraída com o propósito de estimular a fala dos estudantes. Vejamos agora, a releitura do miniconto “Fugindo” realizada pelos alunos na Figura 1:

Figura 1 - Produções dos grupos 1, 2 e 3



Fonte: autoria dos estudantes.

A seguir, é possível conferir as transcrições das três produções, respectivamente:

A voz que agora escutam

Ele evitava as pessoas. Respondia com gestos ou monossílabos. Tinha vergonha. Enfim calou-se por meses e quando a voz finalmente engrossou, não sabia mais se segurar e todos tiveram que o escutar (Produção do Grupo 1).

Ele evitava contar. Guardava tudo para si. Tinha medo. Envergonhado calou-se. Sua cabeça o desgastou e com a voz falha finalmente falou (Produção do Grupo 2).

Ela era introvertida e antissocial. Ela usava roupas largas e fechadas. Tinha insegurança e autoestima baixa. Contudo, se escondeu a muito tempo, e quando seu corpo mudou, não sabia como se ocultar (Produção do grupo 3).

O grupo 1 era um dos grupos homogêneos, constituído somente por meninos. Na opinião deles, o silêncio foi causado pela vergonha na mudança de voz. Os alunos disseram que acharam a história triste, o final então, desanimador. Não queriam que o personagem continuasse calado, por isso modificaram o final do miniconto para que todos o escutassem. Segundo os alunos:

Ele precisava de um final diferente, um final mais feliz que a gente pudesse ver a mudança, a transformação do menino. Não a continuação do silêncio!” (Grupo 1)

Os estudantes também falaram que a voz grossa eleva a autoestima e por isso ele não deve mais se segurar. “Deve falar tudo o que quer e quando quer”. Percebemos nesta reflexão que para os garotos a voz grossa é um reforço da masculinidade e traz a ideia da força, da imponência do homem, seguindo às instruções dos *scripts* de gênero quanto às características próprias da masculinidade apresentadas por Fellipe e Guizzo (2022). Nas falas dos alunos notamos um padrão de comportamento enraizado nessa masculinidade hegemônica, no estereótipo do gênero masculino como figura de autoridade que deve sempre ser ouvida por todos. O homem não deve silenciar-se.

O grupo 2 também era homogêneo, constituído somente por meninas. Na compreensão das alunas, a personagem do miniconto preferia guardar tudo para si por medo de ser julgada ao expressar-se. Porém, um dia não aguentou e acabou “explodindo”. O grupo decidiu que não iria mudar apenas o final da história, optaram por alterar outras frases do miniconto para se adequar ao que elas tinham pensado para o fim da narrativa. As meninas disseram que gostaram do conto, se identificaram bastante com o enredo por acreditarem que acontece muito na fase que estão vivendo. Fizeram o seguinte comentário:

Às vezes a gente é tão criticada que vai dando desânimo de falar. Aí a gente se fecha, vai guardando...guardando... até não aguentar mais e explodir! (Grupo 2)

Elas disseram que ao guardar para si tudo o que pensa, a pessoa vai se esquecendo da própria voz, no sentido de ter opinião. Acharam o conteúdo do miniconto profundo, apesar das poucas palavras, porque retrata alguém com dificuldade de se expressar (seja por timidez ou por vergonha).

Outro fator que nos chamou a atenção durante a fala deste grupo é que embora tenham mantido a palavra “ele” na transcrição da narrativa, durante a partilha com os colegas, elas não

se referiram à personagem com termos masculinos (como o grupo anterior), as alunas usaram o termo “pessoa” demonstrando certa neutralidade em relação à questão de gênero.

O grupo 3 foi constituído por meninas e meninos. A percepção deste grupo foi surpreendente. Além de modificarem frases no decorrer do enredo e dar outro fim à história, os alunos escolheram mudar também o pronome “ele” para “ela”. A explicação do grupo é que na visão deles a personagem da história poderia ser uma menina antissocial que não sabe lidar com a própria identidade. Os alunos comentaram que se identificaram muito com o conto porque eles também enfrentam conflitos como insegurança, baixa autoestima, vergonha do próprio corpo. Os meninos lidam com a mudança da voz e com o corpo “desengonçado” em contrapartida as meninas lidam com o crescimento dos seios, com a menstruação, com a tensão pré-menstrual (TPM) etc. Uma das integrantes desse grupo frisou:

Eu senti muito constrangimento quando meus seios começaram a aparecer. Minha vontade era de esconder eles. Usava roupas mais largas, “fechadinhas” (sem decotes) para ninguém perceber eles. Eu queria me esconder! Achei o miniconto interessante porque me vi nele. A gente mudou para o feminino, porque seria mais fácil entender essas mudanças que para as meninas é bem mais complicado do que parece, sobre a questão do próprio corpo, a “estima” fica bem baixa mesmo nessa fase (Grupo 3).

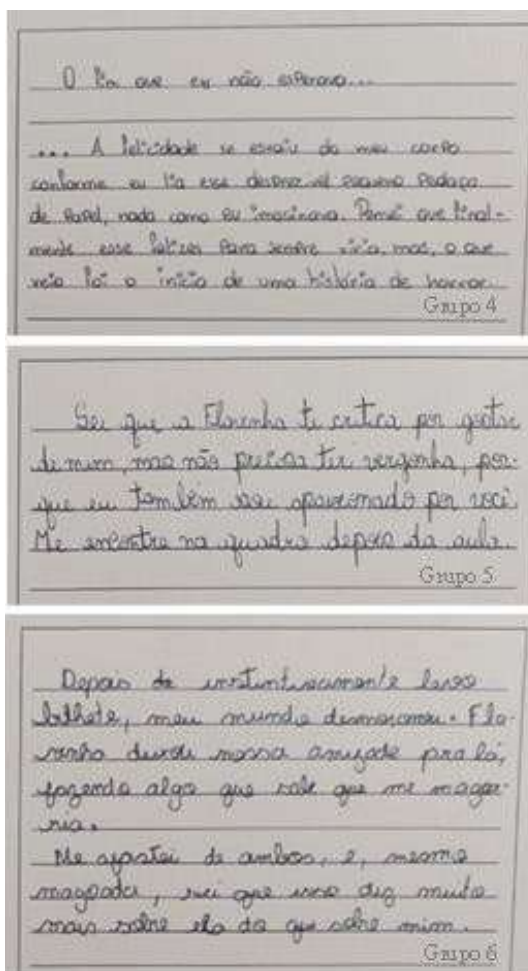
No decurso da conversa, um menino do grupo disse que não queria essa mudança, mas acabou concordando “porque achou boa a ideia das meninas”. O que notamos é que a concessão feita por este aluno deve-se mais à pressão do ambiente em que estava inserido do que pelos argumentos apresentados por elas. Não sentimos que o posicionamento inicial do garoto foi modificado pela argumentação dos demais.

Ao final os alunos disseram que o miniconto mostra como todos os adolescentes passam por mudanças e amadurecem aos poucos. O original fala sobre o desconforto de um jovem com a própria voz e a versão criada por eles fala dos conflitos que as mulheres enfrentam com o próprio corpo. Declararam que “no fim, a maioria dos jovens desejam se encontrar, ter uma identidade própria, ter mais coragem, mais autenticidade e mais liberdade”. Notamos que este grupo teve um olhar mais global e mais sensível para as situações conflitantes enfrentadas por meninas e meninos na adolescência, principalmente, em relação à materialidade dos corpos discutida por Louro (2014) e Butler (2016).

De maneira geral, os alunos tiveram uma boa receptividade ao miniconto “Fugindo”. Não foram evidenciadas dificuldades de leitura. Os três grupos conseguiram compreender o sentido do texto literário e problematizar sobre os conflitos de identidade na adolescência.

Na Figura 2, podemos observar as produções dos demais grupos, em relação ao miniconto “Finalmente”:

Figura 2 - Produções dos grupos 4, 5 e 6



Fonte: autoria dos estudantes.

Vejamos também a transcrição de cada uma dessas produções dos alunos:

O fim que eu não esperava...

[...] A felicidade se esvaiu do meu corpo conforme eu lia esse desprezível pequeno pedaço de papel, nada como eu imaginava. Pensei que finalmente esse felizes para sempre viria, mas o que veio foi o início de uma história de horror (Produção do grupo 4).

Sei que a Flavinha te critica por gostar de mim, mas não precisa ter vergonha, porque eu também sou apaixonado por você. Me encontre na quadra depois da aula (Produção do grupo 5).

Depois instintivamente levo bilhete, meu mundo desmoronou. Flavinha deixou nossa amizade pra lá, fazendo algo que sabe que me magoaria.

Me afastei de ambos, e, mesmo magoada, sei que isso diz muito mais sobre ela do que sobre mim (Produção do grupo 6).

O grupo 4 foi constituído por meninas e meninos. Os alunos acharam o miniconto intrigante e ficaram curiosos para saber o que viria depois. Segundo eles, a sequência de ações da narrativa criou uma tensão, responsável por prender a atenção de todos do grupo. Para os estudantes, o enredo transmite bem a realidade dos romances adolescentes na escola e faz isso usando poucas palavras. Acharam a história cômica:

Achamos muito engraçado a “paixonite” da protagonista pelo garotinho bonito da escola que no final vem com uma cartinha romântica para a sua amiga! (Risadas) Eu esperava o estereótipo, mas não aconteceu. Prova que o amor nem sempre é lindo! (Mais risadas) O final foi bom, mas achamos que precisava aumentar a dramaticidade mostrando o tal horror de não ser recíproco o amor do crush (Grupo 4).

Este grupo acrescentou a reação da protagonista ao receber o bilhete para mostrar aos leitores o que ela sentiu ao ler a mensagem. Os estudantes sentiram falta desse relato e acharam que acrescentando as emoções da menina, o final seria ainda mais dramático. Uma aluna do grupo compartilhou que achou o final inesperado e triste. Ela estava torcendo para que a menina e o menino ficassem juntos no final, uma idealização romântica.

O grupo 5 também era um grupo heterogêneo (meninas e meninos). Os alunos explicaram que não concordavam com “o tombo” da menina, por isso riscaram o pedido do garoto para entregar o bilhete para a Flavinha, reformulando o escrito para que a personagem pudesse ter o seu final feliz. Disseram que o grupo chegou ao consenso de que a versão deles seria mais romântica e que na história deles o amor da personagem tinha que ser correspondido: “Coitada dela! Merecia ter um *happy end*”. A decisão de mudar o final para algo mais tranquilo e feliz foi unânime.

Os alunos gostaram muito da história, disseram que o miniconto representa os sentimentos que eles vivem na escola, confidenciaram que alguns deles gostam / namoram com colegas de outras salas e/ou da própria sala e o sentimento é bem parecido com o da protagonista, por esse motivo preferiram *shippar* os dois. Percebemos neste grupo a comparação com outras leituras através do estrangeirismo usado pela aluna o *happy end* nos remete à expressão clássica “felizes para sempre” presente em muitos contos de fadas, nas histórias de amor, sempre denotando uma felicidade permanente, um fim harmonioso para o casal protagonista dessas narrativas.

O grupo 6 era o terceiro grupo homogêneo da sala, foi constituído apenas por meninas. Todas as integrantes aprovaram o miniconto. Gostaram da mudança de perspectiva do final,

pois não esperavam este desfecho, disseram que o fator “surpresa” foi o melhor do conto. As garotas refletiram mais sobre a amizade da protagonista com Flavinha e colocaram a amiga como vilã. Uma delas disse:

Essa Flavinha queria afastar a amiga do garoto porque era uma “talarica”, mentirosa e mau caráter. Achamos que o que ela fez foi errado demais! Com certeza, ela já estava ficando com o menino e não contou para a amiga. Muito feio mentir assim (Grupo 6).

Este grupo atribuiu outro sentido ao miniconto. Apesar de ser formado por meninas, a compreensão delas apresenta resquícios ideológicos da sociedade patriarcal, como apontado por Louro (2014), Matos (2021) e Seffner (2022). No miniconto não há pistas de que Flavinha tenha traído a amiga, mas ainda sim as garotas taxaram-na como “talarica”, colocaram-na como a “destruidora de lares”, ou melhor, a destruidora dos sonhos da protagonista, a culpada por sua rejeição / desilusão. O garoto não foi responsabilizado pelo desapontamento sentido pela personagem, infelizmente, algo comum em nossa sociedade que admite que os homens rompam com as convenções, mas a mulher não. Notamos uma culpabilização do gênero feminino, isto é, toda a responsabilidade pelo desastre recaiu sobre Flavinha, algo bastante comum do pensamento patriarcalista que tende a culpar as mulheres mesmo quando elas são inocentes.

Os alunos dos grupos 4, 5 e 6 também apresentaram boa receptividade ao miniconto “Finalmente” e as interpretações, ainda que diferentes, nos permitiram realizar uma discussão proveitosa acerca de questões de identidade e de afetividade. Para finalizar esta etapa, solicitamos que os alunos fizessem em casa, suas anotações no Diário de leitura e obtivemos os seguintes registros:

Figura 3 - Diário de leitura (P24)

"Ademais conto de fadas de Bernardo Brancini"

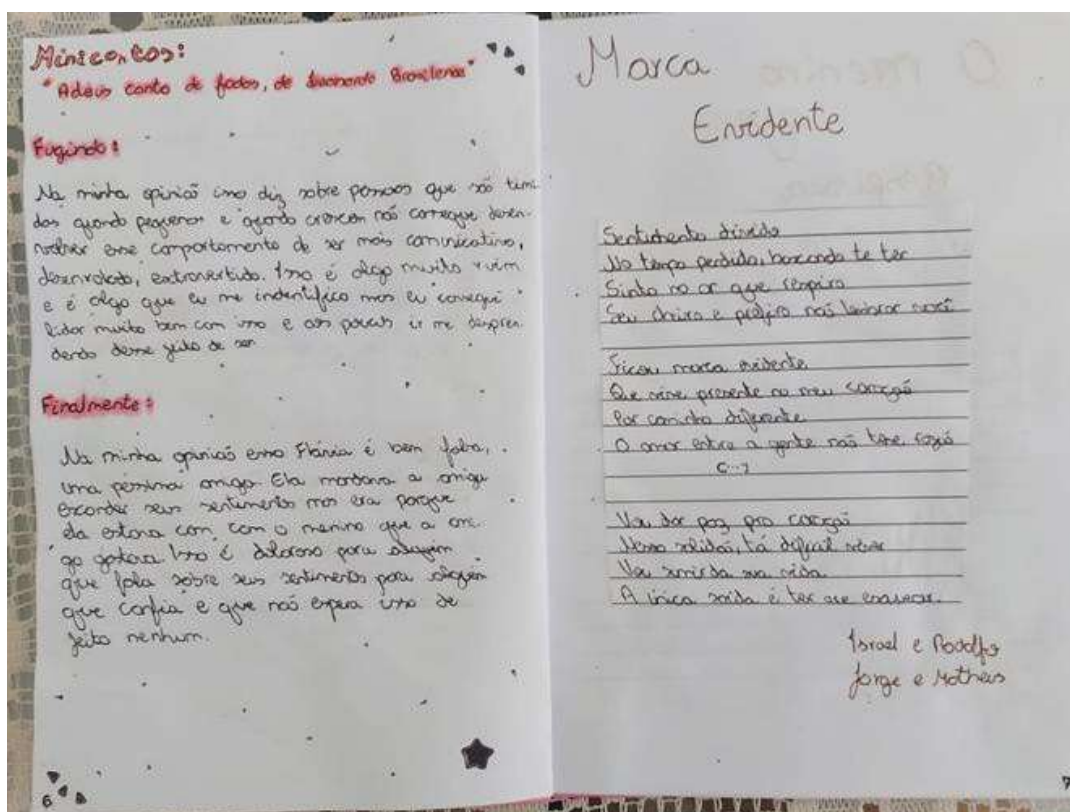
Fugindo: Eu gostei do texto porque ele fala sobre mudanças, e na vida todo mundo passa por elas. Esse miniconto despertou em mim curiosidade sobre a vida do personagem e se ele conseguiria aprender novamente a ler.

Finalmente: Eu não gostei do texto porque o personagem na verdade gostava do amigo do protagonista. O miniconto não despertou nada em mim.

Fonte: autoria do/da participante.

Neste registro houve identificação com o miniconto "Fugindo" por abordar assuntos do seu interesse particular, "na vida todo mundo passa por elas [as mudanças]". O/a participante ainda mencionou a curiosidade de saber o que aconteceria com a personagem após a conclusão da história, demonstrando engajamento com a leitura realizada. A interpretação do conto "Finalmente" está relacionada ao que foi apresentado pelo grupo 6, o/a participante alegou não ter gostado do texto, porque o menino gostava de Flavinha. Segundo ele/ela, o miniconto não lhe despertou nada.

Figura 4 - Diário de leitura (P21)



Fonte: autoria do aluno.

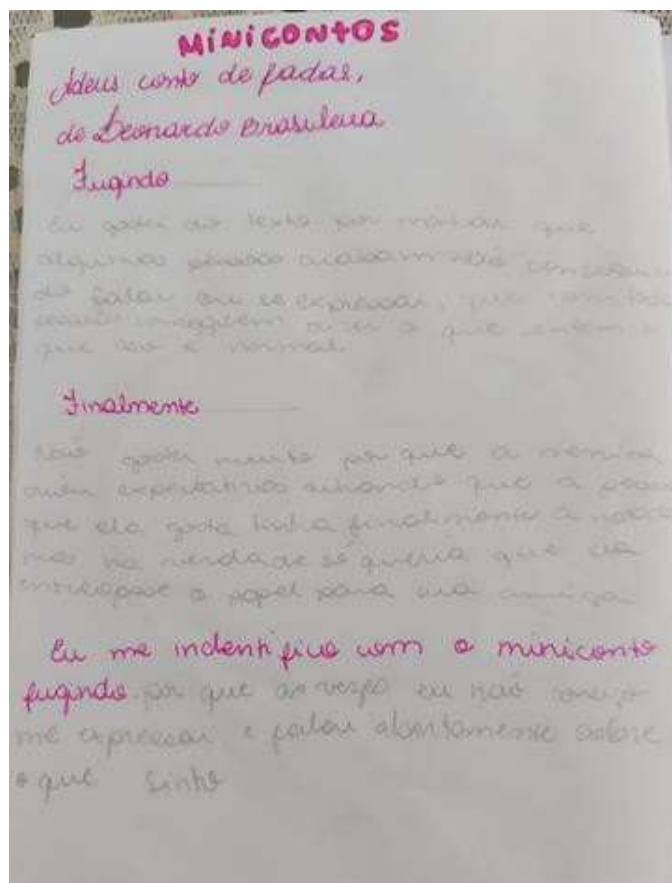
Este diário de leitura foi produzido por uma das alunas do grupo 6. Conforme o registro, a compreensão sobre o miniconto “Fugindo” está relacionada àquelas crianças tímidas que não falam muito por vergonha. A aluna se identificou com o conto porque se reconhece nesta personalidade de mais introspecção, de ser mais calada e menos “desenrolada”. Ela confessa que acha ruim ter esse jeito de ser e que tem se desprendido disso aos poucos.

Em relação ao miniconto “Finalmente”, a aluna relata a opinião apresentada no grupo de que Flávia é culpada, é falsa, é uma péssima amiga. Notamos que a partir das suas inferências de leitura, ela faz uma conexão com a letra da música “Marca Evidente”, da dupla sertaneja Israel e Rodolfo, com participação de Jorge e Mateus, que retrata um relacionamento que não deu certo e as dificuldades de seguir em frente após o término dessa relação amorosa.

A intertextualidade entre o miniconto e a música reforça a ideia exposta no final criado pelo grupo, de se afastar do seu amor para tentar curar o coração partido. O registro da letra da música no diário é um dado revelador, pois evidencia como a aluna apropriou-se do texto embasada no seu horizonte de expectativas. Toda a construção de sentido do miniconto foi feita com base na sua percepção, desconsiderando as pistas deixadas pelo autor. Conforme as pesquisadoras Aguiar e Bordini (1993), o leitor “pode submeter-se ou não a tais pistas de leitura,

entrando em diálogo com o texto e fazendo-o corresponder a seu arsenal de conhecimentos e de interesses.” (p.86).

Figura 5 - Diário de leitura (P4)



Fonte: autoria do aluno.

Neste diário de leitura, percebemos que assim como a maioria dos outros participantes, a aluna se identificou com o miniconto “Fugindo” por abordar a dificuldade de falar, de expressar sentimentos e opiniões. Ela não gostou do miniconto “Finalmente”, porque também criou expectativas sobre o casal ficar juntos no final da história.

Trabalhar com as micronarrativas de Brasiliense nesta primeira etapa foi bastante profícuo, já que elas permitiram aos alunos preencher de sentido as lacunas presentes nos minicontos, considerando as nuances dos textos e produzindo o seu próprio significado para as obras. Captamos algumas das inúmeras possibilidades de interpretação destes dois textos literários, estimulando o pensamento e a criatividade dos estudantes, seguindo a recomendação de Aguiar e Bordini (1993) para o processo de formação do leitor literário:

[...] o papel do texto, no processo receptivo é fundamental. Sua construção precisa incluir espaços em que a criatividade do leitor possa atuar e seja estimulada a fazê-lo. Nesse sentido, o texto não pode fornecer uma imagem totalmente acabada do universo temático, pois, se o fizer, barra o ingresso do leitor em si mesmo ou tiraniza de tal modo o seu receptor que não lhe deixa lugar para a interpretação. (p. 87)

Deste modo, a atividade proposta se encaixa nesta asserção, uma vez que os alunos tiveram que mobilizar os seus conhecimentos prévios, suas vivências pessoais, sua imaginação e sua criatividade para construir um sentido para cada miniconto trabalhado.

Também achamos que as micronarrativas foram válidas para mapear os horizontes de expectativas dos alunos quanto à temática gênero e sexualidade. No miniconto “Fugindo” encontramos um corpo adolescente que ainda não possui uma forma definitiva. Assim, tivemos espaço para discutir o processo de constituição dos corpos dos adolescentes e sondá-los sobre a performatividade de gênero. Em “Finalmente” há um *script* de heterossexualidade – a menina cisgênero apaixonada / atraída pelo menino cisgênero. A afetividade da narradora está atrelada ao padrão heteronormativo e hegemônico, que corresponde ao padrão em que grande parte da turma se encaixava.

Os dois textos nos permitiram suscitar reflexões interessantes sobre os *scripts* de gênero e de sexualidade. Identificamos nas falas dos alunos e nas reações espontâneas durante a leitura compartilhada que muitos deles reproduzem os estereótipos de gênero. Nos seus discursos, como já apontado na análise dos grupos, transparecem as marcas ideológicas da masculinidade hegemônica, do binarismo de gênero, do machismo estrutural e da heteronormatividade compulsória. Um terreno propício para essa tentativa de ampliação dos horizontes de expectativas.

A determinação do horizonte de expectativas foi possível devido à dinâmica dos grupos e aos registros nos diários de leitura, em que o aluno pôde expor as suas referências de mundo e, conseqüentemente, as vivências que fundamentam o seu horizonte de leitura. Tendo em vista, esse horizonte literário da turma, isto é, o interesse em temas identitários e nos romances heteronormativos escolhemos o conto “O menino que respirava borboleta”, de Jorge Miguel Marinho (2002) para aplicarmos na segunda etapa do método recepcional.

4.2 Atendimento do horizonte de expectativas

O segundo passo do método recepcional é o atendimento do horizonte de expectativas. A partir do horizonte literário dos alunos traçado na primeira etapa, o professor tem condições de satisfazer às necessidades de leitura da turma ao propor uma experiência estética que contemple as preferências literárias e as temáticas voltadas ao interesse dos estudantes.

Os textos com linguagem mais simples e que são familiares às experiências prévias de leitura dos alunos são recomendados nessa fase do método para que eles se sintam confortáveis e seguros na apreciação das obras. É o momento de cativá-los, de aproximá-los do texto literário, por isso é importante disponibilizar obras que agradem e que atendam ao horizonte de expectativas desses leitores, como apontado pelas professoras e pesquisadoras Aguiar e Bordini:

[...] proporcionar à classe experiências com os textos literários que satisfaçam as suas necessidades em dois sentidos. Primeiro, quanto ao objeto, uma vez que os textos escolhidos para o trabalho em sala de aula serão aqueles que correspondem ao esperado. Segundo, quanto às estratégias de ensino, que deverão ser organizadas a partir de procedimentos conhecidos dos alunos e de seu agrado. (Aguiar; Bordini, 1993, p.88)

Desse modo, pensamos em satisfazer a necessidade de leitura dos estudantes tendo como objeto o conto “O menino que respirava borboleta”, de Jorge Miguel Marinho (2002), uma vez que a obra atende às expectativas dos alunos em relação ao gênero literário (narrativa concisa), ao repertório linguístico e aos elementos que contagiam o público jovem: temática amorosa, personagens adolescentes e questões identitárias que correspondem aos quadros de referências socioculturais delineados na etapa anterior.

Quanto às estratégias de ensino, pensamos em aliar leitura e ludicidade através de atividades recreativas a fim de obter maior envolvimento da turma: roda de leitura com a “caixa mágica”, *brainstorming* das sensações, confecção das suas próprias borboletas e o registro nos diários de leitura. Planejamos duas aulas para a execução destas atividades.

Nosso objeto de apreciação, o conto “O menino que respirava borboleta”, é uma das três histórias de amor que compõem o livro *O amor está com pressa*, de Jorge Miguel Marinho (2002). O enredo é desenvolvido em 7 páginas (p. 25 à p.31), retratando em linguagem poética, o universo mágico e sublime do garoto Léo que vivia em conflito com seu próprio corpo, porque dele saía borboletas de todas as cores e tamanhos. “Faz tempo que ele sofre e tem a maior vergonha delas. Por causa disso vive se escondendo dos outros, está mais calado a cada dia,

parece até aquelas crisálidas, que não voam e ficam hibernando dentro de um casulo.” (Marinho, 2002, p.27).

Léo não aceitava a sua particularidade. Sua família também não o compreendia. Ele tinha vergonha de falar sobre o que acontecia com seu corpo, até conhecer Ana Cláudia “uma garota linda e negra como asa de mariposa” (Marinho, 2002, p.20) que o aceita como ele é, ela adora as suas borboletas. De mãos dadas com Ana Cláudia, Léo vê sair do cabelo dela um beija-flor, e por fim, deixa suas borboletas voarem livremente. A narrativa traz encantamento aos leitores ao revelar a história de amor entre Léo e Ana Cláudia.

Com o intuito de estimular a curiosidade dos estudantes pelo conto e promover a leitura por prazer, criamos a “caixa mágica”, uma caixa confeccionada, exclusivamente, para a contação dessa história. Dentro dela colocamos algumas borboletas grafadas com os parágrafos da história, ilustrações da obra e palavras relacionadas ao enredo do conto. Também colocamos na caixa, o livro *O amor está com pressa*, de Jorge Miguel Marinho (2002) para apresentar brevemente aos alunos o autor e o sentido global da obra: um livro feito de histórias de amor entre adolescentes. Recomendamos a quem se interessasse pela temática, a leitura posterior dos outros dois contos, “A menina nos olhos do menino” e “Um amor de maria-mole”. A Figura 6 exibe o material criado para esta aula:

Figura 6 – Material didático: “caixa mágica”.



Fonte: autoria própria.

Para esta atividade, a classe foi organizada em círculo, formamos uma grande roda para a contação de história. Na abertura da caixa mágica – um ato simbólico de deixar as borboletas voarem livremente pela sala de aula – solicitamos alguns voluntários para a leitura em voz alta, eles apanharam as borboletas na caixa, as quais estavam enumeradas de 1 a 13 para não perder a sequência do texto. O conto foi lido por duas vezes, uma pelo grupo inicial de voluntários e a outra por um aluno que desejou fazer uma leitura mais dramatizada, enquanto os colegas lhe ouviam. Como registro deste momento temos a Figura 7:

Figura 7 - Roda de leitura com a "caixa mágica".



Fonte: Acervo da autora.

Assim como na etapa anterior da sequência didática, na roda de leitura também trabalhamos com a leitura compartilhada. Optamos por manter a conversa informal e o clima descontraído como uma forma de encorajar os estudantes a se expressarem. Eles compartilharam as suas interpretações, as suas identificações e os sentimentos despertados na contação da história. Percebemos que houve por parte da maioria dos alunos uma conexão imediata do texto com algo do seu universo pessoal e alguns relatos foram bastante reveladores, como se os alunos estivessem esperando uma oportunidade para abrir o coração e fazer as suas confidências:

Para mim a borboleta que me escapa é a desconfiança em relação ao meu pai e tudo que penso sobre a situação, né? É um medo contínuo... (P17).

Quando falou da família do Léo, eu me lembrei da minha própria família! Tenho um pai dedicado, honesto, carinhoso; um irmão que é um saco, nunca me deixa quieta, está sempre me estressando; uma irmã muito curiosa, que é alegria do meu pai e uma mãe que me odeia! Ela é uma mulher problemática que foi rejeitada na infância e

acabou se tornando uma mulher narcisista. Ela tem problemas mentais, muito brava comigo, já disse que eu devia morrer num momento de raiva. Ela e o meu pai brigam demais e por isso acho que a relação deles não deve durar muito tempo (P10).

Eu também me identifiquei com a parte que fala da família do Léo. Eu sinto essa indiferença pela minha família, a de sangue mesmo. Não confio em ninguém. Só que não tô nem aí, porque meu pai é indiferente comigo e eu sou com ele. Pra mim não faz a menor diferença na minha vida (P21).

Fiquei com dó do Léo por ser ignorado pela família. Às vezes a pessoa só quer conversar sobre os seus problemas, mas os outros agem como se esses problemas fossem normais (P8).

Não compensa viver preso por pessoas que não dão a mínima para nós, mesmo que seja da nossa família. Muitas vezes colocamos a opinião alheia acima da nossa paz, da nossa liberdade. Temos que nos libertar para sermos nós mesmos, ser de verdade com quem nos ama (P25).

Identificamos nestas falas a angústia com as questões familiares: separação traumática dos pais, abuso da autoridade do pai e/ou da mãe, abandono familiar (mãe morreu e o pai abandonou a criança), relações conflituosas, incompreensão, falta de aceitação e a sensação de também serem ignorados pela família. Esses adolescentes comprovaram o fundamento (apresentado no Capítulo 2) do escritor e psicanalista Calligaris (2000), de que “lidam com as dificuldades de crescer no quadro complicado da família moderna” (p.9). Em contrapartida, também ouvimos jovens elogiando os pais e declarando o seu amor pela família.

Além das questões familiares, os alunos discorreram sobre suas individualidades:

Me fez pensar se eu sou parecida com Léo, se escondo algo das pessoas por vergonha ou medo do que vão pensar e a resposta é que escondo sim, a maior parte das pessoas esconde, né? (P16).

Leo guardou para si as suas borboletas por medo de ser julgado, faço isso muitas vezes (P19).

Me chamou a atenção o isolamento do Léo, porque sou mais isolado tanto na escola como em família. Gosto de ficar quietinho na minha, sem causar problemas para ninguém (P9).

Me fez pensar na relação com o outro, na família e nos amigos (P24).

Nesses relatos, constatamos que a participante (P16) se achou parecida com Léo porque também tem os seus segredos. A garota estabeleceu uma relação de reciprocidade com o texto literário: o Léo esconde – eu escondo, na verdade, a maior parte das pessoas escondem. Já o participante (P19) evidencia o medo de ser julgado pelas pessoas, sentimento em comum entre muitos colegas da turma (como veremos adiante na atividade de confecção das borboletas). Na fala do participante (P9) notamos a identificação com o isolamento de Léo. Este aluno diz que

materializaram o impacto do texto sobre a turma e também representaram a diversidade de impressões dos leitores ao recepcionarem a obra.

Segundo os estudantes, a *curiosidade* foi despertada em relação ao título e a sequência dos episódios da narrativa. Os alunos sentiram *felicidade* / *amor* / *carinho* / *esperança* / *segurança* ao lerem a história de amor e de superação de Léo e Ana Cláudia. Essas sensações agradáveis motivaram a alegria – *sorriso* / *sorrir* / *sorridente*. Apontaram ainda, o termo *família*, importante ponto de discussão na roda de leitura, e os vocábulos *transformação* / *diferenças* / *adaptação* / *isolamento* / *decepção* / *vergonha* / *insegurança* / *viver* para simbolizar as situações que mais chamaram a atenção no decorrer do enredo. Tais palavras têm conexão direta com a vida prática desses jovens. Não conseguimos entender a vinculação da palavra *resenha* ao texto, pensamos que a escolha foi sem nexos, pois o aluno não soube explicar a relação da palavra escolhida com o conto trabalhado.

No segundo momento da aula, realizamos a atividade “Minha borboleta é...” com o objetivo de trabalhar a metáfora das borboletas. Para a execução dessa atividade distribuímos moldes e papéis coloridos aos participantes para que eles confeccionassem as suas próprias borboletas e nelas registrassem as suas singularidades. Assim que concluíssem a tarefa, a borboleta deveria ser depositada dentro da caixa mágica, devolvendo-a ao universo fantástico de onde ela supostamente surgiu. O resultado deste trabalho pode ser observado na Figura 9:

Figura 9 - Atividade Minha borboleta é...



Fonte: acervo da autora.

A atividade mobilizou a turma. Os alunos ficaram empolgados com a fabricação das borboletas, trabalharam com entusiasmo o recorte, a colagem, o colorido de cada peça. Tivemos um momento de recreação na classe. Apesar de todo o rebuliço causado neste espaço, a atividade rendeu dados mais precisos em relação à subjetividade dos participantes.

Na análise dos dados obtidos, constatamos que das 24 borboletas confeccionadas, em 10, a palavra medo foi mencionada. Selecionamos alguns desses registros:

O medo e a vergonha que tenho de tudo e de todos. (P8)

O medo de não conseguir ter a vida que planejo no futuro. (P21)

Chorar na frente de quem eu gosto, medo de parecer fraco. (P23)

Não falar o que realmente penso ou sinto por medo de desagradar ou deixar alguém mal. (P18)

Medo de “se” sentir sozinha ou excluída. (P12)

Medo de dizer o que sinto. Ser vulnerável. (P17)

Medo de não gostarem de mim. (P20)

Medo de desapontar minha família. (P2)

Entre os medos mais comuns percebemos aqueles que estão relacionados às novas experiências, às falhas sociais, à rejeição, à não aceitação, ao futuro e à aparência física. Notamos ainda um registro em (P23) do estereótipo associado ao masculino de que homem não chora e que não deve expor os seus sentimentos, por ser uma demonstração de fraqueza, ao chorar ele não se afirma como “macho”.

Constatamos ainda 9 registros nas borboletas salientando a vergonha, a timidez e a insegurança que os jovens sentem nessa fase da vida, como aponta Calligaris (2000):

Grande parte das dificuldades relacionais dos adolescentes, tanto com os adultos quanto com seus coetâneos deriva dessa insegurança. Tanto uma timidez apagada quanto o estardalhaço maníaco manifestam as mesmas questões, constantemente à flor da pele, de quem se sente não mais adorado e ainda não reconhecido: será que sou amável, desejável, bonito, agradável, visível, invisível, oportuno, inadequado etc.? (Calligaris, 2000, p.25).

Nas borboletas analisadas legitimamos a referência de Calligaris (2000). Percebemos que a vergonha, a timidez, o medo, a insegurança trazem dificuldades ao jovem para se

relacionar com os adultos e também com os colegas de idade semelhante. Em alguns casos esses sentimentos podem afetar a autoestima e a autoconfiança do jovem de forma tão abrupta, que podem comprometer o seu relacionamento interpessoal, limitar as suas escolhas, paralisar as suas atitudes e levá-lo ao comportamento autodestrutivo. Na figura 10, conseguimos captar uma borboleta que testemunha esse fato:

Figura 10 - Borboleta de (P1)



Fonte: acervo da autora.

O registro acima nos mostra que as mudanças enfrentadas por meninos e meninas na adolescência, além dos anseios e receios, podem causar-lhes também sentimentos de tristeza, melancolia, desespero e falta de vontade de viver. Na ilustração, constatamos o desgosto da participante pela vida, sua falta de ânimo. Percebemos “como essa época da vida pode ser campeã em fragilidade de autoestima, depressão e tentativas de suicídio” (Calligaris, 2000, p.25), mais um argumento do psicanalista – apresentado no capítulo 2, que conseguimos validar. Por isso, é importante que pais, irmãos, amigos e professores tenham um olhar mais atento e sensível para estes adolescentes, para que haja uma intervenção rápida no momento em que a ajuda se faz necessária. O apoio pode amenizar as dores sentidas por estes jovens.

Prosseguindo nosso exame, identificamos 4 borboletas que não tiveram coerência com a proposta da atividade. Concluímos que esses alunos não conseguiram decodificar o texto literário, já que não foi possível estabelecer uma relação dialógica entre as suas borboletas e o conteúdo da obra trabalhada, conforme aponta a Figura 11:

Figura 11 - Borboletas sem nexo



Fonte: acervo da autora.

Na ilustração notamos os seguintes registros:

Minha borboleta é... sorridente. (P7)

Minha borboleta é... extremamente sorridente. (P15)

A minha borboleta é um cara tranquilo que gosta de resenha. (P22)

Minha borboleta é paixão por carros. (P19)

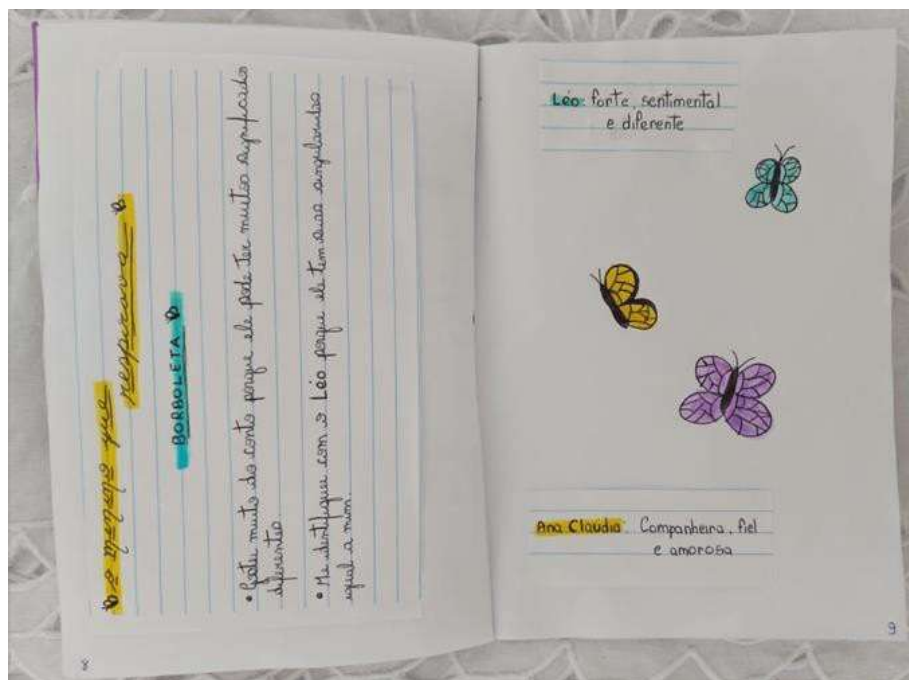
O primeiro e o segundo participante descreveram suas borboletas como sorridentes, o terceiro como “um cara tranquilo que gosta de resenha”, isto é, alguém que gosta da farra e da zoação, e o quarto respondeu que sua borboleta era a sua paixão por carros. Nos quatro registros, não houve associação da metáfora borboleta às dores emocionais da adolescência.

Ao final da segunda aula da etapa atendimento do horizonte de expectativas, pedimos aos alunos que em casa registrassem nos seus Diários de leitura, as percepções da experiência literária com o conto “O menino que respirava borboleta”.

Nesses Diários, apuramos alguns registros bem concisos. Os participantes não se alongaram nas suas anotações, recorrendo de maneira concisa e simplista as suas apreensões

sobre a obra. Selecionamos os diários da Figura 12 e da Figura 13 para representarem essa ocorrência:

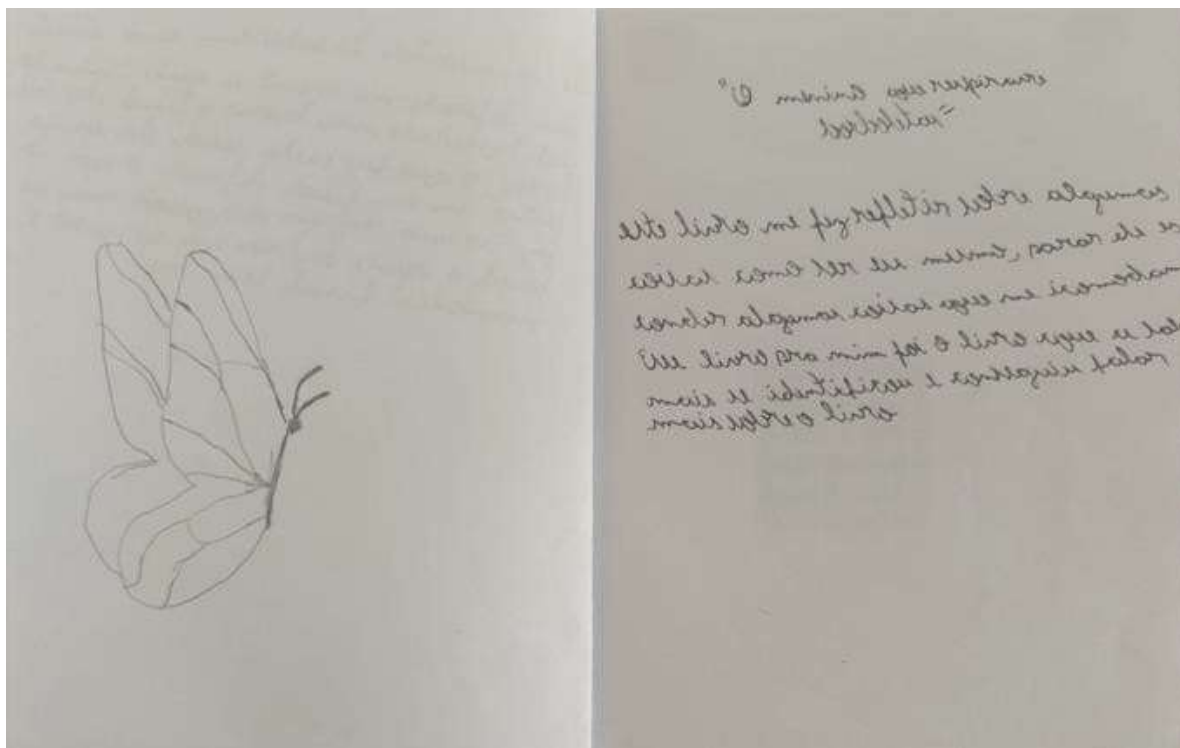
Figura 12 - Diário de leitura (P20)



Fonte: acervo da autora.

A participante P20 organiza suas concepções sobre o texto através de dois tópicos. Menciona que gostou muito do conto, porque ele pode ter muitos significados diferentes, porém não esclareceu nenhum desses significados. O mesmo aconteceu com o relato da personagem com quem ela se identificou. “Me identifiquei com Léo porque ele tem suas singularidades igual a mim”. E que singularidades são essas? Não houve clareza das ideias nos tópicos apresentados pela participante. O processo de construção de sentidos para o leitor não pôde ser evidenciado neste registro.

Figura 13 - Diário de leitura (P15)

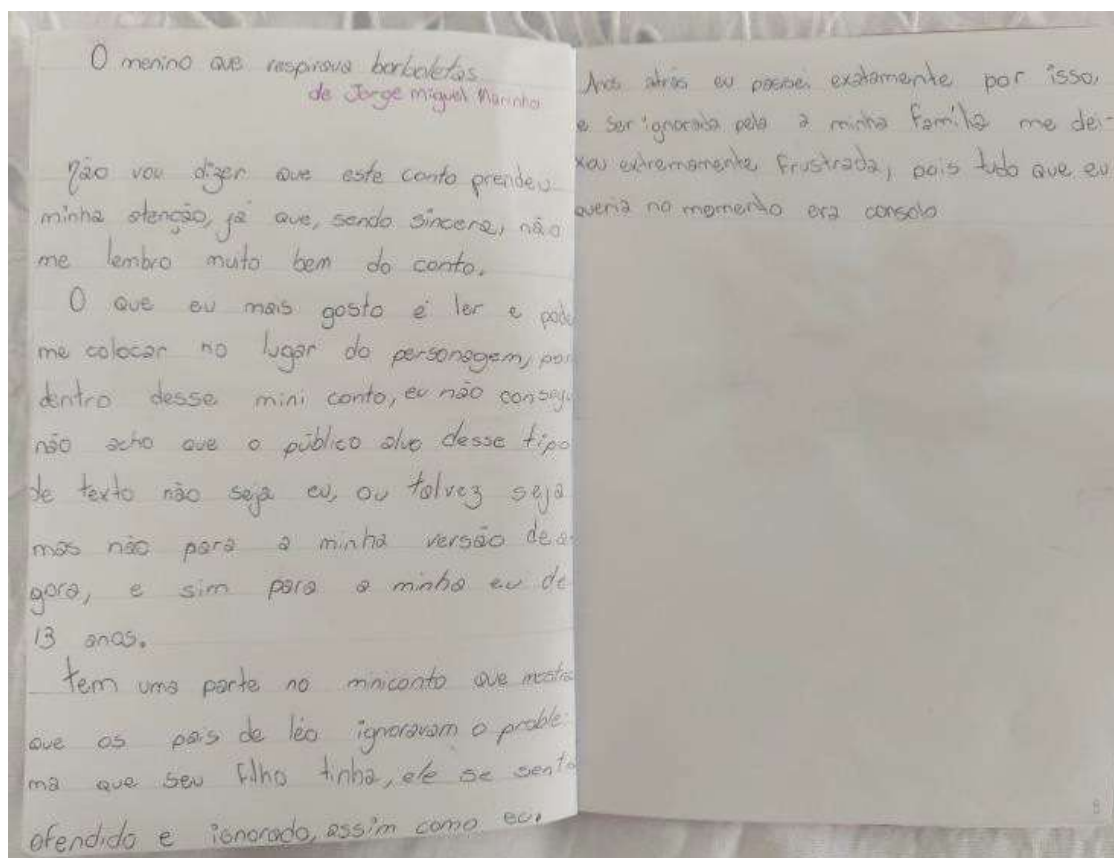


Fonte: acervo da autora

Neste diário também percebemos imprecisão no registro. Que “coisas” são essas que foram refletidas? Que “coisas” são essas que o participante deve parar de esconder? Assim como o participante anterior, um registro inconsistente. Entretanto, ficou perceptível a afetividade de ambos em relação ao conto: “gostei muito” e “o livro que a sala mais se identificou”, os dois alunos utilizaram palavras modificadoras do verbo para indicar a intensidade do afeto pela obra. (gostei *muito* / *mais* se identificou).

Também identificamos diários contendo um pouco mais de anotações, onde coletamos dados mais expressivos sobre o processo de compreensão da obra. A seguir, podemos verificar esses dados na Figura 14 e na Figura 15.

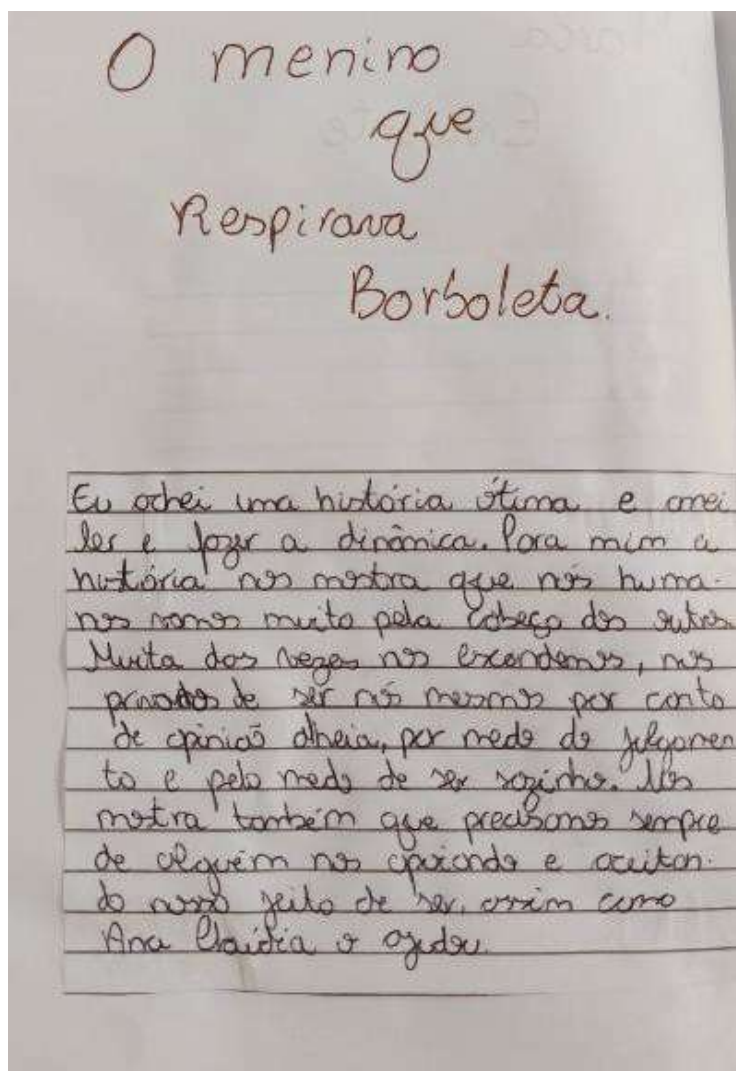
Figura 14 - Diário de leitura (P18)



Fonte: acervo da autora.

A participante registra que o conto não prendeu muito a sua atenção e que não se lembra muito bem da história. Ela diz que gosta de se colocar no lugar do personagem quando lê uma obra e nesta leitura isso não aconteceu, por achar que não seja o público-alvo desse tipo de texto. Percebemos, que a confusão da aluna em relação a ser ou não ser o público-alvo do conto, foi provocada por sua opinião de que o texto é infantil. Talvez ela fosse o público-alvo nos seus 13 anos de idade e não agora no auge dos 15. Apesar disso, houve identificação com o enredo no momento em que Léo é ignorado pela família. Relata que assim como o personagem, ela também se sentiu ofendida, ignorada, frustrada por não ter a atenção dos familiares em um momento que buscava consolo. Este registro valida, novamente, a importância da família no processo de maturação dos adolescentes, na construção da sua personalidade e na busca pelo seu espaço.

Figura 14 - Diário de leitura (P18)



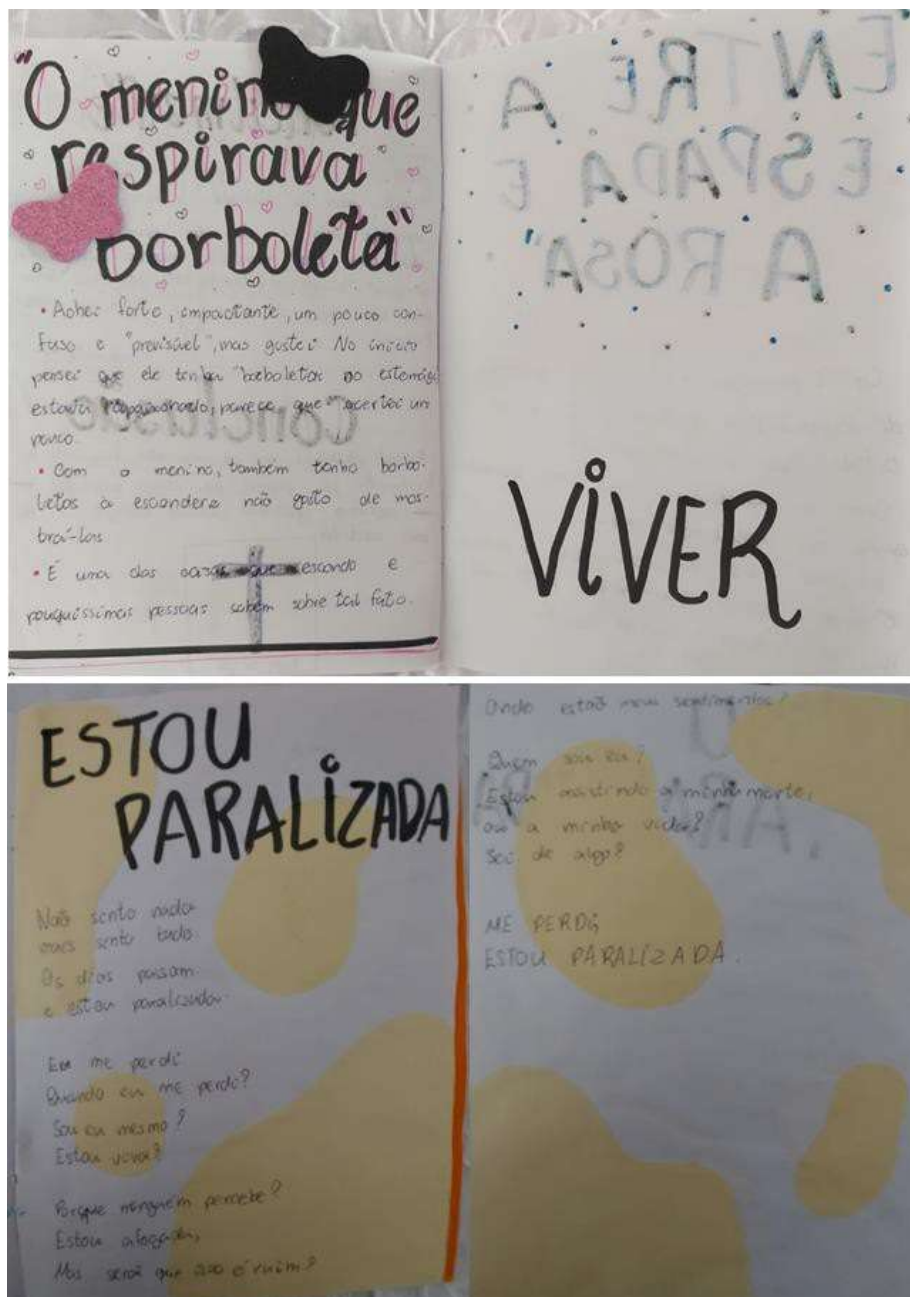
Fonte: acervo da autora.

No diário de (P21) notamos que o participante a apreciou a leitura e ponderou aspectos importantes da temática do conto, como o fato de se esconder, de se distanciar da própria personalidade, de se privar de ser quem realmente é, por medo do julgamento alheio e/ou por medo de ficar sozinho. Esta observação corresponde ao propósito desta pesquisa, que é propiciar reflexões sobre o conhecimento/autoconhecimento, sobre aceitação e sobre o respeito à diversidade.

Destacamos ainda, o diário de (P1), a mesma que confeccionou a borboleta apresentada na Figura 10 – “A minha borboleta é... não gostar de viver”. As suas concepções sobre o texto também foram organizadas por meio de tópicos, frases um tanto quanto soltas embasadas na orientação inicial sobre o preenchimento dos diários de leitura: Gostou ou não gostou do texto? Se identificou com algum personagem? Você tem borboletas a esconder? O participante da

pesquisa não descreveu muito suas impressões pessoais sobre o conto em si, contudo produziu um poema por iniciativa própria para expressar os seus sentimentos, condizendo muito com a temática apresentada no texto literário. Este registro pode ser observado na Figura 16.

Figura 16 - Diário de leitura (P1)



Fonte: acervo da autora.

Ao relatar as impressões sobre a obra, o participante afirma que achou o conto forte, impactante, um pouco confuso e “previsível”, mas que gostou. O previsível da história na sua visão é a chegada de Ana Cláudia e a formação do caszinho. Segundo ele, o personagem com

quem mais se identificou foi o menino (Léo), porque também tem os seus segredos. Novamente, menciona que a borboleta que lhe incomoda é ter que viver. O desgosto pela vida pode ser constatado, inclusive, no poema criado:

Estou paralisada

Não sinto nada
Mas sinto tudo
Os dias passam
Estou paralisada

Eu me perdi
Quando me perdi?
Sou eu mesmo?
Estou viva?

Por que ninguém percebe?
Estou afogada,
Mas será que isso é ruim?
Onde estão meus sentimentos?

Quem sou eu?
Estou assistindo a minha morte,
Ou a minha vida?
Sei de algo?

ME PERDI,
ESTOU PARALISADA (Diário de leitura (P1))

A consternação da aluna foi revelada no texto em verso por meio de uma linguagem poética. Inferimos que ela experimenta uma espécie de desordem emocional, representada no paradoxo “Não sinto nada / mas sinto tudo”. Ela experimenta uma apatia, como se estivesse anestesiada, não sendo capaz de sentir nada nem reagir a nada. Ao mesmo tempo em que sente tudo, isto é, aguenta a sobrecarga de sentimentos. Confessa que está perdida, se afogando e ninguém a percebe. Consideramos o poema um pedido de socorro. A garota está paralisada em meio ao turbilhão de emoções que se vive na adolescência. Diante disso, entendemos que a aluna conseguiu estabelecer diálogo com o texto e relacionou os conflitos existenciais e as dores emocionais de Léo às suas próprias dores. O poema é uma amostra desta apropriação do texto literário pela estudante.

Acreditamos que o conto “O menino que respirava borboleta” foi adequado para esta etapa do método recepcional, pois além de exprimir vocabulário simples e temática que atende o horizonte de expectativas do leitor – a descoberta do amor heteronormativo, a dimensão homem e mulher conhecida e aprovada pela maioria dos alunos – a obra apresenta características estéticas como linguagem poética, texto plurissignificativo que suscita o

imaginário do leitor, brinca com a imaginação sem perder o contato com a realidade e ainda traz a metáfora das borboletas para as diferentes dores encaradas pelos adolescentes, independente do gênero ou da orientação sexual: a sensação de inadequação, a diferença ignorada pela família, o sentimento de vergonha por ser incomum, o isolamento diante da sua excepcionalidade

Outro ponto relevante dessa obra é que ela preparou o terreno para trabalharmos o exercício da alteridade nas próximas etapas do método “entrar em contato com um texto como este significa, simbolicamente, entrar em contato com o Outro e sua subjetividade” (Azevedo, 2005, p.9), já que o texto nos permitiu suscitar reflexões relevantes sobre as diferenças: corporais, de personalidade, de modelos familiares, de gênero, de orientação sexual e de pertencimentos como apontado por Seffner (2020) e por Petit (2009).

Atendido ao horizonte literário da turma, partiremos para a terceira etapa do método recepcional que é a ruptura do horizonte de expectativas com o conto “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti (2015).

4.3 Ruptura do horizonte de expectativas

A terceira etapa do método recepcional é a ruptura do horizonte de expectativas. Após atender aos quadros referenciais dos estudantes na segunda etapa, o próximo passo da metodologia caracteriza-se por uma espécie de desestruturação da turma ao propor a exploração de obras que sejam discrepantes às suas leituras habituais. É hora de fazer a “introdução de textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência cultural” (Aguiar; Bordini, 1993, p. 89).

Nessa fase do método, os alunos entram em contato com textos esteticamente mais elaborados do que os apurados nas etapas anteriores. “O importante é que os textos dessa etapa apresentem maiores exigências aos alunos, seja por discutirem a realidade desautorizando as versões socialmente vigentes, seja por utilizarem técnicas compositivas mais complexas” (Aguiar; Bordini, 1993, p.89). É o momento de tirá-los da zona de conforto e desafiá-los a empreender uma leitura mais complexa, que demanda uma maior criticidade para que possam questionar o seu horizonte literário, preparando-os para a ampliação desse horizonte.

Apesar de apresentar essa progressão de dificuldade na leitura, a ruptura do horizonte de expectativas deve manter a familiaridade com os textos lidos nas etapas anteriores para que

o estudante possa construir as referências necessárias ao adentrar no campo do desconhecido, pois caso ele se sinta desconfortável e/ou inseguro no contato com o novo texto, ele pode rejeitar a experiência literária interrompendo a relação construída no trajeto percorrido até aqui.

Desse modo, escolhemos para esse momento o texto “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti (2015) mantendo os recursos compositivos do gênero conto, dando continuidade à temática do amor e das diferenças pessoais, contudo introduzindo uma narrativa de cunho estético e ideológico que permite contestar a realidade, desautorizando as versões socialmente vigentes. Por meio do universo mágico e poético da obra, os jovens podem pensar e repensar as relações de gênero, de sexualidade e os preconceitos arraigados na sociedade.

Marina Colasanti é uma das principais escritoras da literatura juvenil, e sua obra é reconhecidamente inspirada na atmosfera onírica dos contos de fada. A autora se destaca por trazer uma realidade mágica em debates de temas contemporâneos, desconstruindo inclusive, alguns estereótipos criados pela escrita masculina. As princesas não são mais aquelas personagens que querem encontrar o príncipe encantado, casar e ser felizes para sempre. Elas são fortes, determinadas e lutam por suas próprias causas, sem recorrer à força masculina para protegê-las e/ou salvá-las. Há nas obras colasantianas a transformação da identidade da mulher, a valorização das pautas femininas e o empoderamento da maioria das personagens.

Nosso objeto de apreciação desta etapa, o conto de fadas moderno “Entre a espada e a rosa”, narra a história de uma princesa que se desespera ao receber a ordem do pai para se casar com um homem que não lhe interessava. Ela vai dormir imersa em suas próprias lágrimas e ao acordar, no dia seguinte, percebe que seu rosto foi tomado por uma barba ruiva e cacheada, impossível de ser raspada, arrancada. Sentindo-se humilhado o pai a expulsa do reino. Livre do casamento, porém com uma aparência estranha – mulher barbada – a princesa não consegue um ofício para se manter. É quando tem a ideia de disfarçar-se sob uma couraça, escondendo sua verdadeira identidade.

Com muita coragem e determinação, ela se torna um respeitado guerreiro e começa a prestar serviço a um jovem rei. Os dois se aproximam bastante, desenvolvendo uma relação de muita cumplicidade e de afeto extremo. Sem saber quem é a pessoa por baixo da couraça, o jovem rei é tomado por sentimentos inexplicáveis e ordena que o guerreiro revele a sua verdadeira identidade, dando-lhe um prazo de cinco dias para mostrar o seu rosto. Novamente, desesperada, a princesa fecha-se em seus aposentos, chora e adormece. Ao acordar a longa barba ruiva foi substituída por rosas que escureciam, murchavam e despetalavam. No quinto dia, as rosas somem, mostrando a face rosada da princesa, que veste o seu vestido vermelho e corre em direção ao rei amado.

A narrativa possui elementos bastante simbólicos: o desespero e o sono são agentes mágicos da força do desejo da princesa, a barba ruiva dá condição à princesa de uma dupla existência, ser homem e/ou ser mulher, o corpo dela por sua vez é o que determina o seu destino:

De volta ao quarto, a Princesa chorou mais lágrimas do que acreditava ter para chorar. Embolada na cama, aos soluços, implorou ao seu corpo, à sua mente, que lhe fizessem achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada, adormeceu [...]. E ao acordar de manhã, os olhos ainda ardendo de tanto chorar, a Princesa percebeu que algo estranho se passava. Com quanto medo correu ao espelho! Com quanto espanto viu cachos ruivos rodeando-lhe o queixo! Não podia acreditar, mas era verdade. Em seu rosto, uma barba havia crescido (Colasanti, 2015, p. 23 -24).

A barba comum ao corpo masculino traz estranhamento ao corpo feminino, entretanto é o passaporte para a liberdade da mulher, é a anulação da submissão feminina. Esse elemento simbólico dialoga com o que discutiremos sobre os *scripts* de gênero e de sexualidade, de acordo com Felipe e Guizzo (2022) e também com a construção da identidade de gênero e de sexualidade segundo Louro (2014) e Butler (2016). As performances de gênero da princesa não se acomodam nos padrões sociais vigentes, isto é, na heteronormatividade do reino.

O guerreiro é a ambiguidade do conto. Uma metáfora poderosa para discussão sobre a sexualidade. A personagem feminina se utiliza do corpo masculino para se aproximar do rei e é por esse corpo masculino que o rei se apaixona. A atração, o desejo sexual dele ultrapassa a fronteira imposta pela heteronormatividade, uma vez que ele não conhece a verdadeira identidade da princesa e por isso fica tão perturbado:

Companheiro nas lutas e nas caçadas, inquietava-se porém o Rei vendo que seu amigo mais fiel jamais tirava o elmo. E mais ainda inquietava-se, ao sentir crescer dentro de si um sentimento novo, diferente de todos, devoção mais funda por aquele amigo do que um homem sente por um homem (Colasanti, 2015, p. 26).

No trecho, encontramos a relação erótica entre dois homens (o homoerotismo), independente das configurações histórico-culturais e dos padrões da heteronormatividade, o desejo afetivo e/ou sexual do jovem rei era pelo guerreiro misterioso, pelo seu amigo fiel, já que nem imaginava que quem se escondia debaixo do elmo era uma princesa, ou seja, uma mulher. Esta também foi uma das razões para escolhermos essa obra para trabalhar na sequência didática: apresentar o sentimento de amor por alguém do mesmo gênero de maneira mais tácita e sutil, visando não interromper de súbito o vínculo estabelecido entre texto e leitor na representação das relações homoafetivas.

Explicitado o nosso objeto de apreciação, retrataremos agora, as estratégias de ensino adotadas nesta fase do método. Planejamos duas aulas para a execução das atividades. Na

primeira aula, adotamos como técnica a leitura individualizada em sala. Apresentamos brevemente a autora Marina Colassanti e a obra. Distribuímos uma cópia do texto para cada aluno com o objetivo de proporcionar uma experiência mais intimista, “um encontro do leitor com a obra. Esse encontro é de caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária [...] é o momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras” (Cosson, 2014, p.65). Tentamos desenvolver a autonomia destes estudantes e o seu papel de protagonista nesta experiência de leitura literária.

Durante a leitura observamos as reações espontâneas dos alunos e alguns comentários: “Que estranho!”, “Tô achando confuso!”, “Professora, não tô conseguindo entender nada”, “A princesa me lembrou a menina do filme Valente, sabe?”, “Essa princesa para mim é uma bicha! Que texto mais bagunçado... é mulher ou é homem?” etc.

As sentenças proferidas pelos alunos revelaram que alguns não conseguiram decodificar prontamente o texto literário. Acharam os objetos simbólicos difíceis de serem compreendidos e não conseguiram atribuir um significado à história de imediato. Ao favorecer a leitura de obras mais complexas pode ser comum nos depararmos com esse tipo de incompreensão diante das plurissignificações, porém as obras mais elaboradas são necessárias à turma, já que são elas que impulsionarão a atividade intelectual do aluno, conforme aponta a professora e pesquisadora de Língua e Literatura Francesa na Universidade Bordeaux 4, Annie Rouxel:

O leitor investe no texto a partir de sua experiência de mundo e da literatura e se representa o universo ficcional com imagens mentais que lhe são próprias. Ao mesmo tempo, a incompletude do texto suscita no leitor uma forte atividade inferencial: inferências lógicas, ligadas ao sistema lingüístico, inferências pragmáticas que convocam os saberes enciclopédicos – ambas são automáticas – e abduções que requerem relações cujos resultados permanecem marcados pela incerteza. São essas últimas que oferecem a possibilidade de ricos debates interpretativos na classe (Rouxel, 2013, p.25).

Neste excerto, a autora explicita a importância de trabalhar com os textos mais complexos na sala de aula, os quais exigem um desenvolvimento de competências e habilidades do aluno para que a construção de sentidos seja realizada. O leitor extrai elementos do texto, bem como do seu conhecimento de mundo para fazer as inferências que completarão a obra literária. A compreensão processa-se a partir das percepções, das experiências pessoais, dos sentimentos que o leitor traz consigo durante a ação leitora, mas também pelo contato que tem com o outro – um ato de alteridade.

Como vimos nos comentários da turma, houve alunos que conseguiram estabelecer essa atividade inferencial, conectando o real e o imaginário e relacionando a criação ficcional ao seu

universo pessoal, inclusive, fazendo referência à personagem do filme *Valente*, a jovem Merida, uma princesa que também rompe com as tradições da família para trilhar seu próprio destino. A referência foi feita por um menino que enalteceu as características das duas princesas, a do filme e a do conto, para ele ambas são “bravas”. Em contrapartida, captamos a reação depreciativa de outro menino ao se referir à princesa como “bicha”, elucidando uma visão bastante intolerante da diversidade.

Após a leitura individual, solicitamos que cada aluno registrasse em seus diários de leitura as interpretações pessoais sobre o conto. Na maioria das anotações, os alunos aprovaram a obra e apontaram uma identificação com a princesa. Reconheceram-na como uma mulher corajosa, independente, determinada, destemida e livre. Alguns registros foram bem sucintos e por isso os descreveremos a seguir:

Gostei porque ela ficava presa no castelo, saiu de lá e experimentou a liberdade. Entendi que a rosa tem espinhos e pétalas. Ao despertar é a descoberta de si mesma (P10).

A princesa se esconde de vergonha da sua aparência, medo do julgamento das pessoas verem as coisas horríveis dela (P3).

O conto não me chamou muito a atenção. A história representa uma mulher independente, que não se vê como alguém que vai realizar somente tarefas domésticas (P24).

Gostei da parte que ela virou um guerreiro. Não esperava, porque pelos contos antigos princesa é mulher delicada e sempre com beleza (P9).

Gostei porque achei a princesa corajosa por ir atrás de um serviço, mas achei machista o rei não ter aceitado ela por conta da barba (P5).

Gostei da princesa. Me lembrou a menininha do filme *Valente* que foge dos padrões impostos a ela. Achei legal ela ir para as batalhas (P2).

Gostei do conto, apesar de achar certas coisas estranhas. A barba na princesa foi uma característica muito forçada, uma solução que ela arranjou para ultrapassar a barreira do machismo. Ela fez melhor que muito homem (P23).

Gostei muito. Achei a princesa guerreira por ter saído do castelo e lutado pelo que queria. Não foi a princesinha do papai, ela foi uma inspiração (P25).

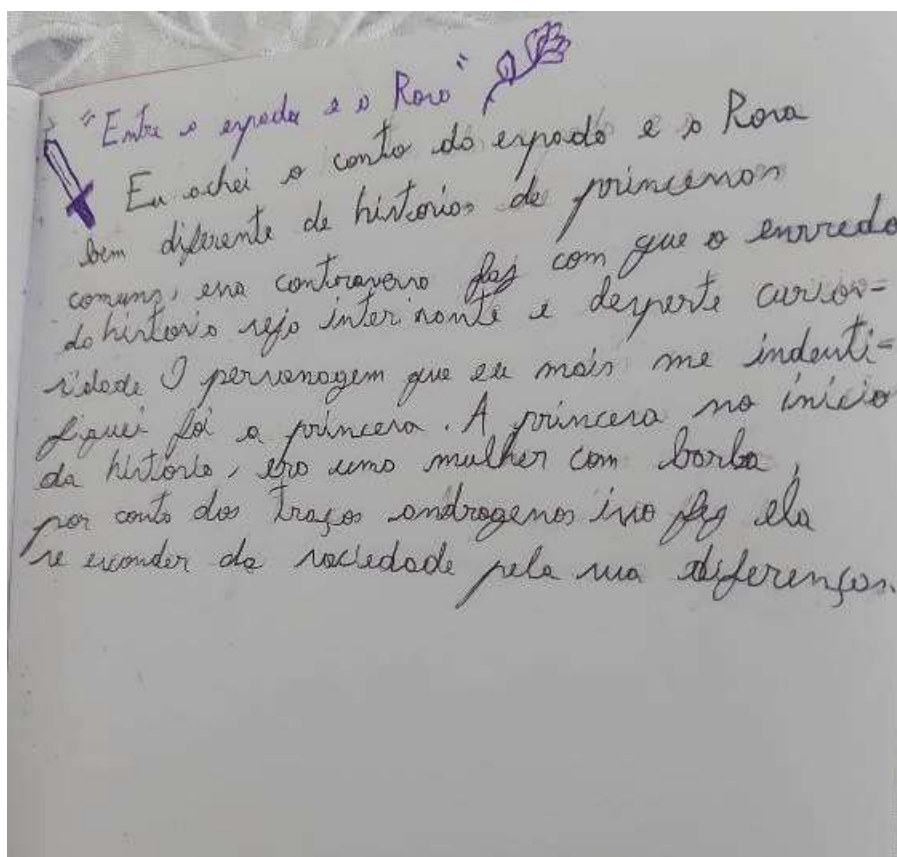
Neste livro eu acho que a personagem principal rompeu muitas barreiras, foi muito corajosa pra se libertar do pai. E também achei um pouco estranho ela ter barba (P15).

Os diários evidenciaram a retomada dos alunos às questões discutidas nas etapas anteriores: a insatisfação com a própria aparência, o medo do julgamento das pessoas, a busca pela verdadeira identidade, a diferenças na materialidade dos corpos, a descoberta de si mesmo e o desejo de ser livre. O apreço pela leitura, na maior parte dos casos, foi motivado pela

coragem da princesa de quebrar as regras e romper com os padrões preestabelecidos pela família e pela sociedade. Algo que nos chamou a atenção, porque esta pesquisa propõe justamente essa “quebra”, essa ruptura com alguns padrões impostos socialmente.

A seguir, selecionamos três diários de leitura para mostrar como ocorreu o encontro do leitor com a obra e como deu-se a construção de sentidos, individualmente, na experiência de leitura literária destes alunos. Consideremos a Figura 17:

Figura 17 - Diário de leitura (P12)



Fonte: Acervo da autora.

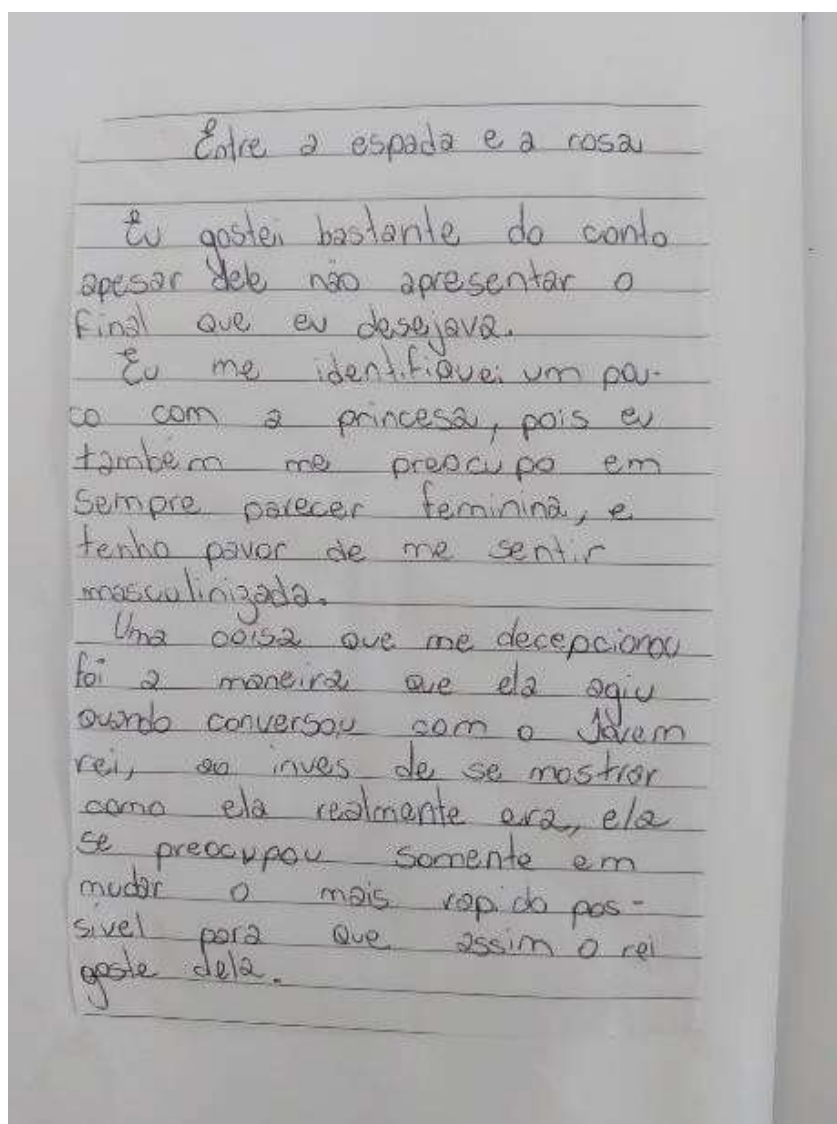
No diário de leitura (P12) a participante achou o conto de Marina Colasanti diferente das outras histórias de princesas que já leu. Houve uma comparação com as leituras empreendidas em outros momentos, segundo o escrito, a “controvérsia” deixou a história interessante e despertou a sua curiosidade, ou seja, o fato de fugir dos enredos comuns instigou a participante à leitura. Como a maioria dos colegas, houve a identificação com a princesa, mas a razão dessa identificação foi bastante peculiar, conforme redigido a princesa tinha traços andróginos que gostaria de esconder da sociedade. Achamos o registro sugestivo, embora

inconclusivo. Não ficou claro se essa identificação é porque a aluna apresenta as mesmas características da princesa e/ou porque esconde algo da sociedade.

A aluna reconheceu a remodelagem do estereótipo da princesa no conto moderno, já que nos contos tradicionais as princesas são associadas à beleza, à graciosidade e à feminilidade. Na obra colasantiana, a princesa tem características bem atípicas, apresentando traços da androginia. As certezas e os costumes dos alunos foram abalados por essa imagem da princesa barbada que não se encaixa no padrão de beleza estabelecido socialmente para as mulheres. A barba em seu rosto faz com que ela seja vista como um ser desviante. Não conseguem enquadrá-la na categoria do feminino nem tampouco na categoria do masculino devido à fragilidade do seu corpo.

Assim como (P12) tivemos mais dois diários apontando para esta perspectiva da aparência física da princesa. Vejamos a Figura 18 e a Figura 19:

Figura 18 - Diário de leitura (P18)



Fonte: acervo da autora

No diário de leitura (P18) encontramos a revelação de que a garota se identifica um pouco com a princesa, porque “se preocupa em sempre parecer feminina e tem pavor de se sentir “masculinizada”. Apesar do equívoco nessa identificação (porque a princesa do conto tem traços masculinos), captamos um dado interessante em relação à identidade de gênero: um comportamento convergente com a categoria binária de gênero, ou seja, ela se reconhece como feminina, demonstra características sociais e psicológicas que se equalizam com a constituição biológica do seu corpo.

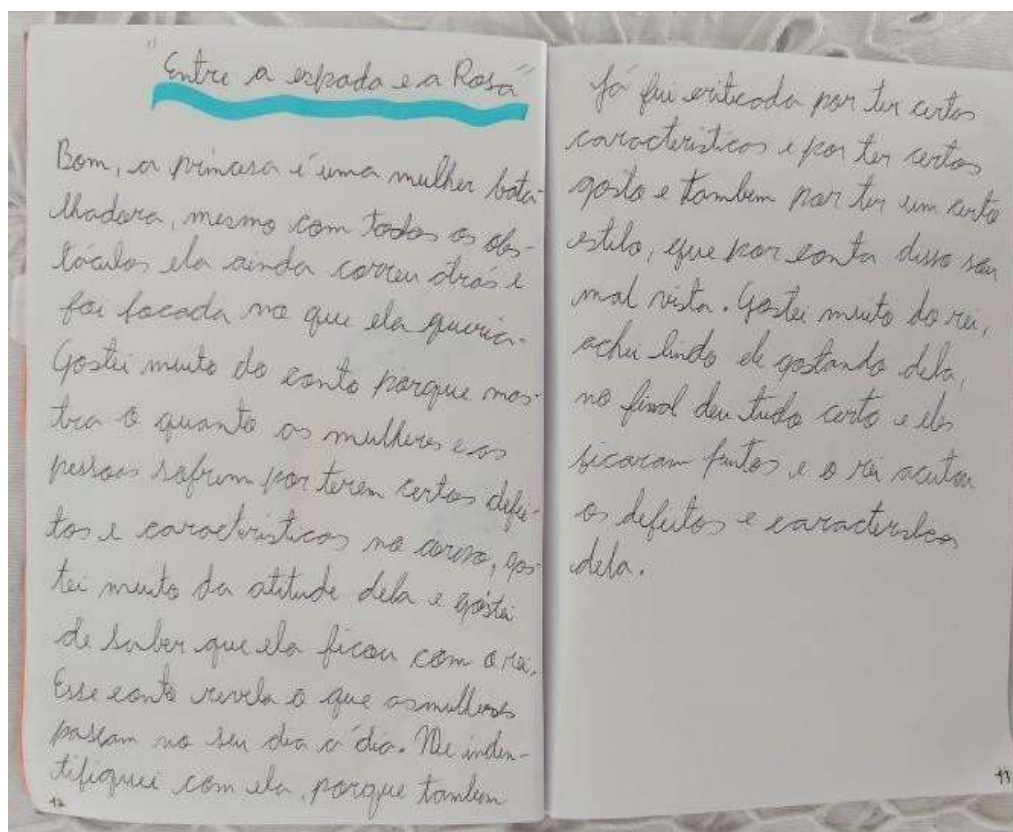
No registro, percebemos que a materialidade do seu corpo determina o seu comportamento. A aluna *performa* conforme os *scripts*, os roteiros traçados para o seu sexo biológico. Fica claro a sua concordância com as normas de gênero da inteligibilidade cultural

apontada por Butler (2016), inclusive, menciona o pavor que sente em não corresponder às normas estéticas criadas para o padrão de beleza feminino. Percebemos que a aluna está confortável com a sua identidade de gênero, por isso a construção da sua subjetividade de mulher está alicerçada nos princípios de feminilidade.

A participante expõe ainda que se decepcionou com a atitude da princesa por não ter se revelado ao jovem rei enquanto era uma mulher barbada. A garota entendeu que a princesa quis mudar a sua aparência o mais rápido possível para ser aceita e amada por ele. O que nos faz pensar que essa garota pode estar afirmando/reafirmando a sua *performatividade* de gênero por medo de não ser aceita caso a sua expressão não se enquadre nos padrões esperados pela família e/ou pela sociedade.

Na Figura 19, encontramos um relato oposto ao do diário (P18):

Figura 19 - Diário de leitura (P6)



Fonte: acervo da autora.

No diário de leitura (P6) a aluna iniciou o seu relato elogiando a postura de mulher batalhadora da princesa e a sua persistência para superar os obstáculos que surgiram em seu caminho. Ela diz que “gostou muito do conto porque mostra o quanto as mulheres e as pessoas

sofrem por terem certos defeitos e características no corpo”. Na frase escrita pela aluna percebemos o uso do termo mulher, seguido do termo “pessoa” que amplia a sua referência e traz a reflexão de que o sofrimento por certos defeitos/características no corpo acomete o ser humano, independente do gênero feminino/masculino.

Continua o seu registro dizendo que se identificou com a princesa por já ter sido criticada por ter certas características, certos gostos e um certo estilo que são mal vistos pelas pessoas. Percebemos aqui, a capacidade da aluna de se identificar emocionalmente com o outro. O conflito que a princesa vive no conto é bem similar ao conflito que ela vive na própria vida.

O relato é de uma garota declaradamente homossexual e que se identifica com elementos da expressão de gênero masculino. Diferentemente, do que encontramos no diário (P18), a materialidade do seu corpo não determina o seu comportamento, a aluna se firmou no lado oposto do princípio heteronormativo e por isso sofre o repúdio, por ser vista como abjeto/ininteligível/ anormal como indica Matos (2021). Ela expressa-se com “desvios”, “incoerências” em relação aos *scripts*, roteiros, papéis sociais traçados culturalmente para o seu sexo biológico e para a sua identidade sexual, reflexões realizadas por Louro (2014) e Butler (2016).

A forma de expressão da aluna é repugnada por muitas pessoas na sociedade, inclusive pela colega de sala (P18). Como ela mesma disse ela é mal vista, é considerada a “mulher-macho” ou a “menina masculinizada”. A estudante diz que gostou do final, porque achou lindo o rei aceitando os defeitos e características dela, uma compreensão construída no seu imaginário, pois antes de ir ao encontro do rei, a princesa retoma a sua aparência do início do conto, usando inclusive, um vestido de veludo vermelho, que simboliza a sensualidade e o poder de sedução feminina.

Nos diários analisados constatamos como a barba, um elemento simbólico do texto, conseguiu dialogar com os leitores e suscitar reflexões interessantes sobre a submissão da mulher, o desejo de liberdade dos jovens, a identidade/expressão de gênero, o estranhamento dos corpos e os *scripts* de gênero e de sexualidade. Vimos que “em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo” (Louro, 2014, p.32). Assim, o processo de construção da identidade de gênero e da identidade sexual é bastante complexo e se torna ainda mais na adolescência, já que as relações sociais – inclusive as vivenciadas no espaço escolar – atravessam o processo e contribuem para a “fabricação” de identidades / de subjetividades que podem ser naturais ou artificiais.

A obra de Marina Colasanti nos atendeu bem nessa etapa de ruptura, porque nesse modelo de escola e de ensino que nós temos, poucos textos tratarão a *performatividade* de gênero, deste modo, rompendo com o status quo ao apresentar um texto altamente estético-literário para questionar os padrões de gênero e de sexualidade dentro do espaço escolar.

Na segunda aula da ruptura do horizonte de expectativas saímos da estrutura do gênero literário para embrenharmos em um texto da esfera jornalística: a charge. Para esta atividade, optamos, novamente, pelo trabalho em equipe. Dividimos a sala em duplas/trios e distribuimos um material com algumas charges. Pedimos aos alunos para observá-las com cautela, escolhendo duas, as que mais tenham chamado a atenção dos participantes para análise e discussão com a turma. Após a escolha, os estudantes deveriam responder o que as charges tinham em comum e qual a mensagem transmitida por elas, nos exercícios 1 e 2. A partilha foi feita assim que todos os grupos finalizaram as suas observações. Identificamos os grupos com a numeração de 1 a 11 para a análise dos dados. As charges podem ser observadas na Figura 20:

Figura 20 – Material criado para análise de Charges



Fonte: Autoria própria⁷

A charge mais apontada pelos alunos foi a charge 2. Dos 11 grupos formados, apenas um não a destacou – o grupo 6. Alguns alunos justificaram a escolha como sendo a ilustração mais fácil de entender: após o casamento, a obrigação das tarefas domésticas é vinculada somente às mulheres. De modo geral, a maioria dos estudantes conseguiu compreender o teor da mensagem transmitida nas charges. Os participantes responderam que todas elas tinham em comum o tópico do machismo e como muitas mulheres ficam sobrecarregadas no casamento

⁷ A montagem da atividade foi de autoria própria a partir das charges encontradas nos seguintes links: Charge 1: @chargesdoniniu Charge 2 e 5 : <https://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-e-cartunistas-divulgam-charges-para-criticar-desigualdades-de-genero/> Charge 3: <https://www.sinproepdf.org.br/noticias/onu-aponta-que-persiste-desigualdade-de-genero-no-mercado-de-trabalho/attachment/charge-mulher/> Charge 4: <https://www.tribunadooeste.com/noticia/27129/mulheres-lideres-inspiracao-para-uma-sociedade-mais-igualitaria> e Charge 6: <https://www.papodema.com.br/noticias/mulherestrabalho-e-politica.html>

quando não têm um companheiro que divida as responsabilidades do lar e da criação dos filhos com elas. Vejamos algumas respostas dos grupos:

A charge 1 e 2 mostram mulheres em posições de submissão e trabalhos domésticos. Transmitem uma mensagem da pressão sobre as mulheres e a falta de liberdade delas (Grupo 1).

O comum das charges 2 e 5 é que estão relacionadas ao casamento. A mensagem da segunda é com a preocupação do futuro e a quinta mostra que ela tem tempo para os dois – filho (a) e marido (Grupo 2).

A charge 2 e 4 mostra a realidade de um casamento e um homem percebendo o quão difícil é as atividades das mulheres, elas tem em comum, o machismo (Grupo 5).

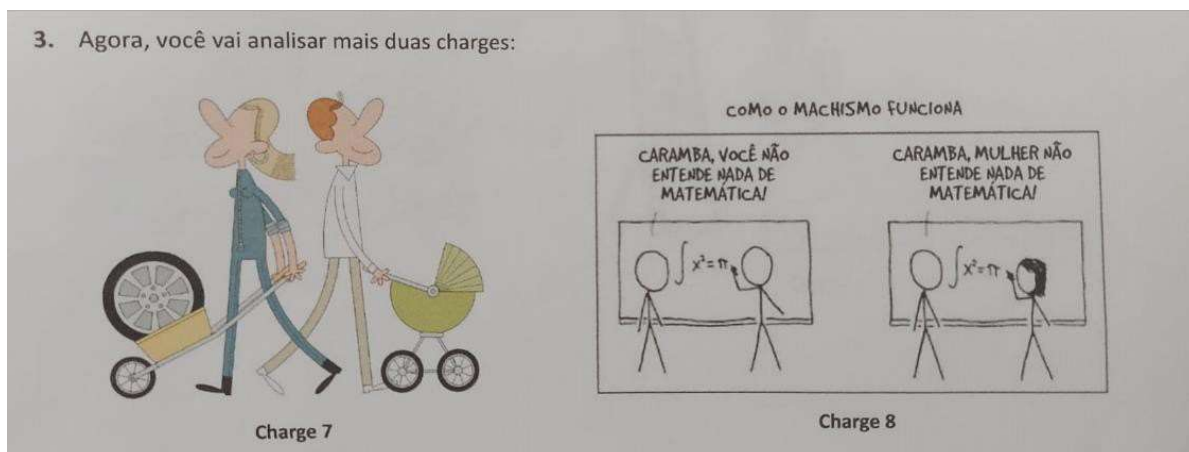
Todas elas transmitem a mensagem de como a desigualdade de gênero é presente na vida de todos. A charge 6 mostra que as oportunidades não são iguais e a charge 2 mostra que o casamento é uma prisão (Grupo 10).

Todas as charges falam sobre mulheres e suas maiores dificuldades e responsabilidades. Na charge 2 vemos que mulheres quando se casam, acabam sendo feitas de empregadas para seus maridos. A charge 3 mostra que mulheres com suas responsabilidades sentem desequilibradas como em uma corda bamba (Grupo 11).

Os alunos conseguiram identificar a desigualdade de gênero manifestada no ambiente familiar e o quão sobrecarregadas as mulheres ficam. Alguns disseram que em casa os pais dividem as tarefas, porque as mães não têm tempo de executá-las durante o dia por conta do trabalho fora do lar. Outros relataram que os afazeres domésticos ainda são desempenhados, exclusivamente, pelas mães.

No exercício 3, pedimos que os alunos refletissem mais duas charges, indicadas na Figura 21:

Figura 21 - Charges 7 e 8



Fonte: Autoria própria⁸

As duas charges abordam a determinação dos *scripts* de gênero de Felipe e Guizzo (2022). O objetivo de trazê-las para discussão em sala, foi verificar se os alunos estavam compreendendo bem os modelos prescritivos de conduta para cada sexo biológico. Tentamos levá-los à reflexão de que algumas atribuições e pensamentos são culturalmente definidos para separar o masculino e o feminino, aumentando assim, as diferenças e desigualdades entre os sexos. A elaboração desses *scripts* dita como um homem ou uma mulher deve se comportar, definindo assim os estereótipos de gênero, ao que Louro (2014) chamou de *papéis sociais*, uma concepção simplista diante da pluralidade e da complexidade do ser humano. Examinemos as impressões dos alunos sobre essas charges:

Na charge 7 independente de ser homem ou mulher ambos podem exercer a mesma função. Charge 8 concordo que as mulheres não entendem nada de matemática, mas não pelo motivo de ela ser mulher (Grupo 3).

A charge 7 mostra a igualdade, deveres e direitos iguais, ambos estão fazendo suas tarefas sem julgamento crítico. A charge 8 mostra como o machismo está presente quando o homem fala que mulher não entende nada de matemática por ser mulher (Grupo 4).

De acordo com os padrões da sociedade as atividades estão inversas na charge 7. Na charge 8 ele foi machista pois ele juntou o fato dela ser mulher com a burrice (Grupo 5).

Charge 7: no padrão da sociedade está “errado” já que normalmente os homens seriam responsáveis pelos trabalhos braçais e que as mulheres fariam trabalhos domésticos e cuidariam da criação dos filhos.

Charge 8: Discordamos da fala do homem, pode sim haver mulheres ruins em matemática, mas é um estereótipo machista dizer que todas elas são ruins, já que isso vai de pessoa para pessoa (Grupo 6).

A charge 7 há algo errado na ilustração porque o certo seria o homem carregar mais peso e a mulher menos. A charge 8 é machista porque existem muitas mulheres inteligentes no mundo e ele especificou “mulher”, em vez de falar a mesma coisa que falou para o homem (Grupo 8).

Charge 7: A nosso ver as tarefas que exigem força devem ser designadas a homens.
Charge 8: O personagem teve uma atitude machista em dizer que mulher não entende nada de matemática. Não tem nada a ver com ser mulher e sim em ter dificuldade, algo que homens e mulheres estão sujeitos a ter (Grupo 10).

⁸ A montagem da atividade foi de autoria própria a partir das charges encontradas nos seguintes links:
Charge 7: <https://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-e-cartunistas-divulgam-charges-para-criticar-desigualdades-de-genero/> Charge 8: <https://br.pinterest.com/pin/586030970241377545/>

Analisando as impressões dos grupos, constatamos que muitos estranharam as tarefas desempenhadas pelos personagens na charge 7. Notamos, que a partir das estruturas binárias – masculino/feminino, os discursos dos estudantes foram produzindo efeitos sobre os corpos: as mulheres cuidam das crianças e das tarefas domésticas enquanto os homens ficam responsáveis pelo trabalho duro, braçal e por carregarem mais peso. Para eles, as configurações realizáveis para cada gênero dizem respeito ao sexo biológico dos personagens. Uma concepção que confirma o quão enraizado está este constructo dos papéis sociais e como essa divisão é naturalizada pela sociedade, como já dissemos, uma visão que perpetua a desigualdade entre os gêneros.

Na charge 8, a percepção da atitude machista foi unânime, encontramos bons argumentos para contestar a frase preconceituosa e os alunos conseguiram entender que a generalização contida na frase afeta todo um grupo. Apesar disso, ainda encontramos frases problemáticas como “concordo que as mulheres não entendem nada de matemática” e “ele foi machista pois ele juntou o fato dela ser mulher com a burrice”, evidenciando traços do machismo-estrutural.

Ao final da aula, uma aluna fez um comentário bastante pertinente e emocionante sobre o machismo: “Por achar que mulheres são inferiores e que elas não podem sair dos padrões é que o machismo mata! Talvez nem sempre, literalmente, mas pode destruir sonhos, conquistas e famílias” (P25). Achamos que esse trabalho com as charges oportunizou reflexões mais acentuadas sobre a identidade e os *scripts* de gênero, preparando os alunos para o momento de questionar os seus horizontes de expectativas.

Acreditamos que a experiência de leitura literária do conto “Entre a espada e a rosa”, o registro das subjetividades dos alunos no diário de leitura e as charges analisadas e discutidas na etapa de ruptura do horizonte de expectativas, também tenham nos atendido nesta fase de aplicação da metodologia, uma vez que tentamos romper com os estereótipos fixos do que é próprio para o feminino / masculino, trazendo exemplos práticos de scripts de gênero e incentivando os alunos a pensar/repensar o conceito de feminilidade/masculinidade imposto pela cultura patriarcal a fim de prepará-los para as atividades da quarta etapa do método recepcional: o questionamento do horizonte de expectativas.

4.4 Questionamento do horizonte de expectativas

O quarto passo do método recepcional é o questionamento do horizonte de expectativas. É nesse momento que a turma faz uma comparação entre o que já conhecia e os conhecimentos recém-adquiridos. É hora de relembrar as leituras iniciais, fundamentando-se na leitura proposta na terceira etapa do método. O professor convida o estudante a refletir sobre os textos apreciados em todas as etapas, a fim de avaliar quais leituras exigiram mais da sua capacidade intelectual.

Nesta reflexão, o aluno deve contemplar a análise das obras trabalhadas, a revisão dos seus próprios comportamentos diante do texto literário e o cotejo das temáticas com o seu contexto cultural. Este “é o momento de os alunos verificarem que conhecimentos escolares ou vivências pessoais, em qualquer nível, do religioso ao político, proporcionaram a eles facilidade de entendimento do texto e/ou abriram-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados” (Aguilar; Bordini, 1993, p. 90). Como forma de facilitar a análise comparativa das leituras realizadas e a avaliação do comportamento do aluno enquanto leitor, as pesquisadoras e professoras Aguilar e Bordini recomendam debates na classe, a fim de detectar os desafios enfrentados na experiência de leitura e as ações empreendidas para superar esses obstáculos encontrados no texto. Esse momento oportuniza a reestruturação das expectativas que antes eram estáveis, permitindo ao aluno expandir os seus horizontes literários.

Para o questionamento do horizonte de expectativas elaboramos três aulas. Uma para apresentar um novo texto literário que complementa a temática abordada na terceira etapa, a fim de encorparmos o acervo literário e teórico, e as outras duas para realizarmos a análise comparativa das obras por meio de um debate com a turma. O objeto de apreciação desta etapa foi o livro *A história de Júlia e sua sombra de menino*, de Christian Bruel e Anne Bozellec – tradução de Álvaro Faleiros (2020) – na obra encontramos Júlia, uma garotinha que era muito criticada por seus pais. Eles diziam que ela se parecia com um menino no jeito de se vestir, de se comportar, de brincar, de não gostar de arrumar o cabelo. De tanto ouvir as críticas dos pais, um dia a garota percebe que sua sombra projetava a figura de um menino. Júlia sente-se triste e acaba questionando sua própria identidade até encontrar com um garoto entristecido, porque gostava de chorar e seus pais diziam que homem não chora.

Essa obra integra nosso percurso de leitura literária para focarmos, novamente, na discussão de questões identitárias, nos scripts de gênero impostos culturalmente, até mesmo no universo infantil, já que as crianças também são afetadas por esses papéis de gênero no seu

exercício do brincar, como mostra Felipe; Guizzo (2022) e Sayão (2002). O livro tem uma abordagem distinta, tratando as questões de gênero e de sexualidade, a partir de elementos de adequação estética voltados ao público infantil, mas que também agradou alguns adolescentes. É poético, apresenta ilustrações chamativas agregando valor às informações do texto e nos faz pensar como em muitos momentos, a nossa sombra não corresponde a nossa essência.

Para o momento de leitura dessa obra, havíamos pensado em projetar o livro na sala de aula para que os alunos pudessem perceber melhor as nuances do enredo, as imagens, as cores simbólicas, a ludicidade da obra, enfim os detalhes da composição. Porém, devido a contratempos do próprio contexto escolar, tivemos que replanejar a aula e realizar a contação da história, compartilhando as ilustrações com os alunos, como na Educação Infantil. Finalizada a leitura, permitimos que o livro circulasse pela sala para que os alunos tivessem um contato mais estreito com a obra e para que pudessem realizar o registro no diário de leitura.

Alguns alunos ficaram encantados com o livro, em especial, com as ilustrações. O projeto gráfico da obra de fato é belíssimo. Esse momento foi captado na Figura 22:

Figura 22 - Apreciação da obra literária



Fonte: acervo da autora

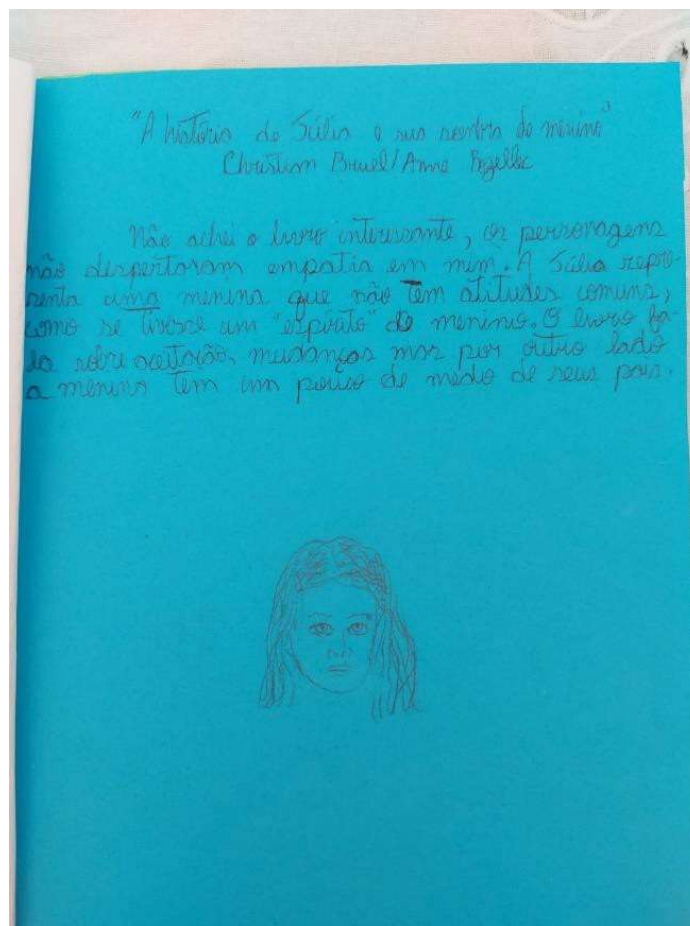
Nessa aula, percebemos de forma mais latente a dificuldade que alguns alunos tiveram em expressar a sua subjetividade. Mesmo após a orientação geral para o registro nos diários de leitura, alguns vieram à minha mesa para perguntar o que deveriam escrever. Expliquei, novamente, que a escrita do diário era livre e que poderiam registrar se gostaram ou não da obra, o motivo de ter gostado ou não, se conseguiram ter empatia por algum personagem e no entendimento deles o que foi positivo e/ou negativo no enredo.

Os registros apresentados foram bastante diversificados, embora muitos tenham reproduzido quase integralmente minhas orientações. Alguns alunos admitiram não ter compreendido a obra em sua primeira leitura. Apesar da complexidade do conto “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti (2015), percebemos que a história da personagem Júlia exigiu dos alunos um esforço maior para a assimilação do enredo. Conforme nossas observações, concluímos que a dificuldade em expressar a subjetividade durante essa leitura está mais relacionada ao eixo temático abordado do que propriamente aos elementos composicionais da obra.

Verificamos uma certa resistência à temática. Dos 24 participantes presentes no momento de leitura, 7 deles vincularam à protagonista uma imagem de personagem homossexual. Um grupo de alunos verbalizou isso em alto e bom som: “A Júlia é sapatão?”. Na roda de conversa, esses comentários foram ainda mais explícitos (descreveremos mais adiante).

Examinaremos as apreensões do livro infantil, nos diários de leitura de alguns participantes. Podemos constatar que os aspectos apontados foram desde questões identitárias à questões familiares. Cada aluno registrou o modo como a obra mais o impactou. Começamos pela Figura 23:

Figura 23 - Diário de leitura (P24)

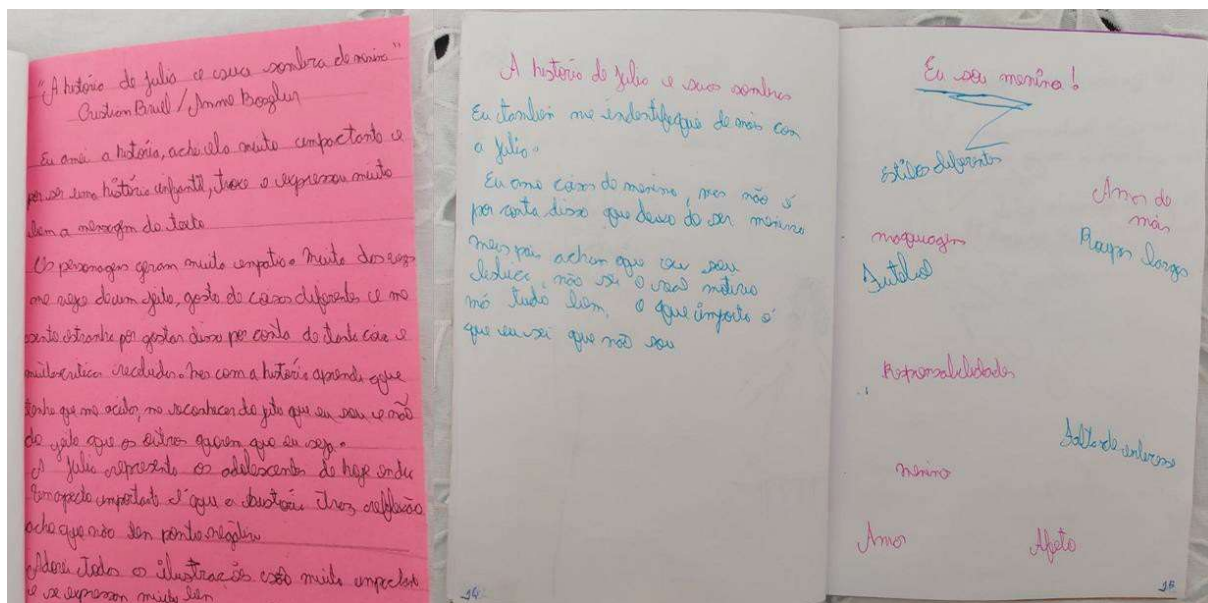


Fonte: acervo da autora

No diário de leitura de (P24), encontramos a opinião de um participante que não gostou do livro: "Não achei interessante, os personagens não despertaram empatia em mim", entretanto não há especificação do porquê. No relato, notamos ainda que há um estranhamento das atitudes de Júlia, por não serem comuns à maioria das meninas. Para ele, é como se ela tivesse um "espírito de menino". Identificamos que a concepção do aluno está fundamentada na polaridade rígida dos gêneros, apontada por Louro (2014) e nos *scripts* / papéis de gênero indicado em Felipe; Guizzo (2022) e Sayão (2002) em que há uma divisão de gêneros até mesmo na hora de brincar. O comportamento da personagem Júlia contraria a visão de mundo ou orientação ideológica do aluno, como aponta Jouve (2002). Ele traz consigo os seus próprios valores no processo de recepção da obra, e estes estão em desacordo com as atitudes da menina. Consequentemente, o estudante não aceitou a visão ideológica do narrador e/ou o projeto do autor. O registro é finalizado mencionando a palavra aceitação, um conceito que não foi aprofundado pelo garoto, o que pode indicar uma dificuldade por parte dele em romper com os paradigmas para desconstruir essa oposição binária de gênero.

No diário de leitura de (P8), a aluna também discorre sobre questões de identidade. A troca de informações entre texto e leitor foi efetivada a partir da identificação que a aluna teve com a personagem Júlia. Ela consegue completar o sentido da narrativa, por meio das suas vivências, como confirma a Figura 24:

Figura 24 - Diário de leitura (P8)



Fonte: Acervo da autora.

A participante relata que amou a história, achou muito impactante uma história infantil abordar essa temática. De acordo com a aluna, houve empatia pelos personagens da história, por se reconhecer no comportamento da protagonista, “muitas das vezes me vejo de um jeito, gosto de coisas diferentes e me sinto estranha por gostar disso, por tanta coisa e muitas críticas recebidas”. Neste registro, captamos, novamente, o estranhamento pelo comportamento travesso de Júlia e pelo seu próprio comportamento. A garota acrescenta que se identificou demais com a personagem do livro, porque também ama “coisas de menino”, contudo “não é por conta disso que deixa de ser menina”. Ressalta que seus pais acham que ela é lésbica e que “não sabe o real motivo” para imaginarem tal coisa. Para nós, ficou subentendido que a percepção dos pais – dela ser uma garota lésbica – está relacionada ao seu gosto por atividades e pelo estilo, que são atribuídos ao gênero masculino.

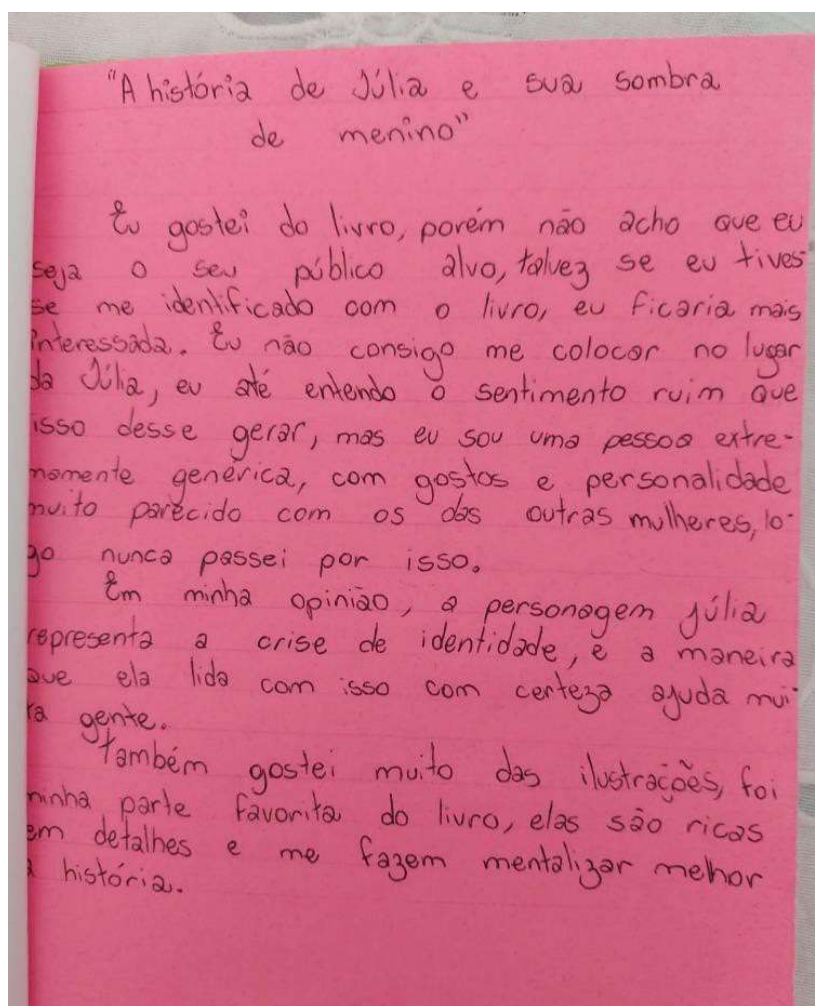
A aluna, inclusive, destaca palavras e expressões para externar alguns elementos constituintes da sua personalidade: estilos diferentes, maquiagem, futebol, roupas largas, responsabilidade, falta de interesse, menina, amor, afeto; materializando a dualidade da sua

natureza. Os estudos de gênero indicam que é preciso compreender que os sujeitos têm “identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (Louro, 2014, p. 24). Deste modo, não podemos estabelecer modelos fixos, estáveis e imutáveis para as identidades femininas e/ou masculinas, já que os gostos, as aptidões e os interesses das pessoas não são determinados pelo seu sexo biológico.

No caso da aluna, ela é só uma menina que gosta de “coisas de meninos” como ela diz. No final das suas anotações, a aluna registrou que através da sua interação com o texto, aprendeu que tem que se aceitar, se reconhecer do jeito que ela é, e não do jeito que os outros querem que ela seja. Depreendemos deste registro que “as emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção” (Jouve, 2000, p. 19), a aluna desenvolveu uma ligação afetiva à personagem Júlia, pois identificou-se com as suas características.

Ao avançarmos o exame dos diários de leitura, observamos um registro de outra menina. Uma visão antagônica àquela apresentada pela aluna (P8):

Figura 25 - Diário de leitura (P18)



Fonte: acervo da autora.

No diário de leitura (P18) a aluna registra que gostou do livro, porém não se interessou tanto pela história. Pelas nossas observações, quando ela diz que não é o público alvo do livro, a menina se refere ao tema abordado. O relato é da mesma menina que diz ter se identificado com a princesa na leitura do conto “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti (2015), por se preocupar em se parecer feminina e ter pavor de se sentir “masculinizada”. Como já dissemos, a sua orientação ideológica ou visão de mundo está ancorada em princípios normativos associados à identidade feminina. Porém, o que nos chamou a atenção neste novo registro foi a garota dizer que não consegue se colocar no lugar de Júlia, porque é uma pessoa “extremamente genérica com gostos e personalidade muito parecido com os das outras mulheres”.

Na frase escrita pela aluna, percebemos que o uso do advérbio “extremamente” marca de modo excessivo a maneira como ela se percebe comum às outras mulheres, comum ao gênero

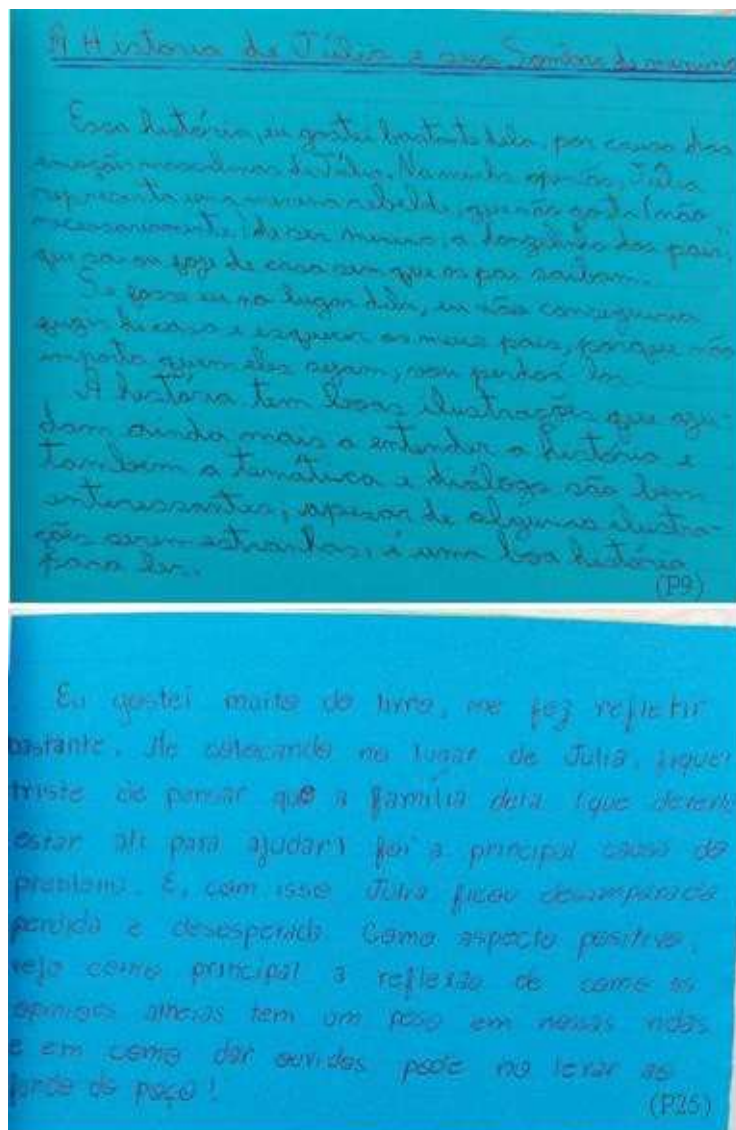
feminino. Ela gosta de “coisas de menina/mulheres” e por isso não tem empatia com o conflito vivenciado por Júlia na história. Em sua opinião, ela “até” entende que as situações vivenciadas pela menina podem gerar o sentimento ruim, mas ainda sim ela não se identifica com a personagem, por ser completamente diferente.

Com base na asserção da aluna, inferimos que ela buscou na leitura uma confirmação de si mesma, “o que a maioria dos leitores busca não é uma experiência desestabilizante, mas, ao contrário, uma confirmação daquilo em que eles acreditam, daquilo que sabem e esperam” (Jouve, 2002, p. 129). Como o enredo não apresentou uma personagem que consolidasse a imagem que tem de si, com o mesmo sistema de valores ou com condutas em comum às suas, a garota não conseguiu estabelecer uma relação de afetividade com a obra.

No final do registro, ela diz que Júlia representa a crise de identidade e a maneira que lida com essa crise pode ajudar “muita gente”. Essa expressão utilizada, nos mostra que mais uma vez, ela esquia-se das controvérsias relacionadas ao gênero. Este não é um problema dela. Finaliza pontuando que as ilustrações foi a melhor parte do livro. Gostou muito, porque além de serem ricas em detalhes ajudou-a a mentalizar/compreender melhor a história.

Sob outra perspectiva, tivemos alguns registros desta história, em que a questão familiar presente no enredo foi a responsável por capturar a atenção dos alunos, gerando reflexões interessantes sobre esse núcleo parental. Vejamos a Figura 26:

Figura 26 - Diário de leitura (P9) e ((P25)



Fonte: acervo da autora.

No diário de leitura de (P9) o participante registra que gostou bastante do livro “por causa das emoções masculinas de Júlia”. Na opinião dele, ela “representa uma menina rebelde que não gosta (não necessariamente) de ser menina, a “donzelinha dos pais””. Ficou nítido que ele também tem uma orientação ideológica ancorada nos princípios normativos de identidade masculina/feminina, porém ao contrário de (P24) e (P18), o que lhe agradou no enredo foi, justamente, o comportamento travesso da menina.

Não lhe causou estranhamento a *performatividade* da garota nem a fuga aos *scripts* de gênero/papéis sociais apontados em Louro (2014), Butler (2016), Felipe; Guizzo (2022) e Sayão (2002). Um registro que nos surpreendeu, pois este aluno traz consigo valores religiosos que ditam padrões culturais de comportamento para o sexo biológico, e ao ler a obra, percebemos

que foi desenvolvida uma simpatia pela protagonista, a quem ele chama de uma menina rebelde.

O aluno foi confrontado com a diferença, “o interesse do texto lido não vem mais daquilo que reconhecemos de nós mesmos nele, mas daquilo que aprendemos de nós mesmos nele” (Jouve, 2002, p.131), eis o que o professor de literatura chama de redescoberta de si mesmo, de descoberta da sua alteridade, ou seja, o “outro” do texto nos faz refletir sobre nós mesmos. Esse é o garoto da borboleta “quieta”, o que é tímido, isolado na família e na escola, que fala pouco para não causar problemas a ninguém, e que pelas nossas observações estabeleceu uma admiração por Júlia, justamente, pela sua personalidade irrequieta e bagunceira. Deduzimos então, que a menina do livro despertou nele uma vontade de agir de forma impetuosa, em alguma circunstância da sua vida.

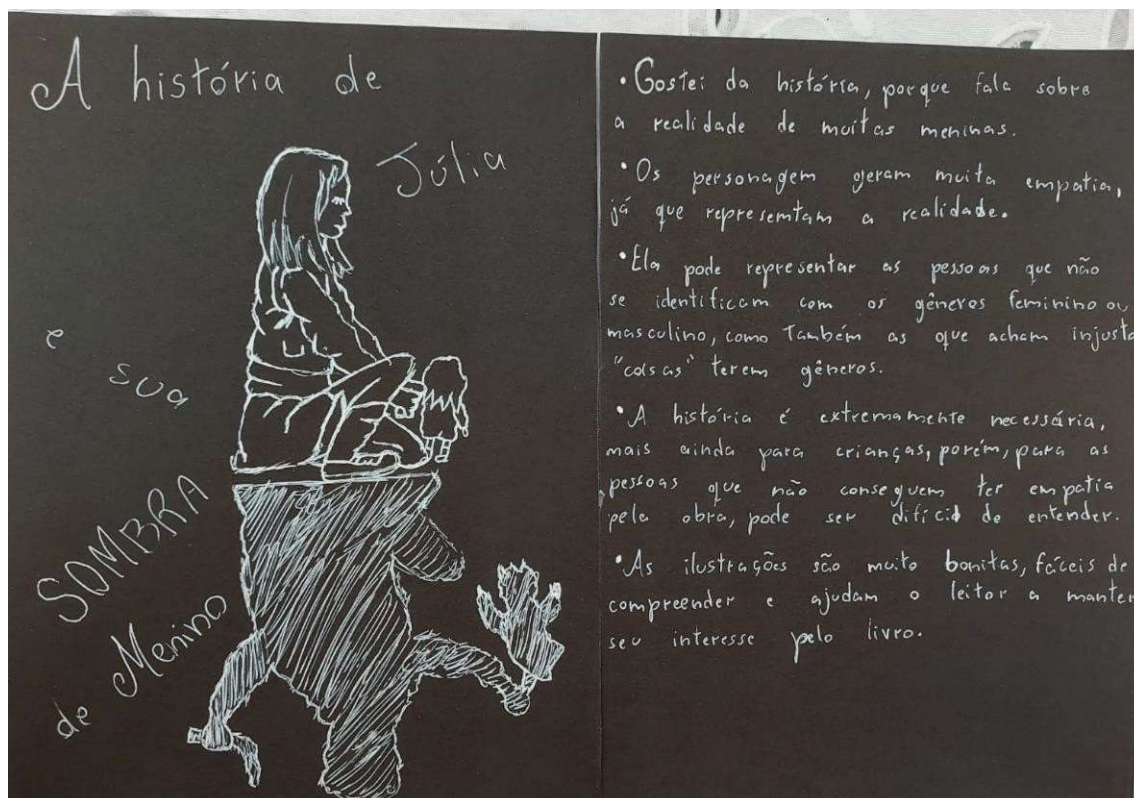
Outro aspecto que nos chamou a atenção neste registro foi sobre a questão familiar: “se fosse eu no lugar dela, eu não conseguiria fugir de casa e esquecer os meus pais, porque não importa quem eles sejam, vou perdoá-los”, além da afetividade pelos pais, percebemos também a reverência, o respeito e a obediência por eles, ações fundamentadas nos mandamentos da lei cristã, no princípio bíblico de honrar pai e mãe. Não importa o que eles façam, o garoto sempre irá perdoar, outra premissa religiosa, já que o perdão é tema central de várias religiões. O aluno finaliza o seu registro, mencionando que achou boas as ilustrações, algumas estranhas, mas assim como (P18), acredita que elas auxiliaram na compreensão da obra.

No diário de leitura de (P25), a participante registra que gostou muito do livro e que refletiu bastante sobre o enredo. O que chamou a atenção dessa aluna foi a conduta da família diante das diferenças apresentadas pela personagem, “me colocando no lugar de Júlia, fiquei triste de pensar que a família dela (que deveria estar ali para ajudar) foi a principal causa do problema. E com isso Júlia ficou desamparada, perdida e desesperada”. O registro deixa claro que o que chamou a atenção dessa aluna foi a falta de suporte familiar, a ausência de apoio emocional dos pais da menina. Notação interessante, já que Louro (2014) também discorre sobre como muitos pais/familiares reprimem as expressões dos filhos, desamparando-os e causando-lhes um verdadeiro martírio quando percebem “incoerências” com as normas culturais prefixadas.

No registro, a aluna estabelece uma relação de empatia com a personagem Júlia, já que se entristece diante da incompreensão desempenhada pelos pais da menina. Mesmo não mencionando questões relativas à identidade de gênero da protagonista, a aluna se compadece com o sofrimento da garotinha, com a sua diferença, demonstrando assim, sua capacidade de se envolver emocionalmente com a personagem e de praticar o exercício de alteridade.

Como identificado no registro de leituras das etapas anteriores, alguns participantes optaram por organizar os seus pensamentos pelo modelo de tópicos, mostrando as suas impressões e o processamento da compreensão de maneira breve, porém apresentando dados relevantes, como mostra a Figura 27:

Figura 27 - Diário de leitura (P17)



Fonte: acervo da autora.

No diário de leitura de (P17), a participante gostou da história, porque representa a realidade de muitas meninas. A aluna conseguiu estabelecer uma relação dialógica com o texto, pois identificou, imediatamente, que a temática do livro refere-se à “pessoas que não se identificam com os gêneros feminino ou masculino, como também as que acham injusto “coisas” terem gêneros”. Na frase registrada, notamos que a aluna percebeu que há outras possibilidades para a constituição da identidade do sujeito, senão aquelas fabricadas pela concepção binária de gênero (masculino/feminino), baseada no sexo biológico da pessoa.

Ela registra que “a história é extremamente necessária, mais ainda para crianças, porém para pessoas que não conseguem ter empatia pela obra, pode ser difícil de entender”. Observamos o comportamento da aluna em sala, a sua recepção à obra e como a garota explicou para a amiga o teor da história. A expressão “mais ainda para crianças” não ficou clara na

anotação do diário, mas o que ela alegou para a colega é que “quanto mais cedo se trabalhar com essas temáticas, mais cedo as pessoas terão consciência sobre o assunto”. No registro do diário, a frase ficou trocada, pelo que ela explicava à amiga, o correto seria: “Quando as pessoas não entendem a obra, pode ser difícil ter empatia”. Foi o que aconteceu com a sua amiga, que achou a história de Júlia muito esquisita. Em contrapartida, ela gostou e achou a história indispensável ao universo infantil. A garota também elogia as ilustrações e faz o seu próprio desenho para estampar o seu diário, reproduzindo nele, a capa do livro apreciado.

Os registros nos diários de leitura nos forneceram dados importantes para equalizarmos os diferentes níveis de conhecimento sobre a temática de gênero e de sexualidade, bem como, o nível de compreensão das obras trabalhadas. O passo seguinte foi realizar um debate com a turma para abordarmos tais questões.

Na segunda e na terceira aula do questionamento do horizonte de expectativa, pedimos que a sala se organizasse em círculo para realizarmos uma roda de conversa sobre as obras trabalhadas. Como forma de estimular as reflexões sobre as leituras empreendidas, realizamos a leitura do Prefácio do livro⁹ *A história de Júlia e sua sombra de menino*, de Christian Bruel e Anne Bozellec – tradução de Álvaro Faleiros (2020), que fala sobre o quanto as crianças são ensinadas a terem medo de se conhecer, de se descobrir e de lidar com as suas próprias sombras. Um texto breve e bastante compatível com o que trabalhamos com os alunos nas aulas anteriores.

Em seguida iniciamos as discussões. Novamente, usamos uma linguagem mais informal para que eles ficassem bem à vontade. Questionamos se eles achavam que as brincadeiras das crianças poderiam ser as mesmas para meninos e meninas e os deixamos livres para falar. Registramos as seguintes falas:

Não acho que as brincadeiras de crianças são, exatamente, as mesmas, porque não é comum você encontrar um menino brincando de boneca e essas coisas... e é muito difícil ver uma menininha jogando bola. (P23)

A criança deve brincar e não se preocupar com o quê. Pode brincar ou não. Brinquedo não define sexualidade. (P19)

Algumas brincadeiras até pode ser... só que é visto com maus olhos. (P15)

Pode... mas na maioria das famílias não é costume ver isso. (P22)

⁹ Este prefácio é exclusivo da 2ª edição brasileira e foi escrito por Amora Moira, travesti, feminista, doutora em teoria e crítica literária pela Unicamp.

Não vejo problema as meninas brincarem com coisas de meninos, mas se for ao contrário eu considero o menino gay. (P24)

Pra mim as brincadeiras são diferentes. É meio inovador quando invertem, mas eu admiro as pessoas que não tem vergonha de mostrar quem é. (P6)

Para mim não tem diferença só que não é comum ver o menino brincando de boneca e menina de carrinho. (P4)

O que importa é divertir. (P20)

Eu acho estranho, por exemplo, um menino brincando de boneca. (P18)

A partir dessas respostas, fomos discutindo sobre as diferenças de gênero. A maioria dos alunos demonstrou uma concepção de que há brincadeiras próprias para meninos e há brincadeiras próprias para meninas. Cruzar a linha de fronteira entre uma e outra pode ser bizarro, estranho, incomum. Mesmo alguns alunos que disseram que as brincadeiras e brinquedos podem ser os mesmos para meninas e meninos não conseguiram sustentar os seus argumentos. Em uma frase ou outra, percebemos a dificuldade que eles têm em aceitar algo que eles consideram fora dos padrões da “normalidade” – uma menina brincando de carrinho e/ou jogando futebol ainda é algo questionável, assim como o menino que brinca de boneca é considerado “gay”/ “veado”.

Conversamos com a turma que esses são estereótipos reproduzidos por muitos adultos que associam brincadeiras à sexualidade, como bem apontado pela aluna (P19) “brinquedo não define sexualidade”, a criança pode, apenas, estar curiosa para brincar e interagir com o/a outro(a), com aqueles brinquedos/brincadeiras disponíveis no momento. Ao restringir o exercício de brincar, a criança é impedida de explorar as suas potencialidades, um dia a menina pode ser motorista, dirigir seu próprio carro e o menino pode se tornar pai e cuidar dos futuros filhos sem que haja uma redefinição de gênero por tais comportamentos. Refletimos sobre a importância de não rotularmos os brinquedos de menino/de menina desde a mais tenra infância, pois é uma forma de perpetuar a desigualdade de gênero, os estereótipos e o preconceito.

Sobre as desigualdades de gênero, os alunos disseram que homens e mulheres não são criados da mesma maneira. Segundo os meninos, as mulheres são tratadas com mais cuidado, muitos pais são ciumentos, não permitindo que as filhas saiam sozinhas e/ou namorem, enquanto que os garotos são criados com mais liberdade, inclusive, com pais que os incentivam a sair e “pegar” as meninas.

A participante (P17) disse que acha injusto os estereótipos que a sociedade impõe para menino/menina; homens/mulheres. O participante (P23) disse que concordava com a opinião

da garota, porque quando era mais novo sentia muita vontade de chorar, principalmente, quando corria desenfreado, caía e se machucava, o pai dizia que ele tinha que ser forte, que não podia chorar, porque só as menininhas é que choravam, reproduzindo o estereótipo de que o homem não chora. Como ele diz:

Fui ensinado sobre as “coisas de macho”. Mas sempre observava o que acontecia com as meninas quando elas choravam, sempre recebiam colinho, até hoje é assim! Se o menino chora, é veado! Se a menina chora tem um monte de gente para consolar. Também acho injusto essas diferenças! (Risadas) (P23)

O comentário soou como se o garoto estivesse fazendo uma chacota, todos riram, porém a reflexão foi bastante pertinente à tônica deste estudo. Pontuamos que esse estereótipo é realmente inadequado, e faz parte de uma cultura machista que não permite aos homens demonstrar os seus sentimentos. Ao reprimirem as emoções, as dores, as frustrações, esses homens e/ou meninos podem comprometer a saúde mental, já que chorar é uma forma de expressar as emoções, independente, do gênero da pessoa.

Questionamos sobre os outros textos da sequência didática. A aluna (P8) disse que amou o conto da princesa e a partir deste comentário, direcionamos a conversa para a obra de Marina Colasanti. Os alunos disseram que quando leram o título do conto, alguns imaginaram que seria uma história de amor, outros pensaram em uma história de luta ou de guerra, em tempos medievais, mas que a princesa não estaria no campo de batalha. Foi uma surpresa, ela sair do castelo para virar uma guerreira.

As alunas (P20) e (P4) comentaram sobre o casamento arranjado. Ambas criticaram a postura do pai autoritário que queria obrigar a filha a se casar apenas por interesses políticos, uma delas diz:

A princesa foi tratada como uma moeda de troca...um acordo...uma aliança, né? O rei não liga para os sentimentos da filha, só se importa com o que vai receber, prometendo ela em casamento. Eu acho triste como as mulheres eram tratadas somente como objetos. (P4)

Grande parte dos alunos afirmaram que o casamento deve ser uma escolha dos noivos e não algo imposto pelos pais. Discordaram da atitude do rei e disseram que para o casamento dar certo, não tem que ser feito contra a vontade de nenhum dos dois. Como os alunos estavam muito presos às questões do enredo, decidimos provocá-los. A primeira pergunta foi relacionada à relação que eles faziam entre o conto e a figura da mulher. Tivemos muitos retornos, dentre eles:

A princesa não queria se encaixar nos padrões, queria ser forte, como muita mulher é. (P2)

A luta das mulheres pela sua liberdade e autonomia. (P16)

Antes as mulheres não eram respeitadas. (P6)

Que a mulher pode ser independente (P15)

Que a mulher só é aceita dentro da sociedade se for extremamente feminina. (P18)

A maioria dos alunos, comentou que se identificou com a princesa: por esconder sua verdadeira identidade por medo (P16), pela dificuldade em ser ela mesma (P17), pelo medo de mostrar suas inseguranças (P15) e, principalmente, pela sua força e coragem (P4), (P20), (P13), (P2), (P5), (P8) (P25). A maior porção da turma apresentou uma compreensão satisfatória sobre a representação da mulher no conto. Os alunos conseguiram assimilar questões importantes: imposição de padrões culturais às mulheres, luta por liberdade, autonomia/independência e respeito. Eles relacionaram a luta da princesa pelo seu espaço às mulheres contemporâneas, que batalham, diariamente, por melhores ofícios e condições de vida. Alguns alunos falaram, inclusive, das próprias mães.

Ainda falando sobre a identificação com as personagens, dois estudantes disseram que gostaram mais do jovem rei. Um deles (P14) disse que foi pela confiança depositada no amigo, pois mesmo sem conhecer o seu rosto, ele confiava nele; e a outra aluna (P6) porque o jovem rei tentava evitar o sentimento pelo guerreiro, e ela sabia bem como é isso, já que se apaixonou por quem não devia. Esta sentença foi proferida pela aluna que se declara homossexual – novamente o princípio da identificação foi motivado pelas emoções, ela se reconheceu no personagem, em razão de já ter vivenciado uma situação semelhante.

O aluno (P24) disse que não se identificou com nenhum personagem do conto, porque nenhum deles é semelhante a ele. Constatamos, pelo que foi verbalizado pelo aluno, que o seu desejo era encontrar na leitura um personagem que correspondesse à sua imagem, ele buscava a confirmação de si, como não a encontrou, não conseguiu se prender a nenhum personagem da história. Perguntamos se algum trecho do conto chamou-lhe a atenção, o garoto respondeu que a parte em que a princesa consegue se tornar uma guerreira, porque sendo uma princesa, ele não imaginava que ela saberia lutar.

Alguns alunos comentaram sobre a barba da princesa. Disseram que essa imagem devia ser mesmo muito estranha e que a primeira impressão causada pela aparência é a que fica, por isso a princesa foi rejeitada nas aldeias por onde passou. Aproveitamos o tópico e perguntamos

como seria para uma mulher/homem assumir características atribuídas, tradicionalmente, ao homem/mulher? Tivemos as seguintes respostas:

Hoje em dia a gente já vê isso diariamente, mas é algo que quando eu vejo, estranho. (P21)

Acharia normal, na sociedade que vivemos se tornou comum. Me acostumei a ver. (P16)

Eu acho super normal, não tenho nada contra, mas sofreriam preconceito. (P5)

Eu acho que não seja muito aceito pela sociedade, pelo menos com a maioria das pessoas que convivo não é aceito. Não sei com os outros. Apesar de ter movimentos, protestos, até igrejas inclusas. (P1)

Muita gente não aceita essas pessoas, mas eu acho que devemos tratar elas normalmente como pessoas comuns. (P2)

Sim e não... Porque eu não acho muito estranho um homem gay, o que acho estranho e incomum é esse homem ser muito feminino que usa roupa de mulher, que age como mulher, que usa maquiagem na intenção de ser mais feminino. (P23)

Acho errado. Nunca julguei, tratei de forma diferente ou desrespeitei, mas não concordo. Nem tenho que concordar, não é problema meu. Mas respeitar é obrigação de todos. ((P25)

Eu acho normal, cada um tem sua vida e faz o que quiser. (P19)

Difícilmente seria aceito pela sociedade, mas pra mim deveria ser aceito. (P15)

Hoje é normal, mulheres com características masculinas são lésbicas e homem com características afeminadas são transexuais. (P22)

Um pouco incomum, já que é raro ver esse tipo de coisa, pelo menos onde moro é raro. (P9)

Eu considero mulheres com características masculinas lésbicas e homens afeminados como gays. (P24)

Na minha visão é algo estranho, além de ser bem gay. (P14)

Pra mim é inovador, admiro quem não se esconde. (P6)

Geraria um certo estranhamento, pois eu não estou acostumada com essas pessoas. (P18)

Constatamos, nas falas reproduzidas pelos alunos, a repulsa expressa por pessoas *trans*, a falta de conhecimento sobre a construção da identidade de gênero, o preconceito que é ensinado a eles, e que tem raízes culturais profundas. Eles aprendem nos seus círculos de convivência a estranhar o diferente, a reproduzir estigmas ligados à identidade de gênero e a ridicularizar as pessoas *trans*. Ao se depararem com as características da transgeneridade o julgamento foi: “estranho”, “incomum”, “rejeitado”, “errado”, “invertido”, “esquisitíssimo”,

“exótico”, “uma bicha”, “o traveção e/ou a sapatão”. Pelos comentários, conseguimos identificar os traços da transfobia/homofobia presentes na turma. A não aceitação dos transgêneros está diretamente ligada ao “terror em relação à perda de gênero”, conforme apontado por Louro (2014). O pânico moral de que o indivíduo não pode atravessar a fronteira imposta pela matriz de inteligibilidade dos corpos pautada no binarismo de gênero (Matos, 2021). Ao cruzar a fronteira o indivíduo que manifesta características comportamentais de um gênero diferente do seu sexo biológico é indeferido pela sociedade.

Percebemos nas falas, como existe uma confusão entre identidade de gênero e identidade sexual, como aponta (P23), (P22), (P24), (P14). Esses alunos estabeleceram uma relação causal entre ser gay e feminino/afeminado, e ser lésbica e masculino/masculinizada. Sobre essa questão, a filósofa Judith Butler nos orienta:

[...] é crucial manter uma conexão não causal e não redutiva entre gênero e sexualidade. Exatamente devido ao fato de a homofobia operar muitas vezes através da atribuição aos homossexuais de um gênero defeituoso, de um gênero falho ou mesmo abjeto, é que se chamam os homens gay de “femininos” ou se chama as mulheres lésbicas de “masculinas” (Mac An Ghaill, 1996, p. 198 apud Louro, 2014, p.32).

Deste modo, tentamos elucidar para os alunos as diferenças entre identidade de gênero (características comportamentais com as quais a pessoa se identifica, independente do sexo biológico) e identidade sexual (como ela vive sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos). Alguns alunos reconheceram que não entendiam essa diferença, para eles “era tudo uma coisa só”, um garoto comentou que era “tudo uma bagunça”. Tentamos aclarar que essas identidades (de gênero e sexual) estão inter-relacionadas, porém elas não são a mesma coisa. “Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais” (Louro, 2014, p.31).

Como já apontamos, a falta de compreensão das pessoas de uma coletividade social heteronormativa sobre essas identidades diversas (de gênero e sexual), somada à maldade de pessoas ignorantes, expõem muitas vezes os/as jovens homossexuais/transsexuais a piadinhas e gozações, a comentários maldosos e a ataques homofóbicos/transfóbicos na sociedade, de modo especial, no ambiente escolar. E é por isso que achamos importante conscientizar os alunos, para que eles saibam que existem outras possibilidades de *performar* a identidade e/ou se relacionar afetivamente, a não ser, por meio do padrão imposto pela heteronormatividade.

Diante do burburinho ocasionado pela discussão das identidades (de gênero e sexual), resolvemos provocá-los mais um pouco. Voltamos ao enredo do conto. Ponderamos que o rei,

a princípio, sem saber quem estava sob aquela couraça, sentiu crescer dentro dele um afeto muito grande pelo amigo. Indagamos aos alunos qual era a opinião deles a respeito dessa forma de amor do jovem rei pelo guerreiro, e nos deparamos com os seguintes posicionamentos:

Eu não concordo devido à religião e os meus princípios, mas eu acho que eles tem obrigação de serem respeitados. (P1)

Na minha opinião, é algo errado, que vai contra os princípios da Bíblia, que é o que eu acredito. Mas devemos colocar na cabeça que isso existe e que devemos acostumar e principalmente, respeitar. Não é porque na nossa vida não faça sentido e é errado que devemos tratar com falta de respeito. Não temos direito algum disso. (P21)

É um amor incomum para a sociedade. (P2)

Eu não posso dar palpite sobre isso. Por mais que eu ache estranho, não tenho o que pensar direito. (P23)

Apesar de não concordar, sempre respeitei e nunca tratei ninguém com indiferença, o que é o mínimo, mas quase ninguém faz. (P25)

Um amor igual aos outros. (P19)

Eu acho lindo! Tem alguns que são tão puros e verdadeiros. (P8)

Por mais que seja incomum, é um amor como os outros. (P15)

Acho que o amor é amor de qualquer forma e pra qualquer gênero. Independente se é homem com homem, mulher com mulher ou homem com mulher, é tudo amor! (P3)

Eu acho estranho homem gostar de homem. (P9)

Não consigo explicar, mas acho errado. (P24)

É incomum pra mim. (P14)

Cara, namora com quem tu quiser, tanto faz! (Risadas) (P7)

Eu amo homoafetivos! (P6)

Pra mim tanto faz, tendo amor um pelo outro é isso que importa. (P4)

As pessoas crucificam a homossexualidade, mas é só respeitar. (P20)

Eu não tenho nada contra, porém não aprovo. (P18)

Nestes discursos, também percebemos o preconceito internalizado pelos estudantes. Conforme apresentado por muitos, o amor homoafetivo é “incomum”, “estranho”, “errado”, “desaprovado” e não está de acordo com a ideia hegemônica do amor heteronormativo. No horizonte de expectativas da maioria dos estudantes desta sala, a forma legítima de amar é a que possui um caráter heterossexual, deste modo, as outras formas de amor são marginalizadas.

Em face desse horizonte de expectativas, notamos que de um modo geral, a turma orienta-se pela matriz de inteligibilidade heteronormativa (Butler, 2016), a maioria dos alunos se identifica como um ser “normal”, por apresentar identidade de gênero e de sexualidade, que correspondem ao padrão heteronormativo. Para alguns estudantes, quem não se encaixa nessa matriz é “diferente”, “anormal”, “estranho”, “errado” etc. E sabemos que, na verdade, essa é uma matriz excludente, pois não reconhece a pluralidade do ser humano nem as diferentes expressões da sexualidade humana, por isso sentimos necessidade de orientá-los como os termos proferidos por eles são discriminatórios e podem ofender, menosprezar e/ou excluir muitas pessoas.

Os estudos de gênero apontam que as redes discursivas universais disseminam a diferença como sinônimo de anormalidade e “tem sido compreendida como a não correspondência com os parâmetros normativos da sociedade” (Matos, 2021, p.89). Inferimos que essa premissa foi reverberada na opinião de muitos alunos, na ausência de argumentos de quem preferiu não comentar “sobre” por achar anormal o amor homoafetivo, nos gestos espontâneos, no sorrisinho de deboche de alguns ao falar sobre esses relacionamentos, na negação dessa forma de amar devido aos princípios religiosos etc. Compreendemos então, que tratar essas questões, era de fato algo bastante urgente.

Para finalizar a roda de conversa questionamos os alunos sobre o que acharam das outras obras lidas na sequência didática em comparação com estas duas últimas. Os alunos disseram que gostaram muito dos minicontos de Leonardo Brasiense (2013). Mais ainda, do conto “O menino que respirava borboleta”, de Jorge Miguel Marinho (2002), porque além da temática interessante, acharam divertido executar a confecção das borboletas. Pelas falas percebemos que essa obra foi quase uma unanimidade entre os alunos. A turma recebeu bem o conto e demonstrou que a obra ultrapassou os domínios do texto recaindo em suas vivências, porque puderam se abrir, falar sobre as suas particularidades, as suas emoções, sobre a construção das suas identidades e sobre os seus amores heteronormativos. Segundo eles, temas necessários na vida dos adolescentes. As duas últimas obras foram apontadas como “as mais complicadas” e pelos comentários que já apontamos, acreditamos que, realmente seja pela temática tratada.

Na sequência, tentamos retirar o véu da invisibilidade que a sociedade insiste em colocar sobre a temática das relações amorosas homoafetivas, propondo para a ampliação do horizonte de expectativas (a última etapa do método recepcional), a leitura de dois contos da obra *Por que eu não consigo gostar dele / dela?*, de Anna Claudia Ramos e Antônio Schimeneck (2020).

4.5 Ampliação do horizonte de expectativas

A última etapa do método recepcional é a ampliação do horizonte de expectativas. É o momento de consolidar todas as leituras realizadas e avaliar quais conceitos foram elaborados a partir da relação estabelecida entre o texto e o aluno. É a hora de perceber se houve alterações na sua forma de enxergar o mundo, se ele conseguiu desprender-se da percepção comum e estável expressa nos passos iniciais da sequência didática. Conforme indicam as autoras Aguiar e Bordini:

Resultante dessa reflexão sobre as relações entre leitura e vida é a última etapa do processo, a ampliação do horizonte de expectativas. Tendo percebido que as leituras feitas dizem respeito não só a uma tarefa escolar, mas ao modo como vêm seu mundo, os alunos nessa fase, tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura. Cotejando seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais, verificam que suas exigências tornaram-se maiores, bem como sua capacidade de decifrar o que não é conhecido foi aumentada. (Aguiar; Bordini, 1993, p.90)

No excerto, percebemos o quão importante é esta etapa. É o momento do confronto, o estudante faz a comparação entre as suas percepções iniciais e os novos olhares obtidos, após o contato com as diferentes propostas de leitura.

A obra *Por que eu não consigo gostar dele (dela)?* (2020), de Anna Claudia Ramos e Antônio Schimeneck (2020), é a obra que encerra o nosso percurso de leitura literária. O livro traz quatro contos, que abordam com sutileza e sensibilidade as descobertas do amor, de gênero e de sexualidade na adolescência. Os enredos foram inspirados em histórias reais, de pessoas que sofreram a dor e o preconceito da sociedade por sua orientação sexual, trazendo reflexões importantes sobre amor, empatia e respeito, como articula os autores, na apresentação da obra:

Escrevemos o livro, não para enfiarmos goela abaixo de ninguém essas histórias, mas para levarmos reflexão para as escolas e as famílias. Para aprendermos a respeitar as pessoas, educando-as a se respeitarem também. O foco é o respeito pelo amor, pela vida, pelo cuidado com o outro, mostrando como a não aceitação causa dor e sofrimento. Na verdade, o foco é o amor. E amor não tem gênero. (Ramos; Schimeneck, 2020, p.8)

A obra subdivide-se em dois contos na visão masculina e dois contos na visão feminina. Os textos retratam o processo complexo do autoconhecimento, mostrando as angústias, as incertezas, o desejo e ao mesmo tempo a negação da própria sexualidade. Nas histórias narradas há exemplos de acolhimento dos pais e amigos, mas há também exemplos da falta de

discernimento e aceitação da família em relação ao desejo sexual do/da jovem pelo mesmo sexo. Consideramos que o livro representa bem o desmonte dos padrões estereotipados nas relações de gênero e sexualidade, de modo especial, na adolescência.

O projeto gráfico do livro, assinado pela ilustradora e escritora Raquel Matsushita, teve como proposta o “sair da caixa”. O título do livro foi impresso de forma espelhada para dar a ideia ao leitor de ir à frente do espelho para fazer a leitura, uma analogia ao olhar para si e reconhecer-se. A obra é uma espécie de vira-livro, possui duas capas, a versão feminina em que a imagem é a de uma menina calçando chinelos e bermuda, e a versão masculina em que o menino calça um *all star* vermelho. Em ambas as capas, notamos que os personagens estão com a metade do corpo dentro de uma caixa fechada, representando os seus pensamentos, dúvidas, angústias, medos e ansiedades. Uma imagem que propõe ao leitor abrir a caixa para experimentar o que tem dentro, colocando-se assim, numa posição de empatia. Este livro, além de mostrar a descoberta do amor homoafetivo, incentiva os leitores a refletir sobre alteridade, uma tentativa de libertar as pessoas homoafetivas das caixas que os/as oprimem.

Selecionamos dois contos do livro para trabalharmos com os alunos na sequência didática. Um na visão do garoto João “Por que eu não consigo gostar dela?”, de Anna Claudia Ramos (2020) e o outro na visão de Suzanna “Por que eu não consigo gostar dele?”, de Antônio Schimeneck (2020). As duas histórias apresentam protagonistas da comunidade LGBTQ+ em seu percurso para a normalização da afetividade homossexual.

Sob a ótica de João, o garoto narra o seu sofrimento, as suas perturbações até entender o porquê não gostava de garotas. Ele tenta se relacionar com Duda, a menina mais linda e gente boa do colégio, porém o que ele sente é uma vontade louca de sair correndo, de fugir e se esconder no seu quarto. Ainda mais, quando se lembra como foi bom beijar o Diogo e o quão feliz ele se sentiu com a experiência. Na festa de uma amiga da escola, ele beija Duda por pressão dos colegas do colégio. Após o ocorrido, João ficou tão aborrecido e confuso que não quis mais falar com a menina. Até que no final do conto, ela visita-o e diz que entende o motivo de ele não conseguir gostar dela, estabelecendo assim, uma verdadeira relação de respeito e cumplicidade com o garoto. Na história de João, percebemos como os grupos de convívio, especialmente, o escolar, fazem pressão para enquadrá-lo na heteronormatividade.

A visão de Suzanna é mais delicada. A história é desenvolvida em um espaço praiano, onde a garota narra a sua paixão pelo surfe e como os seus dias são tranquilos, até a chegada de Filipe. Um surfista bonito, inteligente, bem-humorado, agradável de ter por perto. Os dois tornam-se amigos e a partir dessa proximidade, a garota começa a pensar nele de um jeito diferente. Simultaneamente, à azaração com o surfistinha, o olhar fixo de uma menina no banco

traseiro de um carro captura a atenção de Suzanna, enquanto ela caminhava rumo à sua casa. Absorta em seus pensamentos ela pensa como seria beijar Filipe? E também em como seria beijar a desconhecida? Querendo fugir desses pensamentos, a protagonista decide sair com Filipe, mas o olhar da menina não saía da sua mente. Na balada, em meio à multidão, à música que embalava os jovens, Suzanna e Filipe se beijam. No entanto, a garota não fica feliz com a experiência. Termina a noite, chorando nos braços da mãe. Neste conto, a personagem tem pais compreensivos e acolhedores que a ajudam a ter uma aceitação mais tranquila da sua própria sexualidade.

Nos dois contos os protagonistas tentam criar vínculos heteronormativos, mesmo sentindo o desejo por pessoas do mesmo sexo. E se frustram, se machucam e sofrem pelas suas decisões. É notório o conflito existencial enfrentado pelos jovens no processo de descoberta e da normalização da sua afetividade homossexual.

Como forma de ajudar o leitor a compreender mais sobre as relações afetivo-sexuais com pessoas do mesmo sexo, o livro também traz uma série de depoimentos de pessoas homoafetivas: pesquisadores, escritores, ilustradores, jornalistas, professores, criadores de conteúdo digital, psicanalista, artistas em geral, inclusive, o depoimento de um padre, que se sentiu incomodado com o sofrimento das pessoas da comunidade LGBTQ+ e decidiu prestar apoio emocional e espiritual para essas pessoas e suas famílias, mostrando que religiosos também podem acolher a diversidade.

A escolha dos contos de Anna Cláudia Ramos e Antônio Schimeneck foi feita com base na necessidade de adequação dos textos à faixa etária dos leitores. Nessas obras, identificamos atributos considerados essenciais por Benedito Antunes e Ricardo Azevedo, como linguagem acessível, erotismo, cumplicidade, temas humanos da vida concreta e a representação do universo juvenil, além de oferecer subsídios para explorar o tabu da sexualidade de maneira sensível e reflexiva.

Acreditamos que a leitura dessas narrativas pode contribuir para a subjetivação de alunos LGBTQ+, auxiliando-os no enfrentamento de conflitos internos e no processo de construção de sua identidade sexual. Para alunos heterossexuais, a leitura proporciona uma oportunidade de empatia, permitindo que sintam a dor do outro, se coloquem em seu lugar e, conseqüentemente, revisem palavras e gestos banalizados, promovendo pequenas, mas significativas transformações no ambiente escolar.

Como estratégias de ensino, elaboramos quatro aulas para a etapa de ampliação do horizonte de expectativas. Uma para apresentar os contos: “Por que eu não consigo gostar dela?”, de Anna Claudia Ramos (2020) e “Por que eu não consigo gostar dele?”, de Antônio

Schimeneck (2020), e as outras três, para executarmos as atividades elaboradas para esta etapa: trabalho com memes e notícia, posts imaginários do *Instagram* e o varal da positividade. Explicaremos, a seguir, cada atividade desenvolvida.

Na primeira aula, adotamos novamente a técnica da leitura individualizada em sala de aula. Distribuímos uma cópia dos contos para cada aluno. O objetivo, novamente, foi proporcionar um momento de mais intimidade com o texto literário, mais um encontro entre o leitor e a obra literária. Observamos as reações espontâneas dos alunos. Neste momento, o silêncio pairou na classe. Percebemos, que as expressões eram as mais variadas possíveis: olhares de espanto, cara de nojo, sorriso malicioso, sensação de desconforto, certo desprezo ao texto, mas também expressões genuínas de alegria e de admiração. Para além dessas reações, notamos de um modo geral, a curiosidade, mesmo por parte daqueles que, inicialmente, torceram o nariz para a proposta de leitura. A turma desejava chegar ao final das duas histórias, ainda que fosse só para bisbilhotar qual seria o desfecho das duas personagens.

Ao terminarem as leituras, muitos alunos comentaram que ficaram chocados com o enredo, porque não esperavam ler uma história de amor homoafetivo na sequência didática e menos ainda no espaço da sala de aula. Percebemos que um dos nossos objetivos foi alcançado, ao promover uma experiência de leitura que rompeu com o horizonte literário da maioria dos estudantes dessa turma. A próxima atividade foi o registro nos diários de leitura. Nesse momento, deixamos que o livro circulasse pela sala para que alunos/alunas tivessem contato com a obra original, e principalmente, com a parte dos depoimentos. Esse momento pode ser conferido na Figura 28:

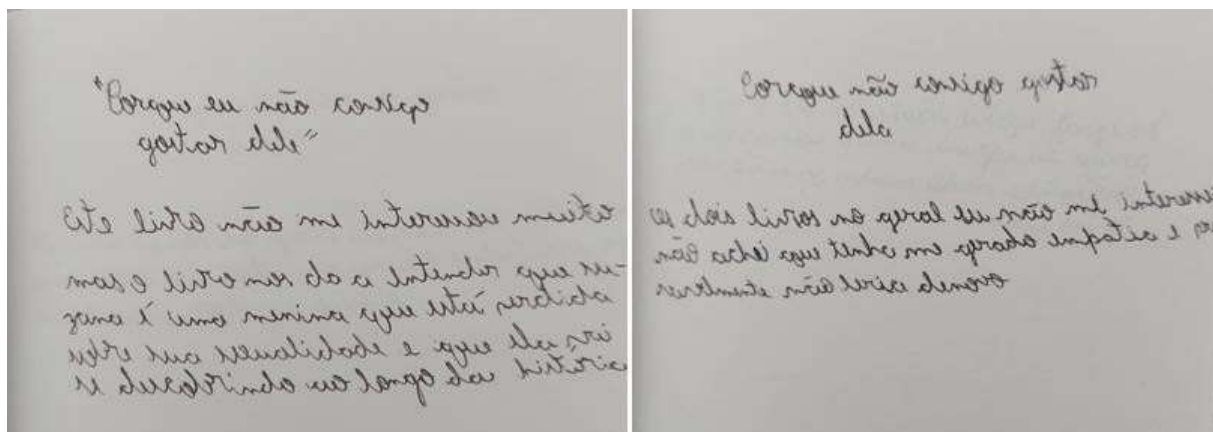
Figura 28 – Apreciação do livro *Por que eu não consigo gostar dele (dela)?*



Fonte: acervo da autora.

Nos diários de leitura, percebemos que alguns alunos não se alongaram nas observações sobre a obra. As anotações foram bastante concisas e inconclusivas. Os estudantes registraram apenas “Não gostei da obra”, “Não me interessei pelo livro” e/ou “Não me identifiquei com os personagens”, como mostra a Figura 29:

Figura 29 - Diário de leitura (P15)



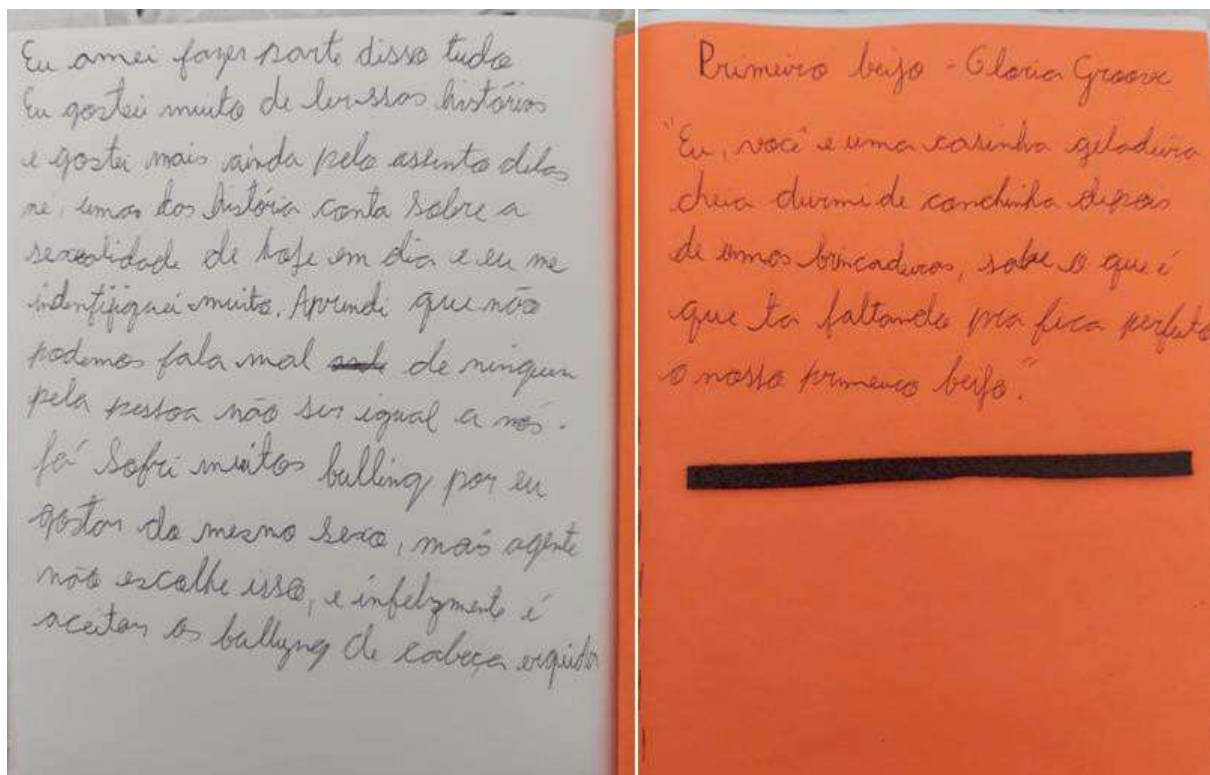
Fonte: acervo da autora.

No diário de leitura (P15), o aluno registra que não se interessou muito pelo conto “Por que eu não consigo gostar dele?”, porém percebemos que mesmo não havendo esse interesse pela história, ele depreendeu algo do enredo, “que Suzanna é uma menina que está perdida sobre a sua sexualidade e que ela vai se descobrindo ao longo da história”, a mensagem central do conto foi captada pelo aluno. Embora, não tenha sido explorada com uma maior profundidade. No conto “Por que não consigo gostar dela?”, além de reafirmar que não se interessou pelos dois contos, ele diz que as histórias não geraram empatia e provavelmente não as leria de novo.

Deduzimos que no primeiro registro, o tom do garoto foi moderado ao dizer que não se interessou pela história. Ao pensar na escrita do segundo conto, que é a visão masculina da homoafetividade, o aluno registrou que além de não se interessar pelo enredo, não teve empatia e não quer ler novamente, demonstrando com mais veemência a falta de identificação com os personagens (acreditamos, que mais ainda com João), o leitor não apresentou ligação afetiva com a obra, Jouve (2002), pois os conflitos vivenciados por João e Suzanna não afetaram as suas emoções, ele permaneceu impassível ao drama dos personagens.

Por outro lado, captamos registros interessantes da subjetividade dos leitores em outros diários. Como aponta a Figura 30:

Figura 30 - Diário de (P6)



Fonte: acervo da autora.

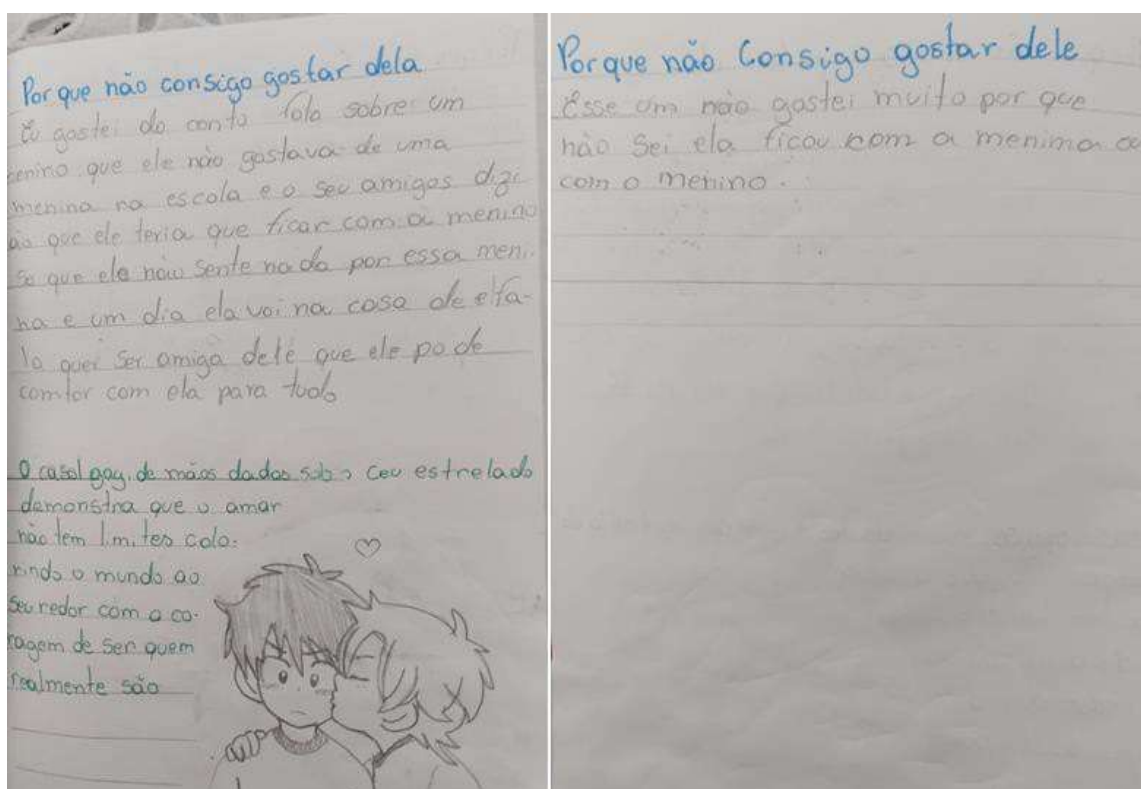
No diário de leitura (P6), a participante registra que amou as leituras e amou fazer parte do projeto. Gostou muito de ler as histórias devido à temática abordada, “a sexualidade de hoje em dia”, à qual ela se identifica muito por ser, declaradamente, lésbica. No relato da garota, ao contrário de (P15), os contos lhe despertaram interesse, por apresentar personagens com o mesmo sistema de valores, com condutas semelhantes às suas e que enfrentam os mesmos infortúnios que ela enfrenta na própria vida. A identificação foi desenvolvida através desse processo afetivo. A aluna se prendeu às personagens, se interessando pelo enredo, a partir dos dramas vivenciados pelos protagonistas de cada história, como aponta Jouve (2002). Ela finaliza o seu registro dizendo que já sofreu bastante com o preconceito e a discriminação, “já sofri muitos bullying por eu gostar do mesmo sexo, mas a gente não escolhe isso, infelizmente é aceitar os bullying de cabeça erguida”, mais uma marca do reconhecimento de si mesma nos textos literários lidos.

A garota ainda registra um trecho da música “Nosso primeiro beijo”, da cantora e compositora Glória Groove, artista que se identifica como pessoa não-binária, ícone de representatividade da comunidade LGBTQ+, considerada uma porta-voz do seu público por expressar os seus ideais através da sua arte. A letra da canção corresponde ao enredo dos contos,

conta uma história de amor e o desejo de dar o primeiro beijo. O que nos chamou a atenção é que a aluna registrou, justamente, o trecho que fala sobre a atividade sexual “dormir de conchinha depois de umas brincadeiras, sabe o que tá faltando pra ficar perfeito? O nosso primeiro beijo”, um dado importante sobre a descoberta da sexualidade e do ato sexual. Percebemos que a garota desenvolveu uma relação dialógica com o texto literário, trazendo a letra da música para concretizar a sua compreensão do texto.

Além da concretização do enredo por meio da música, também identificamos a materialização por meio de alguns desenhos de casais homoafetivos. Um exemplo é o diário de leitura da Figura 31:

Figura 31 - Diário de (P3)



Fonte: acervo da autora.

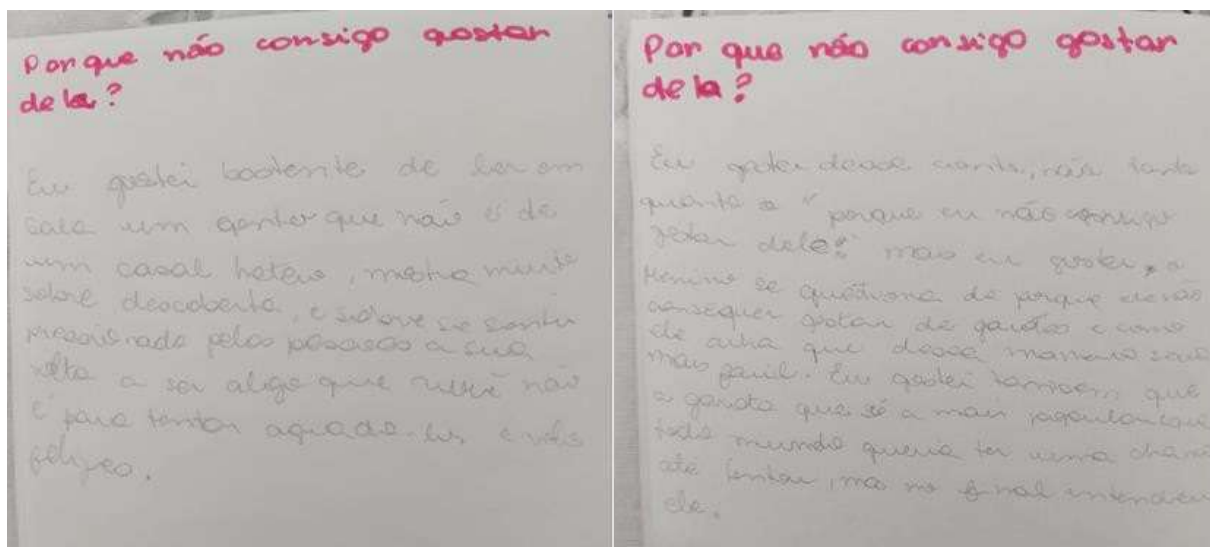
Embora o registro das impressões de (P3) esteja um pouco confuso, notamos que a aluna fez um desenho para materializar os personagens João e Diogo, do conto “Por que eu não consigo gostar dela?”. Compreendemos que o motivo que levou a garota a gostar do conto foi, justamente, a temática do amor homoafetivo, representado na sua ilustração, juntamente, com a frase: “O casal gay de mãos dadas sob o céu estrelado demonstra que o amor não tem limites colorindo o mundo ao seu redor com a coragem de ser quem realmente são.”. Não sabemos a

autoria da frase. De qualquer modo, entendemos que ela é repleta de significado e demonstra a simpatia e o apoio da estudante à comunidade LGBTQ+. Neste caso, percebemos que também houve uma conexão entre o texto literário e o leitor.

Na leitura do conto “Por que eu não consigo gostar dela?”, de Anna Claudia Ramos, a aluna registra que não gostou muito da história porque não sabe se Suzanna ficou com a menina ou com o menino. O conto tem um final aberto, contudo sugere o início de uma relação homoafetiva entre Suzanna e a garota desconhecida. A aluna não conseguiu desvendar essa pista do autor no texto literário, e por isso frustrou-se por não entender o final.

Tivemos alunos que apontaram ter gostado bastante da história por ser diferente de tudo o que já leram até aquele momento. Como aponta a Figura 32:

Figura 32 - Diário de leitura (P4)



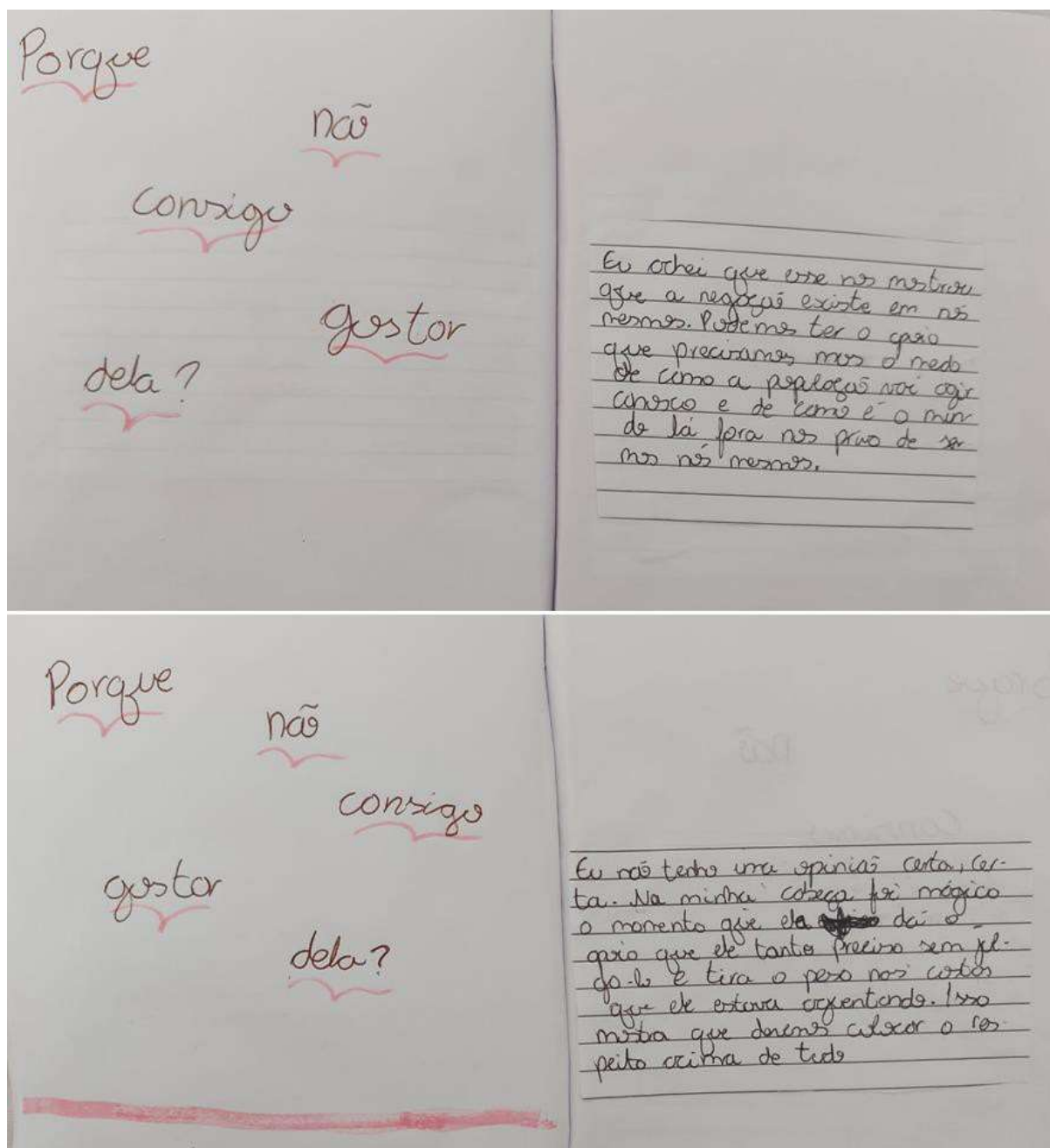
Fonte: acervo da autora

No diário de leitura (P4), a participante revela que “gostou bastante de ler em sala um conto que não é de um casal hétero”, a aluna confirma a nossa ideia do rompimento e da ampliação do horizonte literário de alguns alunos. Ela faz uma comparação com as outras leituras que já fez em sala de aula e continua o relato dizendo que o conto mostra a descoberta da sexualidade e a pressão das pessoas à sua volta para a criação dos laços heteronormativos, sem enxergar quem a pessoa é, e o que de fato lhe agrada. Pelo registro, percebemos que a garota se sensibilizou com o conflito interno da personagem Suzanna, com o fato de sentir-se pressionada a tentar viver algo para agradar os outros e não a si mesma. A estudante se identificou mais com o conto “Por que eu não consigo gostar dele?”, sob a ótica da personagem Suzanna. Ela diz que também gostou do conto “Por que eu não consigo gostar dela?”, mas não

tanto como o primeiro conto, apesar de interessar-se pelo enredo, pelos conflitos vivenciados por João e pela identificação com a garota popular que ao final do conto entende a orientação sexual do garoto. Constatamos, que esta aluna também desenvolveu uma relação dialógica com o texto literário e conseguiu concretizar o sentido da obra literária.

Outro diário com anotações interessantes para analisar foi o da participante (P21) como aponta a Figura 33:

Figura 33 - Diário (P21)



Fonte: acervo da autora.

No diário de leitura (P21), a aluna expressa a sua opinião sobre o conflito vivenciado por Suzanna, no conto “Por que eu não consigo gostar dele?”. Percebemos, que houve uma relação dialógica com o texto, a partir das emoções da protagonista, o medo de Suzanna de encontrar a verdadeira identidade e de expressar o que realmente é, reflete os próprios anseios da aluna quando analisamos o seu comportamento nas etapas anteriores. Na segunda etapa do método recepcional, ela mencionou o receio de se privar de ser quem realmente é, por medo do julgamento alheio e/ou por medo de ficar sozinha. A garota aponta que, muitas vezes, a negação ocorre dentro da pessoa que se priva da sua verdadeira essência por medo do “mundo lá fora” e de como a população vai agir. Conforme, apontado por Louro (2014), Matos (2021), quando a pessoa homossexual entende que os seus desejos afetivo-sexuais são direcionados para atividades consideradas inapropriadas para o seu gênero, ela experimenta a negação, o ocultamento, o silenciamento e a dissimulação dos próprios sentimentos. Aprendem de forma cruel a reprimirem os seus desejos e a ocuparem um lugar social de invisibilidade. A aluna compreende essa negação vivida por Suzanna e por muitas pessoas e a registra no seu diário.

Sobre o conto “Por que eu não consigo gostar dela?”, a garota anota que “não tem uma opinião certa...certa”. Essa incerteza também pode ser compreendida por meio dos registros anteriores, em que a aluna declara que o amor homoafetivo vai contra os princípios bíblicos que ela acredita. Entretanto, ela aponta que achou mágico o momento em que Duda dá apoio a João, sem julgá-lo, tirando-lhe um peso das costas. Uma amostra do respeito que as pessoas devem ter umas pelas outras. No registro da aluna inferimos que uma “obra literária pode, pois, mediante uma forma estética inabitual, romper as expectativas de seus leitores e, ao mesmo tempo, colocá-los diante de uma questão cuja solução a moral sancionada pela religião ou pelo Estado ficou lhes devendo” (Jauss, 1994, p.56). Ela demonstra dúvidas em relação ao envolvimento amoroso entre João e Diogo por seus princípios religiosos, porém, diferentemente, da etapa anterior, ela não mais opina como sendo algo errado e/ou estranho.

Além disso, a parte que mais chamou a sua atenção foi o momento em que Duda acolhe João. A anotação é bem coerente com o comportamento apresentado pela garota na sequência didática, mesmo havendo divergência entre os seus valores religiosos e a temática central da pesquisa, a estudante teve curiosidade em ler as obras, teve interesse em debatê-las e foi respeitosa com a proposta do projeto. Percebemos, que houve o confronto entre leitura e a vivência pessoal, ainda assim, a aluna comprometeu-se com todas as atividades e executou-as com desvelo. Acreditamos que ela conseguiu ampliar o seu horizonte de expectativas, uma vez que o confronto com situações inéditas, pôde modificar o seu olhar sobre as coisas (Jouve, 2002,

p.108), sobre si mesma e sobre os outros, de modo especial, sobre as relações amorosas homoafetivas.

Na segunda aula de ampliação do horizonte de expectativas, saímos, novamente, do texto literário. Julgamos ser importante atrelar o eixo temático das obras apreciadas à realidade dos alunos e aos fatos que marcam a sociedade contemporânea, portanto, decidimos trabalhar com o fluxo de informações, através da multissemiose dos memes e da relevância da notícia.

A escolha dos memes foi feita pensando em um gênero que estivesse presente no cotidiano dos jovens, e o consideramos adequado para reflexão, uma vez que em algumas circunstâncias, os memes disseminam discursos ofensivos que perpetuam o preconceito, a discriminação e o ódio através da camuflagem do humor e/ou da piada.

Para este momento, selecionamos dois memes e imprimimos as imagens no tamanho da folha A4. Entregamos algumas cópias para os alunos para analisarem. E propomos um debate a partir deles. Os memes escolhidos podem ser analisados na Figura 34:

Figura 34 - Memes homofóbicos 1 e 2



Fonte: Meme 1: Disponível em: <https://makeameme.org>. Acesso em: 01 dez. 2024.
Meme 2: Disponível em: <https://encurtador.com.br/bbE53> Acesso em: 04 abril 2025.

O meme 1 e o meme 2 são exemplos claros de memes homofóbicos, em que notamos duas mensagens discriminatórias e preconceituosas em relação à comunidade LGBTQ+. Em ambas as imagens temos uma visão negativa da homossexualidade, elas brincam com um assunto sério que é a homofobia, algo que judicialmente é considerado crime por ser a causa do sofrimento, das agressões e da morte de milhares de pessoas da comunidade LGBTQ+.

No meme 1, a frescura é sinônimo de maricagem, um termo associado a homens afeminados e por isso considerado “viado”. No meme 2, temos a ideia dessa perpetuação da homofobia. Para o autor do meme é mais fácil a pessoa deixar de ser gay do que a rejeição, a aversão, o ódio, o preconceito acabar. Ambos transmitem mensagens de cunho ofensivo e não deveriam ser compartilhados nas redes sociais. No entanto, no momento de recepção dos dois textos, muitos alunos fizeram algazarra. Acharam o meme bem cômico.

Dos 23 alunos presentes nesta aula, 9 não teriam coragem de compartilhar esse tipo de conteúdo, 4 alunos acharam as piadas dos memes de muito mau gosto e não os compartilhariam de modo algum em suas redes sociais, e 5 alunos acharam os memes engraçados, porém não publicariam nas suas redes sociais. Registramos algumas falas:

Não compartilharia porque achei os memes ruins. (P13)

Achei bem sem graça, não compartilharia (P4)

Eu não compartilharia porque além de não ser o meu tipo de humor é totalmente maldoso. Nem minha religião permitiria eu rir (P7)

Eu não compartilharia o meme, por mais que eu ache engraçado, eu não sou a favor de nenhum tipo de preconceito, mesmo que seja em forma de piada. (P18)

Achei o meme engraçado, mas não compartilharia porque é errado. (P17)

Esses alunos têm a noção de que o conteúdo é nocivo e demonstraram ter um certo cuidado com as pessoas que poderiam se sentir ofendidas com as publicações preconceituosas. Em contrapartida, 12 alunos compartilhariam os memes em suas redes sociais, 4 alunos publicariam os memes para o público em geral, sem se preocupar com quem iria visualizar, 8 alunos compartilhariam apenas para os seus amigos mais próximos, e 2 alunos preferiram não se manifestar. Vejamos:

Na minha opinião o meme é muito engraçado, eu postaria para fazer os outros rirem e também acho que esse meme não tem intuito de ofender alguém. (P23)

Eu compartilharia sim, mas claro que levando na brincadeira, mas parando para pensar não é algo que deveria estar nas redes sociais, pois pode acabar magoando alguém. (P5)

Se parar pra pensar bem, foi desrespeitoso, mas achei engraçado e com certeza compartilharia. (P25)

Eu compartilharia com amigos, porque por mais que seja engraçado, os memes são um pouco pesados e machistas. (P9)

Mesmo sendo memes um pouco preconceituosos, eu achei muito engraçado, eu compartilharia com os meus amigos por ser hilário e criativo. (P24)

Achei os memes engraçados, e usaria com amigos que levariam na brincadeira, não se ofenderiam, caso contrário eu não usaria. (P16)

Muitos alunos, apesar de terem a noção de que o conteúdo é ofensivo, desrespeitoso e que podem insultar muitas pessoas da comunidade LGBTQ+, admitiram que compartilhariam os memes em suas redes de relacionamento. Comentamos o teor tóxico dos textos multimodais, e alertamos a turma para a prática da exposição vexatória, da humilhação e do preconceito contra homossexuais/transsexuais nos ambientes virtuais. Orientamos que, em muitos memes, a violência e a exclusão estão disfarçadas nas piadas, no conteúdo que eles disseram ser engraçado. Ao compartilhar um meme como esse, o estudante pode endossar o *bullying* homofóbico/transfóbico, ridicularizar o outro, concordar com a violência que machuca muitos adolescentes (como eles) e que em casos mais extremos, é a responsável por levá-los a ceifar a própria vida.

Aproveitamos, a pauta do *bullying* para trazer a notícia¹⁰ do suicídio de Pedro Henrique Oliveira dos Santos, adolescente de 14 anos, preto, pobre, periférico e gay, que atentou contra a própria vida por não aguentar a violência sofrida no colégio paulistano de elite onde estudava e era bolsista. Ao realizarmos a leitura da notícia, “o brilho da sala sumiu”. A algazarra foi substituída por quietude. A fisionomia no rosto dos estudantes transformou-se. Muitos tiveram um olhar compassivo diante do sofrimento experimentado pelo garoto que foi vítima de muitos preconceitos, inclusive, da homofobia. A maioria da turma não conhecia a notícia e foi perceptível o espanto e a tristeza pelo fim trágico da história do garoto. Sobre a notícia, eles afirmaram:

Não conhecia a história. Bullying é coisa muito triste pra nós que somos LGBTQ. Já sofri muito, igual o Pedro. As pessoas não têm culpa por gostarem de certas coisas, a gente não escolhe por quem a gente vai ter atração. Gostar do mesmo sexo não torna a gente estranha, um alienígena. Também sentimos inútil, às vezes, por sermos assim. Acho que as pessoas são más, elas não para pra entender nosso lado e como é nossa vida. Já pensei em me matar como o Pedro, só eu sei o que eu passo ... mas sei que tenho muitas coisas pra viver. Só falo pra nós que somos LGBTQ não ligar pra fala de ninguém porque só a gente sabe o que a gente passa. (P6)

Não conhecia e achei a história do Pedro muito triste. As vezes as pessoas fazem piadas, brincadeiras, sem noção e achando engraçado, mas o outro sofre porque não tem graça, e é triste ser discriminado pelo que você é. Eu acho que se você não aceita você deve no mínimo respeitar e ter bom senso. (P4)

Também não sabia do caso do Pedro. Muitas pessoas dizem que é frescura falar desse tema, dizem que falar disso é um porre, mas o que é um porre mesmo é destratar as

¹⁰ A notícia *Tragédia antes da aula*, está disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/suicidio-aluno-colegio-bandeirantes/>. Acesso em 1 dez. 2024.

pessoas. Realmente, é de rasgar o coração o que aconteceu com Pedro. Muitas pessoas acham fácil, fala “vai pra terapia que resolve”, porém no meu ponto de vista o tema precisa ser tratado com mais seriedade e os responsáveis precisam ser punidos por suas atitudes. (P7)

Eu não conhecia o caso. Fico extremamente triste quando eu observo esses casos, e é por isso que é importante pararmos para nos colocar no lugar do outro, nós nunca sabemos o que o outro passa. (P18)

Eu não conhecia a história de Pedro. Acho uma tremenda injustiça e falta de caráter fazer bullying com alguém pela sua sexualidade ou por sua cor. Conheço um garoto parecido, um amigo, e pensar que uma coisa dessas poderia ter acontecido com ele faz meu coração disparar, espero que Deus console o coração da família. (P17)

Eu não conhecia o caso. Me fez perceber que a opinião dos outros pode prejudicar muito a saúde mental das pessoas. (P23)

Achei a história muito pesada. Muitas vezes, fazemos brincadeiras de mau gosto sem pensar nas consequências e em como o outro se sente. (P25)

Eu não conhecia o caso, Muitas pessoas discriminam a comunidade LGBT por gostarem de pessoas do mesmo gênero. Por se apaixonar pelo mesmo gênero, mas todos tem que ter respeito e ser mais responsável. Eu gostaria que o mundo fosse mais respeitoso com as pessoas. (P3)

Não conhecia a história do Pedro, nos traz muitos sentimentos e nos faz repensar as nossas falas. (P16)

Nunca tinha ouvido sobre o caso. Penso que apesar de não concordar todos tem obrigação de ser respeitado, fico realmente triste com a história e que Deus conforte o coração da família. (P1)

Eu não conhecia e é uma história muito pesada, triste. Eu imagino o sofrimento da família e amigos, e o dele de ter vivido isso por tanto tempo. (P21)

Não conhecia até agora, mas depois que ouvi fiquei bem assustado pelo bullying que nunca tinha visto, tão cruel. Penso que mesmo que você esteja sofrendo muito e queira acabar logo com isso, ainda há pessoas que querem a sua companhia e que te amam, mesmo que você seja diferente, há pessoas que querem você vivo. (P9)

Na discussão da notícia, notamos que o caso comoveu grande parte da turma. A história real de um adolescente com idade próxima a deles, cursando o mesmo ano que eles, com sonhos semelhantes aos deles, possibilitou-os exercitar a alteridade. Eles ponderaram que as brincadeiras podem trazer trágicas consequências.

Falamos a respeito das situações discriminatórias envolvendo as pessoas homoafetivas, inclusive no espaço escolar, “no espaço legitimado da sala de aula que acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos” (Louro, 2014, p.72). Provocamos essas reflexões nos alunos, em como o espaço escolar pode ser um ambiente hostil e perverso para transgêneros e pessoas homoafetivas. Como dentro deste espaço, eles são

expostos, como se tornam alvo da maldade alheia. A algazarra de antes foi substituída por quietude, o assunto ficou sério. O testemunho de participantes da comunidade LGBT+ sensibilizou ainda mais os alunos, a gravidade do ocorrido com Pedro pôde ser confirmada pela partilha se sentimentos de quem vive o preconceito diariamente. E esta realidade estava muito próxima a todos os participantes, ela estava dentro da sala. Na fala de (P6) muitos colegas se emocionaram com o que foi revelado, em especial, com o desejo de uma dia querer tirar a própria vida. Eles puderam confirmar que não se trata de “mimimi”, a pauta exige seriedade e sensibilidade.

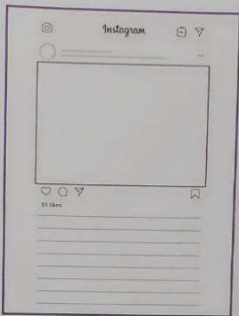
Pelos posicionamentos da turma, ficou claro que a maioria conseguiu entender o quanto o bullying homofóbico/transfóbico pode ser prejudicial na vida dos adolescentes que são considerados fora da “normalidade” por muitos, e como é urgente respeitá-los por sua identidade de gênero e/ou identidade sexual.

Na terceira aula de ampliação do horizonte de expectativas trabalhamos a atividade *Posts imaginários do Instagram*. Conforme Figura 35:

Figura 35 - Atividade Posts imaginários do Instagram

Observe a imagem abaixo:

ATIVIDADE



1. Você está navegando em suas redes sociais e, de repente, se esbarra com um perfil desconhecido. Ao analisá-lo melhor percebe que o perfil é de um dos personagens apresentados nos contos “*Por que eu não consigo gostar dele/dela?*”, de Anna Claudia Ramos e Antônio Schimeneck. As fotos revelam um momento romântico com o **crush**. Observando as publicações destes usuários, qual seria a sua atitude?

	SIM	NÃO
Curtiria as fotos?		
Escreveria algum comentário?		
Enviar mensagem no direct?		
Tiraria um print e compartilharia com algum amigo?		
Começaria a seguir este perfil?		

2. O que você pensa sobre a publicação de fotos de João em momentos de afeto com Diogo e/ou Suzanna com a garota misteriosa da praia no **Feed / Timeline** do Instagram?

3. Você acha que João e Suzanna são seres desviantes por apresentarem afetividade diferente dos padrões estabelecidos culturalmente?

4. João e Suzanna devem ser colocados em situação de inferioridade por não apresentarem afetividade conforme o padrão heteronormativo?

5. Escreva um **comentário** no perfil de João e/ou Suzanna.

Fonte: autoria própria¹¹

¹¹ A imagem da atividade está disponível em: <https://br.pinterest.com>. Acesso em 03 dez. 2024.

Analisaremos a seguir, um suposto comportamento desses alunos nas redes sociais, após o debate da aula anterior, por meio de *posts* imaginários do *Instagram*. Na primeira questão, pedimos que os alunos se imaginassem navegando em suas redes sociais e, de repente, se esbarrassem com um perfil desconhecido. Ao analisá-lo melhor eles perceberiam que o perfil era de um dos personagens apresentados nos contos “*Por que eu não consigo gostar dele/dela?*”, de Anna Claudia Ramos e Antônio Schimeneck. As fotos revelavam um momento romântico com o *crush*. Perguntamos qual seria a atitude do aluno diante desta publicação.

Dos 24 alunos participantes, 12 alunos curtiriam a foto, 6 alunos escreveriam comentários de maneira espontânea, nenhum aluno enviaria mensagem no direct, 9 alunos tirariam um *print* para enviar a algum amigo, 18 alunos não seguiriam o perfil.

Na segunda questão, questionamos o que eles pensavam sobre a publicação de fotos de João em momentos de afeto com Diogo e/ou Suzanna com a garota misteriosa da praia no *Feed* / *Timeline do Instagram*? Algumas respostas foram:

Normal. Se os casais homossexuais se amam por que não podem ficar juntos? (P19)

Eu acho muito lindo, adoro foto. E acho que bons momentos merecem fotos. (P8)

Acho bonito, mostra para o povo que estamos felizes com o que gostamos. (P6)

Penso que devem mesmo compartilhar sua felicidade. (P17)

Penso que eles estão em um momento íntimo e fofo. (P11)

Acho que cada um posta o que gosta, e se você não gosta, é só não ver. (P25)

Normal, hoje em dia esse tipo de publicação é super normal. (P5)

Podem compartilhar, é bom mostrar o seu amor. (P16)

Eu acho que as redes sociais não são lugares de publicações homoafetivas. (P24)

É estranho de ver. (P14)

Eu não consigo normalizar, mas não comentaria nada. (P1)

Eu acho normal, os casais sempre postam fotos. (P18)

Eu só acharia incomum. (P23)

Conforme as respostas transcritas, muitos alunos não mais estranhariam as fotos de um casal homoafetivo nas redes sociais, mas ainda encontramos resistência, principalmente, em alunos com princípios ideológicos machistas e/ou valores religiosos.

Na terceira questão perguntamos se João e Suzanna poderiam ser considerados seres desviantes por apresentarem afetividade diferente dos padrões estabelecidos culturalmente? Os alunos responderam:

Pelos meus princípios eu acharia um pouco desviante. (P23)

Acho que sim, pois acredito na Bíblia, e ela é contra as práticas homossexuais. (P18)

Sim, sai do padrão. (P1)

Desde que eles tenham suas relações em um lugar privado eu não acho errado. (P24)

Não, cada um pode fazer o que quiser. (P15)

Sim, na nossa cultura foi estabelecida uma normalidade de todos serem heteros. (P7)

Não, acho que existem várias formas de amar. (P16)

Sim, porque vai contra os princípios bíblicos, que é o que acredito (P21)

Não, mas a Bíblia diz que é pecado. (P5)

De acordo com o que acredito (Bíblia), sim. (P25)

Não para mim tanto faz a sexualidade da pessoa. (P11)

Não, o importante é estarem felizes. (P17)

Não, eles são a mesma pessoa, gosto não muda nada da pessoa, aparência, caráter. (P6)

Não, porque todos tem o direito de amar alguém, independente do gênero. (P3)

Não acho errado, porque cada um tem livre arbítrio para fazer o que quiser. Não é porque gostam do mesmo sexo que eles não podem ser felizes. (P19)

Não para mim não há nada de anormalidade em pessoas homossexuais. (P12)

Nessa questão, percebemos que a maior parte dos alunos que consideram João e/ou Suzanna como seres desviantes, alegam ser pelos princípios religiosos, por considerarem o amor homoafetivo um pecado, “a Bíblia é contra as práticas homossexuais” (P18). Outros alunos acreditam que eles sejam desviantes, porque fogem ao padrão imposto pela heteronormatividade compulsória, como apontado em (P23), (P1) e (P7). Comparando com o registro anterior, notamos que muitos alunos ainda consideram “anormais” as relações homoafetivas, porém entenderam que o espaço das redes sociais é público e cada usuário tem o direito de postar o que quiser.

Na quarta questão, perguntamos se João e Suzanna devem ser colocados em situação de inferioridade por não apresentarem afetividade conforme o padrão heteronormativo? Todos os

alunos responderam que não deveriam ser inferiorizados, inclusive, os alunos que apresentaram uma traços do machismo estrutural. Tivemos as seguintes respostas:

Não, eles são pessoas como todo mundo. (P23)

Não, eles continuam sendo pessoas normais. (P18)

Não, temos obrigação respeitar. (P1)

Não, porque cada um tem um jeito de ser. (P14)

Não acho que eles tem que ser desprezados, mas existe preconceito. (P24)

Jamais, porque é um relacionamento como qualquer outro. (P15)

Não, todos têm direito de amar (P16)

Não, se não concordamos é só não fazer. Devemos ter respeito independente de tudo. (P21)

Não, pois sexualidade não define ninguém. (P11)

Não, porque é o gosto deles, se eles estão felizes é só o que importa, não a opinião dos outros. (P6)

Não, todos merecem ser felizes sem julgamento. (P8)

Não, pois seria homofobia. (P12)

A resposta da maioria dos alunos para essa questão foi o argumento do respeito. Segundo os alunos, “todos merecem respeito”, são “pessoas normais, comuns” como nós, que têm o direito de amar. As respostas foram um pouco contraditórias, considerando as resoluções anteriores, porém alguns alunos verbalizaram o seu posicionamento repulsivo em relação a rebaixar, humilhar, constranger e excluir as pessoas homoafetivas. E de fato a turma acolhe bem, as pessoas da comunidade LGBT+.

Na última questão, pedimos que fosse feito um comentário para João e/ou Suzanna, uma tentativa de captar os olhares empáticos para as relações homoafetivas e/ou flagrarmos um comportamento de *hater*. Os comentários foram:

Que amor lindo! Vocês são a prova que o amor verdadeiro não tem barreiras. Continuem espalhando essa felicidade, Suzanna! (P3)

Vocês merecem tudo de bom na vida, que vocês sejam felizes para todo sempre! (P8)

Que casal lindo, felicidade pra vocês. A felicidade é só o que importa. (P6)

Que lindas gente! (P20)

Lindas! Divaram! (P17)

Felicidades ao casal! (P11)

Vocês são fofos, não ligam para opinião dos outros. (P4)

Admiro a coragem de vocês!! (P25)

FOFOS DMS LINDOS (P16)

Que praia gostosa, qual é essa daí? (P7)

Até vocês namorando e eu não?? (Emoji chorando) (P15)

É João, a carne só cai no prato do vegano. (P24) e (P14)

Não identificamos nenhum comentário de ódio, mas os comentários de (P24) e (P14) dão a entender que os participantes estariam provocando João com uma espécie de brincadeira sarcástica. Os demais participantes apresentaram comentários empáticos e com muitas felicitações aos casais. O que consideramos algo positivo, uma vez que a atividade tinha o objetivo de verificar o comportamento desses alunos nas redes sociais.

Percebemos que, apesar da não aceitação do amor homoafetivo, por alguns participantes devido aos valores religiosos, algo difícil de ser transformado, os alunos se abriram para o assunto de maneira inusitada, engajando-se nas reflexões sobre o amor, a empatia e o respeito, correspondendo às aspirações de Anna Claudia Ramos e Antônio Schimeneck quando lançaram a obra, *Por que eu não consigo gostar dele / dela?* (2020).

Na última aula de ampliação do horizonte de expectativas, propomos a criação do “Varal da Positividade”. O objetivo dessa atividade foi o de levar mensagens de amor, respeito e apoio para os personagens da história. Pedimos aos alunos para imaginar que João e/ou Suzanna eram pessoas próximas do seu círculo de convivência, amigos bem queridos, e que precisavam de um suporte emocional, após todo o conflito experimentado nas narrativas. Em seguida, propomos que escrevessem cartinhas de carinho para um dos personagens. O resultado foi comovente. Selecionamos algumas cartas para demonstração. As escritas para a personagem Suzanna, podem ser conferidas na Figura 36, Figura 37 e Figura 38:

Figura 36 - Cartas para Suzanna I

Não se preocupe com o que os outros dizem, pois não são
 fáceis, não são de fato, mas sim, são aqueles que
 falam por muitas coisas, e não dizem nada de
 fato, mas quando eu não me sinto
 em um mundo real, eu deixo tudo para trás
 e vou para o meu mundo, onde eu sou eu mesma
 e não ligar para os outros, e sim, para mim, pois eu
 sei, mesmo sabe o que é bom para você, e não
 vou deixar os outros me dizerem o que eu não
 quero.

(P6)

Suzanna, está tudo bem estar confusa sobre o que
 fazer e o que quer fazer, com o tempo as coisas se resolvem,
 não tem que se sentir pressionada a fazer coisas que não se
 agradam ou se deixam desanimados, pois apenas aqueles que
 te dizem bem que você quer ou te deixam confusos a fazer inde-
 pendente do que os outros pensam de você ou de suas ati-
 tudes, cada um tem seu jeito de ser e ser diferente não signifi-
 ca que você é diferente de ninguém.

(P4)

Suzanna, separe que isto conta o encontro
 bem. Não deixe nada te obstar, você é uma mu-
 lher incrível com um futuro brilhante, e sua vi-
 são de mundo não muda nada.

Se alguém te gosta, faça introduções de mal-
 to, se não gosta, não ponha nada no meio. De-
 tudo tudo de bom para os dois e que Deus os a-
 bençoe.

(P24)

Figura 37 - Carta para Suzanna (P18)

Querida Suzana,

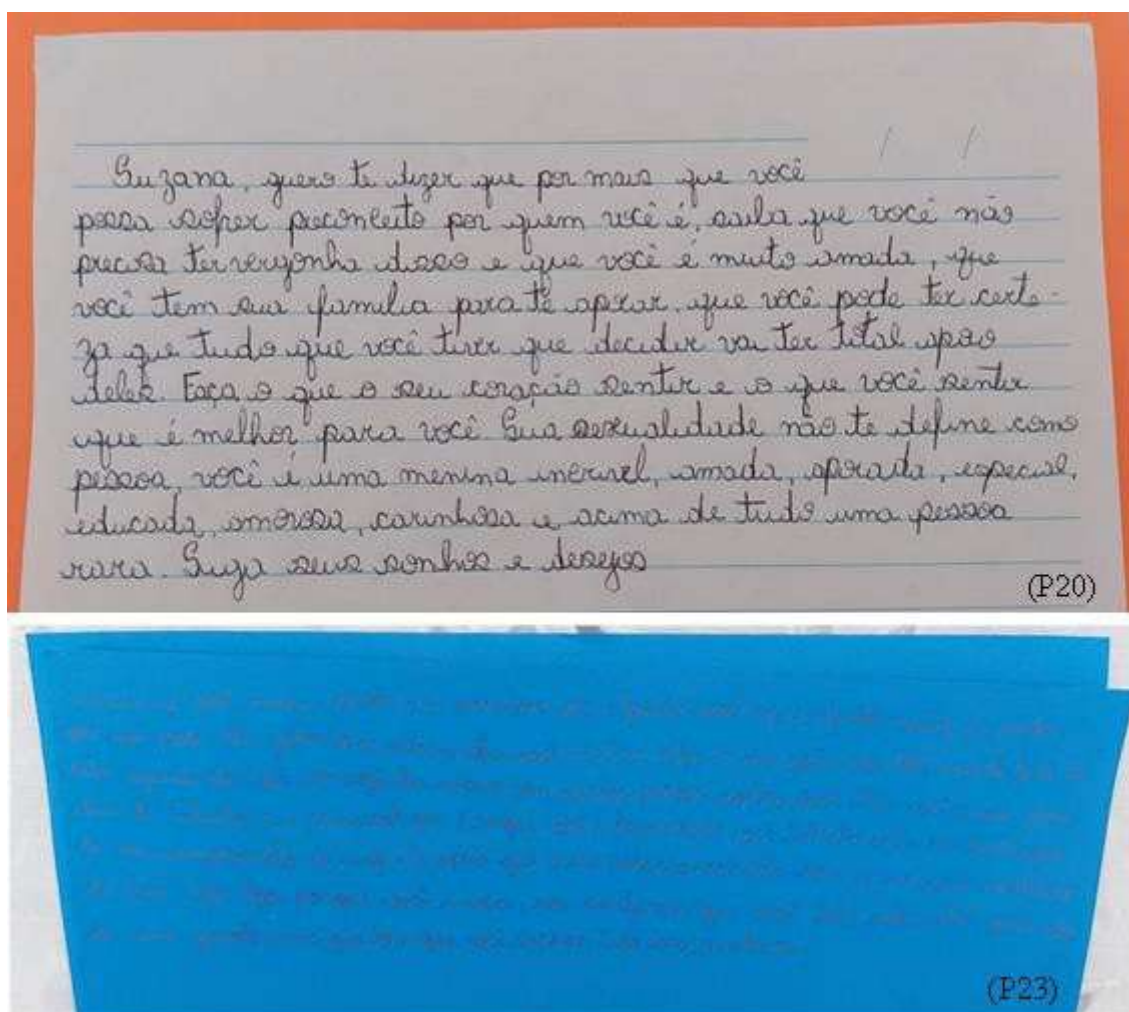
Fiquei sabendo da sua situação e decidi te escrever esta carta.

Vi que você e o surfistinha não deram certo, que bom que vocês descobriram isso antes de começar a namorar. Vi também que você se sentiu meio pressionada por causa do seu pai e suas amigas, mas ouvida um conselho, a única pessoa que decide isso é você, é você que muito provavelmente iria passar a vida inteira com ele, e não as pessoas que te influenciaram, e é por isso que você tem que pensar bastante e tomar cuidado com esse tipo de decisão, não importa o que as pessoas pensem, o importante é a sua felicidade.

Atenciosamente...

Fonte: acervo da autora

Figura 38 - Cartas para Suzanna II



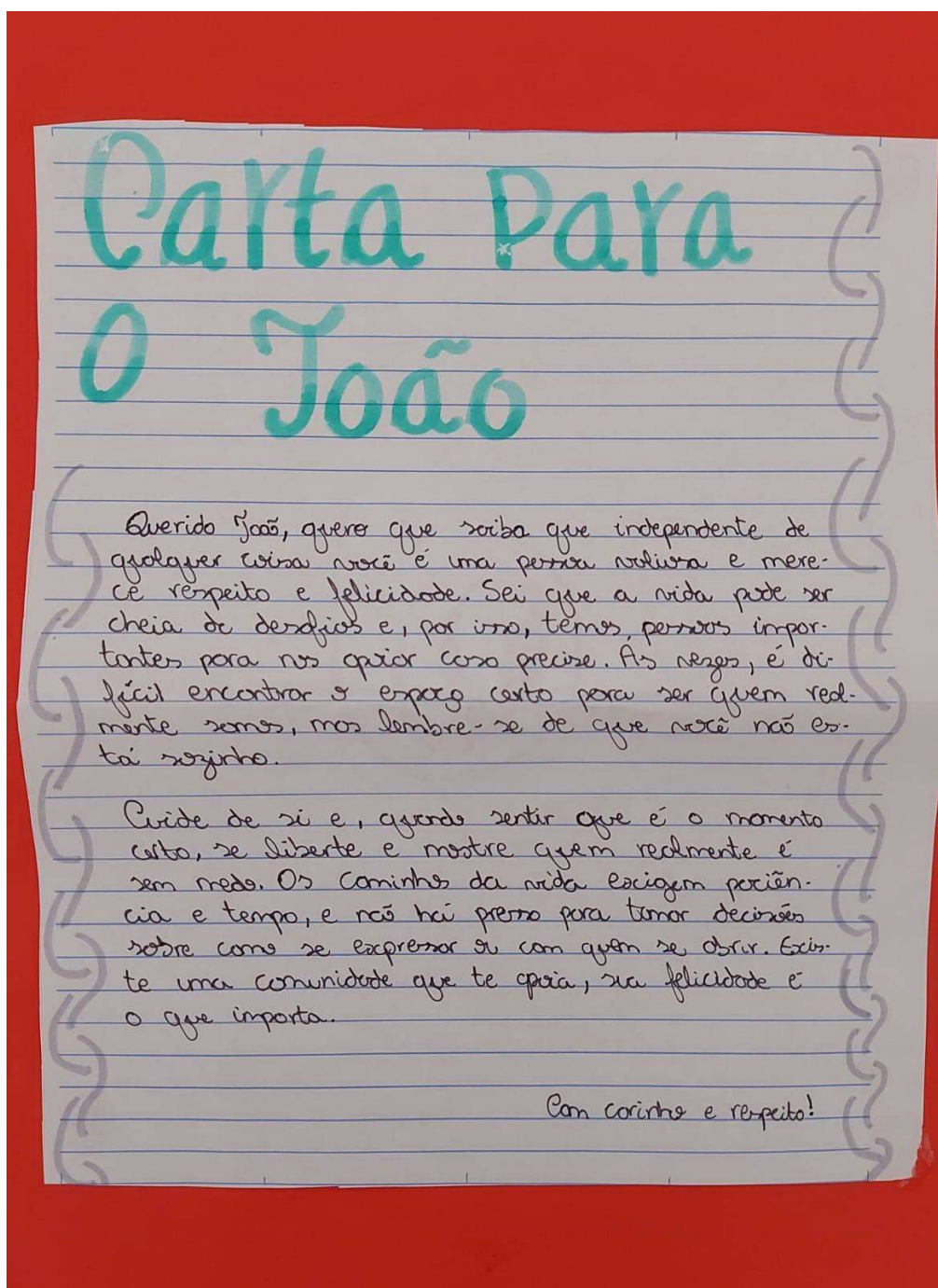
Fonte: acervo da autora

Transcrição da segunda carta (azul):

Suzanna, você merece ouvir um parabéns por enfrentar isso, essa confusão mental de perceber que você pode estar gostando de outra mulher, você não tem culpa de não gostar dele. Você é muito forte de estar aguentando tudo isso sozinha mesmo com muitas pessoas contra você. Mas você é uma pessoa cheia de talentos e o principal que é surfar, você é fenomenal, você literalmente vai participar de um campeonato de surfe. Eu espero que o seu relacionamento com a menina no banco de trás seja [boa] porque você merece, essa confusão que você teve sobre estar gostando de uma garota, mas que bom que você superou tudo isso, parabéns. (P23)

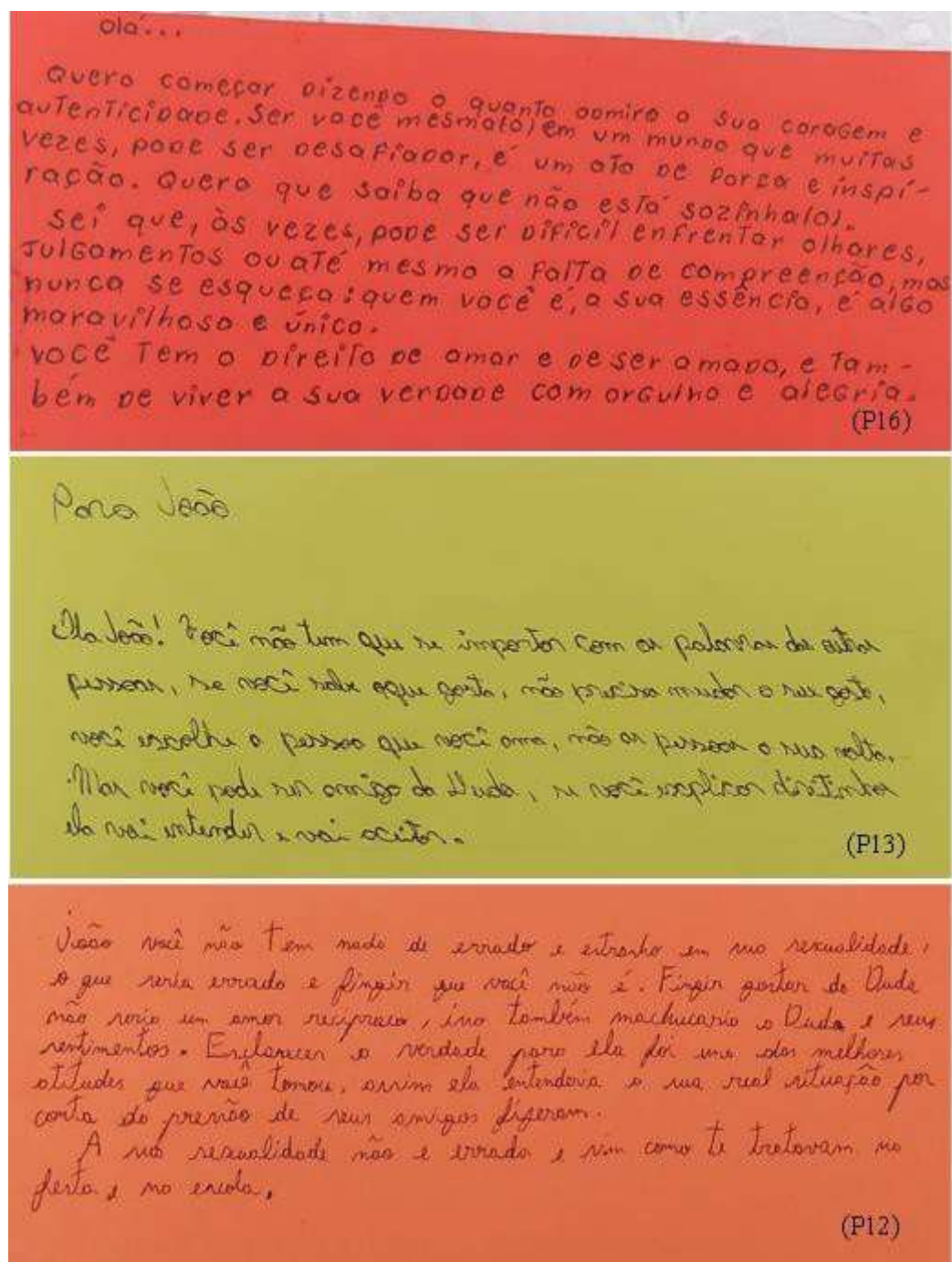
As cartas para João podem ser conferidas na Figura 39, Figura 40 e Figura 41.

Figura 39 - Carta para João (P21)



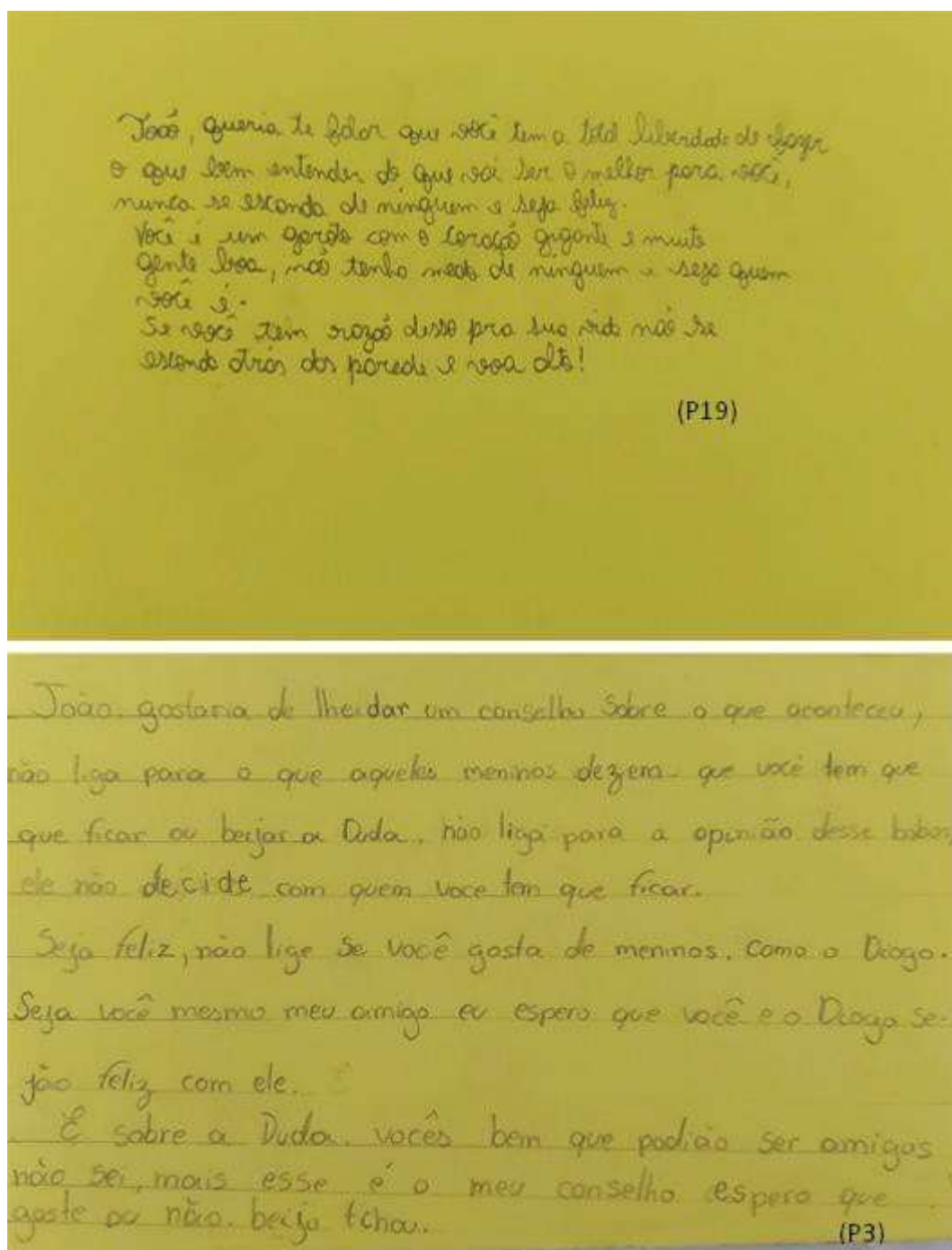
Fonte: acervo da autora.

Figura 40 - Cartas para João



Fonte: acervo da autora.

Figura 41 -Cartas para João II



Fonte: acervo da autora

Essa atividade proporcionou aos alunos trabalhar o afeto, o respeito e de modo especial, o acolhimento. Utilizamos o espaço da sala de aula para pensar na diversidade, reconhecer a violência e a discriminação contra a comunidade LGBTQ+, refletir sobre o bullying homofóbico/transfóbico que se desenvolve no espaço escolar e fora dele e pensar na pressão que essas pessoas enfrentam, seja da família, dos amigos e/ou da sociedade. Tentamos

sensibilizar os estudantes a acolher com mais cuidado a pluralidade do ser humano. E para os alunos/alunas na comunidade LGBTQ+ a atividade também foi importante para se sentirem valorizados pelos colegas da classe, como se estivessem sendo abraçados pela turma por meio das cartinhas enviadas à Suzanna e ao João. Podemos apreciar o varal da positividade por meio da Figura 42:

Figura 42 - Varal da Positividade



Fonte: acervo da autora.

Conforme apontado por Seffner (2020) a escola é o espaço para a construção dos saberes da criança e do adolescente, é o local onde transitam as diferenças, a variedade de estilos, de gostos, de gêneros, de pertencimentos, portanto solo propício para o reconhecimento de si e para o conhecimento do outro. Por meio dessa tarefa, intentamos promover uma ação educativa

voltada ao reconhecimento dessas diferenças, ao respeito pela diversidade, à prática da empatia e da alteridade, e sobretudo uma ação de acolhimento para as pessoas que necessitam de um pouco de refrigério em meio a tanta discriminação e preconceito da sociedade. Com essa aula, encerramos a nossa sequência didática fundamentada nas etapas no método recepcional.

Após essa aula, realizamos um café da manhã literário com os alunos para agradecê-los pela colaboração e pelo comprometimento com as atividades desenvolvidas. A pesquisa não teria o mesmo resultado se não fosse pela abertura desses participantes e pelo empenho em realizar cada tarefa proposta. As fotos deste momento estão representadas na Figura 43.

Figura 43 - Café literário



Fonte: acervo da autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando às nossas questões de pesquisa, nosso primeiro questionamento foi se seria possível abarcar em literatura temáticas sobre identidade de gênero e sexualidade. Por meio da sequência didática aplicada e pelo envolvimento dos alunos/leitores podemos dizer que sim, é possível abarcar em literatura as temáticas sobre identidade de gênero e sexualidade, uma vez que os textos literários nos ofereceram os insumos necessários para produzir as reflexões sobre os temas propostos, principalmente, as obras trabalhadas nas etapas finais do método recepcional, “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti (2015), *A história de Júlia e sua sombra de menino*, de Christian Bruel e Anne Bozellec (2020) e os contos do livro *Por que eu não consigo gostar dele / dela?*, de Anna Claudia Ramos e Antônio Schimeneck (2020) às quais trazem personagens ficcionais com algumas características em comum às pessoas LGBTQ+ abrindo espaço para inserirmos as discussões sobre gênero e sexualidade.

Nossa segunda indagação foi como as aulas de literatura poderiam contribuir para as apreensões subjetivas sobre a descoberta de si mesmo e de sua sexualidade na adolescência. A experiência de leitura literária permitiu aos alunos pensar nas suas singularidades, na construção da sua identidade de gênero e da sua identidade sexual. Nos registros dos diários de leituras, comprovamos que alguns já estavam confortáveis com essas descobertas, por estarem em conformidade com o padrão da cisheteronormatividade, outros expressaram certa angústia por se encontrarem no lado oposto. Através dos textos, esses alunos puderam refletir sobre a própria sexualidade e a dos outros, eles puderam se reconhecer nos personagens ou refutá-los nas situações de confronto. Podemos dizer, que as aulas de literatura foram fundamentais neste processo, uma vez que elas foram as facilitadoras dessas discussões tão significativas para muitos jovens, colaborando para a normalização de diferentes expressões sexuais e de gênero.

Nosso terceiro questionamento foi se a proposta didática de leitura literária e a análise crítica dos contos e minicontos selecionados puderam contribuir para a ampliação do horizonte de expectativas dos estudantes. Relembrando os passos da nossa sequência didática, na primeira e na segunda etapa do método recepcional iniciamos as reflexões com os minicontos “Finalmente” e “Fugindo”, da obra *Adeus contos de fadas*, de Leonardo Brasiliense (2013) e o conto “O menino que respirava borboleta”, de Jorge Miguel Marinho (2002) que nos permitiram entrar no universo das subjetividades dos adolescentes.

Nesse início, eles se abriram e nos mostraram os seus horizontes de expectativas. Trabalhamos mais com as questões identitárias e com as particularidades de cada pessoa, o que propiciou um olhar mais atento para a diferença do outro. Os alunos queriam falar das suas individualidades, mas também estavam curiosos para saber as singularidades dos demais (a atividade da borboleta). Essa interação foi preparando o terreno para os assuntos mais polêmicos e que diziam respeito a afetividade/sexualidade nas aulas posteriores.

Na terceira e na quarta etapa do método recepcional, com a leitura de “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti (2015), *A história de Júlia e sua sombra de menino*, de Christian Bruel e Anne Bozellec (2020), juntamente com as atividades das charges, conseguimos avançar nas discussões. Falamos sobre desigualdade de gênero, machismo estrutural, papéis sociais, scripts de gênero, inclusive para as crianças no ato de brincar, características da androginia, transgeneridade e homoafetividade. Nestes passos, percebemos que o horizonte de expectativas dos estudantes foi rompido, já que alguns não tinham a menor noção dos conceitos relativos a gênero e sexualidade. Consideramos que as aulas de literatura permitiram uma alteração na forma de perceber esses assuntos discutidos e consequentemente, houve uma expansão do seu horizonte.

Na última etapa do método recepcional, direcionamos o assunto para as relações afetivo-sexuais de pessoas do mesmo sexo, o amor homoafetivo, outra “quebra” provocada, já que a grande maioria se orientava pela matriz heteronormativa. A maior porção da turma nunca havia lido uma narrativa que envolvesse personagens homossexuais. O que ocorreu na sala foi algo que as professoras Aguiar e Bordini já anteveram:

Diante de um texto que se distancia de seu horizonte de expectativas, o leitor, além de responder aos desafios por mera curiosidade ante o novo, precisa adotar uma postura de disponibilidade, permitindo à obra que atue sobre seu esquema de expectativas através das estratégias textuais intencionadas para a veiculação de novas convenções. (Aguiar; Bordini, 1993, p.94)

O excerto confirma o que presenciamos em sala. Mesmo com um pouco de resistência devido ao eixo temático, a curiosidade pelos personagens, pelo enredo, despertaram o interesse e a atenção dos estudantes. Eles queriam adentrar neste novo para desvendar o desconhecido. E mesmo que após a conclusão da leitura, alguns disseram que não se interessaram, não se identificaram com os personagens, eles engajaram na ação leitora e como vimos nas cartinhas eles conseguiram estabelecer uma relação dialógica com os textos. A maioria conseguiu compreender os dramas enfrentados pelas personagens. Conseguiram construir uma relação de

significado a partir do texto literário: das diferentes formas de amar, do sofrimento de muitas pessoas homoafetivas, da falta de aceitação e/ou falta de autoaceitação experimentadas por essas pessoas. Em suma, podemos dizer que a proposta didática contribuiu de maneira imprescindível, para a ampliação do horizonte de expectativas dos estudantes.

Para corroborar a importância das discussões na vivência de alguns estudantes, apresentaremos alguns testemunhos para finalizar o exposto:

Foi muito bom opinar, descobrir e trabalhar coisas novas. (P19)

A homossexualidade pode ser trabalhada por meio da literatura em sala. Mesmo que eu não goste deste assunto ele ajuda a desenvolver o respeito e a empatia na sociedade. (P24)

Eu gostei e achei bem diferente de tudo o que já estudamos na literatura. Permitiu expressar nossa opinião e criatividade. (P21)

Eu achei a pesquisa muito importante tanto para o nosso autoconhecimento como nossa empatia, nos colocar no lugar dos outros. (P18)

Eu acho importante assuntos assim para que eles não sejam mais tratados com tanta estranheza. (P25)

Eu gostei do projeto porque todos da sala deu a sua opinião e trabalhamos um assunto que faz parte do cotidiano. (P19)

Gostaria de trabalhar mais vezes, porque é ruim ter que evitar esse tipo de tema. (P5)

Na literatura, lemos sobre esses assuntos fazendo refletir sobre eles. Gostei dos trabalhos e de tocar nessas polêmicas, deu muita coisa pra falar e muitas risadas. (P23)

Gostei, pois me fez conhecer muito sobre mim mesma e sobre dificuldades de pessoas diferentes (P3)

Percebemos que, mesmo quem não se sentiu confortável com a temática, pôde se expressar, manifestar a sua opinião e dizer que aprendeu algo sobre ser respeitoso e empático. Os demais consideraram a proposta adequada para descobrir coisas novas, para deixar de ser “estranho”, para o conhecimento/autoconhecimento e para o exercício da alteridade.

Deste modo, podemos dizer que o objetivo geral da pesquisa foi cumprido, porque conseguimos refletir sobre as questões identitárias de gênero e de sexualidade, embasando-nos nas temáticas apresentadas em cada obra literária. Conseguimos confirmar que a educação literária pode ser uma poderosa aliada para potencializar o debate sobre a diversidade sexual e de gênero na escola, uma vez que as narrativas trabalhadas viabilizaram nossas discussões acerca deste tema, contribuindo assim, para o conhecimento e o reconhecimento das diferentes representações sociais, identitárias e de orientação sexual, ajudando no desmonte de preconceitos e estereótipos no espaço escolar, pois como já mencionamos, é neste espaço que

os alunos aprendem noções importantes de cidadania e podem desenvolver melhor a compreensão sobre a pluralidade humana.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. da G. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. 2ª impr. Tradução: Carmem Cacciaccaro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2013.

ANTUNES, Benedito. Literatura juvenil: para ler e ensinar. In: ANTUNES, Benedito. **A literatura juvenil na escola** [online]. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019, p. 11-20. <https://doi.org/10.7476/9788595463318>

ANTUNES, Cristiane; PIMENTEL, Renata. O lesboerotismo na literatura brasileira: notas de um percurso contra (h)estórico. In: MITIDIERI, André Luis. FIGUEIREDO, Fábio Camargo. SACRAMENTO, Sandra. **Revisões do Cânone: Estudos literários e teorias contra hegemônicas**. Uberlândia, MG: Sexo da palavra, 2020. p.367-390.

AZEVEDO, Ricardo. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil**, p. 25-46, 2005.

BALESTRIN, Patrícia Abel. Gênero, performatividade e interpelação. Fragmentos e memórias de uma pesquisa (dora). In: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane (orgs.). **Educação, Gênero e Sexualidade: (im)pertinências**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2022. p. 362-387.

BARCELLOS, José Carlos. **Literatura e homoerotismo em questão**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006.

BERTRAND, Sara. **Patos e lobos-marinhos – Conversas sobre literatura e juventude**. São Paulo: Selo Emília em coedição com Editora Solisluna, 2021.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 8069. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASILIENSE, Leonardo. **Adeus contos de fadas** (minicontos juvenis) Rio de Janeiro: 7 letras, 2013.

BRITZMAN, Débora. O que é esta coisa chamada Amor – Identidade homossexual: educação e currículo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21. p. 71-96, jan/jun. 1996.

BRUEL, Christian; BOZELLE, Anne. **A história de Júlia e sua sombra de menino**. Tradução de Álvaro Faleiros. São Paulo: Editora Scipione, 2020.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 151-172.

- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 10 ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CAMARGO, Shelley Arruda Pinhal; SAMPAIO NETO, Luiz Ferraz. Sexualidade e gênero. **Rev. Fac. Ciênc. Méd. Sorocaba**. n.19, v.4, 2017, p. 165-6.
<https://doi.org/10.23925/1984-4840.2017v19i4a1>
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. Duas cidades: Ouro sobre azul. São Paulo; Rio de Janeiro. 4. ed. 2004. p.169-191.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2007.
- COLASANTI, Marina. **Mais de 100 histórias maravilhosas**. São Paulo: Global Editora, 2015.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca S. “Minha mãe me vestiu de Batman, mas eu sou a Mulher Gato”. Discussões sobre scripts de gênero, sexualidade e infâncias. In: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane (orgs.). **Educação, Gênero e Sexualidade: (im)pertinências**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2022. p. 56-74.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. v. 1.2. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2001.
- FURLANI, Jimena. A narrativa “ideologia de gênero”. Impactos na educação brasileira e nas políticas de identidade. In: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane (orgs.). **Educação, Gênero e Sexualidade: (im)pertinências**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2022. p. 335-361.
- GARCIA, Paulo César. A literatura não é uma só: os enfrentamentos à censura e as dissidentes estéticas que podem mais. In: MITIDIERI, André Luis. FIGUEIREDO, Fábio Camargo. SACRAMENTO, Sandra. **Revisões do Cânone: Estudos literários e teorias contra hegemônicas**. Uberlândia, MG: Sexo da palavra, 2020. p.367-390.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores**. Editora Melhoramentos, 2012.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- JOUE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013. p. 53-65.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.) **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: Histórias e Histórias. São Paulo: Ática, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. O enredo de um grupo. In: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane (orgs.). **Educação, Gênero e Sexualidade: (im)pertinências**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Autêntica, 2015.

LUGARINHO, Mário César. Nasce a literatura gay no Brasil. **Aspectos da literatura gay**. João Pessoa: Editora UFPB, 2008. p. 09-24.

MARINHO, Jorge Miguel. **O amor está com pressa**. Ilustrações de Alexandre Teles. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

MATOS, Thais Adriane Vieira de. **Gênero e sexualidade na escola**: o paradoxo da in/exclusão. 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2021.

MITIDIERI, André Luis; FIGUEIREDO, Fábio Camargo. Das configurações homoeróticas às re(con)figurações transviadas. In: MITIDIERI, André Luis. FIGUEIREDO, Fábio Camargo. SACRAMENTO, Sandra. **Revisões do Cânone**: Estudos literários e teorias contra hegemônicas. Uberlândia, MG: Sexo da palavra, 2020. p.293-313.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Leitura, um diálogo subjetivo. **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil**, p. 167-174, 2005.

QUINTANA, M. **Nariz de vidro**. São Paulo: Moderna, 1998.

RAMOS, Anna Claudia; SHIMENECK, Antônio. **Por que não consigo gostar dele/dela?** Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2020.

REZENDE, Stella Maris. **Missão moleskine**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2014.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia;

REZENDE, Neide Luzia de e JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

SALINGER, Jerome David. **O apanhador no campo de centeio**. São Paulo: Todavia, 2020.

SAYÃO, Deborah Thomé. A construção de identidade e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física infantil. **Pensar a prática**, v. 5, p. 1-14, 2002.

<https://doi.org/10.5216/rpp.v5i0.43>

SEFFNER, F. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: BRASIL/UNESCO. **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2009.

SEFFNER, Fernando. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. **Retratos da escola**. Brasília, DF. Vol. 14, n. 28 (jan./abr. 2020), p. 75-90, 2020.

<https://doi.org/10.22420/rde.v14i28.1095>

SEFFNER, Fernando. Não há nada tão raro quanto o normal. O homem comum, a virilidade política e a norma em tempos conservadores. In: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane (orgs.). **Educação, Gênero e Sexualidade**: (im)pertinências. Petrópolis-RJ: Vozes, 2022. p. 234-267.

SILVA, Rosimeri; SOARES, Rosângela de Fátima. O gênero e a sexualidade na educação em tempos violentos. In: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane (orgs.). **Educação, Gênero e Sexualidade**: (im)pertinências. Petrópolis-RJ: Vozes, 2022. p. 314-334.

SOUZA, Raquel; DIAS, Ana Crélia. Literatura juvenil contemporânea: entre a empatia e o desconforto. **Caderno Seminal**, v. 23(23), 2015.

<https://doi.org/10.12957/cadsem.2015.14310>

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. - Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso** (4a edição, revista e ampliada): A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. São Paulo: Objetiva, 2018.

ZAPPONE, Mirian H. Y. Leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: as propostas da BNCC e a formação de leitores. In: PINTO, Francisco; SILVA, Luiza; MELO, Márcio. BUENOS AIRES, Diógenes (Org.) **Ensino da literatura no contexto contemporâneo**. São Paulo: Mercado de letras, 2021. p. 589-608.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, n. 14, p. 11-22, 22 dez. 2008. <https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>

ANEXOS

ANEXO 1

CONTO ENTRE A ESPADA E A ROSA

COLASANTI, Marina. **Entre a espada e a rosa**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992.

Qual é a hora de casar, senão aquela em que o coração diz "quero"? A hora que o pai escolhe. Isso descobriu a Princesa na tarde em que o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscá-la.

De volta ao quarto, a Princesa chorou mais lágrimas do que acreditava ter para chorar. Embotada na cama, aos soluços, implorou ao seu corpo, a sua mente, que lhe fizesse achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada, adormeceu.

E na noite sua mente ordenou, e no escuro seu corpo ficou. E ao acordar de manhã, os olhos ainda ardendo de tanto chorar, a Princesa percebeu que algo estranho se passava. Com quanto medo correu ao espelho! Com quanto espanto viu cachos ruivos rodeando-lhe o queixo! Não podia acreditar, mas era verdade.

Em seu rosto, uma barba havia crescido. Passou os dedos lentamente entre os fios sedosos. E já estendia a mão procurando a tesoura, quando afinal compreendeu. Aquela era a sua resposta. Podia vir o noivo buscá-la. Podia vir com seus soldados, suas ovelhas e suas moedas. Mas, quando a visse, não mais a quereria. Nem ele nem qualquer outro escolhido pelo Rei.

Salva a filha, perdia-se, porém, a aliança do pai. Que tomado de horror e fúria diante da jovem barbada, e alegando a vergonha que cairia sobre seu reino diante de tal estranheza, ordenou-lhe abandonar o palácio imediatamente.

A Princesa fez uma trouxa pequena com suas joias, escolheu um vestido de veludo cor de sangue. E, sem despedidas, atravessou a ponte levadiça, passando para o outro lado do fosso. Atrás ficava tudo o que havia sido seu, adiante estava aquilo que não conhecia.

Na primeira aldeia aonde chegou, depois de muito caminhar, ofereceu-se de casa em casa para fazer serviços de mulher. Porém ninguém quis aceitá-la porque, com aquela barba, parecia-lhes evidente que fosse homem.

Na segunda aldeia, esperando ter mais sorte, ofereceu-se para fazer serviços de homem. E novamente ninguém quis aceitá-la porque, com aquele corpo, tinham certeza de que era mulher.

Cansada, mas ainda esperançosa, ao ver de longe as casas da terceira aldeia, a Princesa pediu uma faca emprestada a um pastor, e raspou a barba. Porém, antes mesmo de chegar, a barba havia crescido outra vez, mais cacheada, brilhante e rubra do que antes.

Então, sem mais nada pedir, a Princesa vendeu suas joias para um armeiro, em troca de uma couraça, uma espada e um elmo. E, tirando do dedo o anel que havia sido de sua mãe, vendeu-o para um mercador, em troca de um cavalo.

Agora, debaixo da couraça, ninguém veria seu corpo, debaixo do elmo, ninguém veria sua barba. Montada a cavalo, espada em punho, não seria mais homem, nem mulher. Seria guerreiro.

E guerreiro valente tornou-se, à medida que servia aos Senhores dos castelos e aprendia a manejar as armas. Em breve, não havia quem a superasse nos torneios, nem a vencesse nas batalhas. A fama da sua coragem espalhava-se por toda parte e a precedia. Já ninguém recusava seus serviços. A couraça falava mais que o nome.

Pouco se demorava em cada lugar. Lutava cumprindo seu trato e seu dever, batia-se com lealdade pelo Senhor. Porém suas vitórias atraíam os olhares da corte, e cedo os murmúrios

começavam a percorrer os corredores. Quem era aquele cavaleiro, ousado e gentil, que nunca tirava os trajes de batalha? Por que não participava das festas, nem cantava para as damas? Quando as perguntas se faziam em voz alta, ela sabia que era chegada a hora de partir. E ao amanhecer montava seu cavalo, deixava o castelo, sem romper o mistério com que havia chegado.

Somente sozinha, cavalgando no campo, ousava levantar a viseira para que o vento lhe refrescasse o rosto acariciando os cachos rubros. Mas tornava a baixá-la, tão logo via tremular na distância as bandeiras de algum torreão.

Assim, de castelo em castelo, havia chegado àquele governado por um jovem Rei. E fazia algum tempo que ali estava.

Desde o dia em que a vira, parada diante do grande portão, cabeça erguida, oferecendo sua espada, ele havia demonstrado preferi-la aos outros guerreiros. Era a seu lado que a queria nas batalhas, era ela que chamava para os exércitos na sala de armas, era ela sua companhia preferida, seu melhor conselheiro. Com o tempo, mais de uma vez, um havia salvo a vida do outro. E parecia natural, como o fluir dos dias, que suas vidas transcorressem juntas.

Companheiro nas lutas e nas caçadas, inquietava-se, porém, o Rei vendo que seu amigo mais fiel jamais tirava o elmo. E mais ainda inquietava-se, ao sentir crescer dentro de si um sentimento novo, diferente de todos, devoção mais funda por aquele amigo do que um homem sente por um homem. Pois não podia saber que à noite, trancado o quarto, a princesa encostava seu escudo na parede, vestia o vestido de veludo vermelho, soltava os cabelos, e diante do seu reflexo no metal polido, suspirava longamente pensando nele.

Muitos dias se passaram em que, tentando fugir do que sentia, o Rei evitava vê-la. E outros tantos em que, percebendo que isso não a afastava de sua lembrança, mandava chamá-la, para arrepende-se em seguida e pedia-lhe que se fosse.

Por fim, como nada disso acalmasse seu tormento, ordenou que viesse ter com ele. E, em voz áspera, lhe disse que há muito tempo tolerava ter a seu lado um cavaleiro de rosto sempre encoberto. Mas que não podia mais confiar em alguém que se escondia atrás de ferro. Tirasse o elmo, mostrasse o rosto. Ou teria cinco dias para deixar o castelo.

Sem resposta, ou gesto, a Princesa deixou o salão, refugiando-se no seu quarto. Nunca o Rei poderia amá-la, com sua barba ruiva. Nem mais a quereria como guerreiro, com seu corpo de mulher. Chorou todas as lágrimas que ainda tinha para chorar. Dobrada sobre si mesma, aos soluços, implorou ao seu corpo que lhe desse uma solução. Afinal, esgotada, adormeceu.

E na noite sua mente ordenou, e no escuro seu corpo brotou. E ao acordar de manhã, com os olhos inchados de tanto chorar, a Princesa percebeu que algo estranho se passava. Não ousou levar as mãos ao rosto.

Com medo, quanto medo! Aproximou-se do escudo polido, procurou seu reflexo. E com espanto, quanto espanto!

Viu que, sim, a barba havia desaparecido. Mas em seu lugar, rubras como os cachos, rosas lhe rodeavam o queixo.

Naquele dia não ousou sair do quarto, para não ser denunciada pelo perfume, tão intenso que ela própria sentia-se embriagar de primavera. E perguntava de que adiantava ter trocado a barba por flores, quando, olhando no escudo com atenção, pareceu-lhe que algumas rosas perdiam o viço vermelho, fazendo-se mais escuras que o vinho. De fato, ao amanhecer, havia pétalas no seu travesseiro.

Uma após a outra, as rosas murcharam, despetalando-se lentamente. Sem que nenhum botão viesse substituir as flores que se iam. Aos poucos, a rósea pele aparecia. Até que não houve mais flor alguma. Só um delicado rosto de mulher.

Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E, arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo.