



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



CLÉRIA SANTANA DE SOUZA

CORPOS ESTRANHOS:

FIANDO E DESFIANDO O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA

Santo Antônio de Jesus

2016

CLÉRIA SANTANA DE SOUZA

CORPOS ESTRANHOS:

FIANDO E DESFIANDO O TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – do Departamento de Ciências Humanas do Campus V da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemere Ferreira da Silva

Santo Antônio de Jesus- BA

2016

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Souza, Cléria Santana de

Corpos estranhos: fiando e desafiando o texto literário na sala de aula pedagógica / Cléria Santana de .
Santo Antonio de Jesus, 2016.

172 f.

Orientador: Prof^a. Dr^a Rosimere Ferreira da Silva

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Ciências Humanas. Campus V. 2016.

Contém referências.

CLÉRIA SANTANA DE SOUZA

CORPOS ESTRANHOS:

FIANDO E DESFIANDO O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras – na área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade do Estado da Bahia, Campus V, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Santo Antônio de Jesus, 17 de novembro de 2016

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Rosemere Ferreira da Silva
Universidade do Estado da Bahia (PROFLETRAS- UNEB)
Orientadora

Examinadora: Prof^ª Dr^ª Lígia dos Santos Ferreira
Universidade Federal de Alagoas (PROFLETRAS-UFAL)
Examinadora Externa

Examinador: Prof. Dr. Paulo de Assis de Almeida Guerreiro
Universidade do Estado da Bahia (PROFLETRAS-UNEB)
Examinador Interno

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela sua infinita bondade e misericórdia para comigo, por tudo que Ele tem me proporcionado e pela certeza de que sem Ele nada é possível.

À minha mãe, Edite (*in memoriam*), pelo exemplo de vida que jamais esquecerei. Obrigada por fortalecer-me através de suas orações durante toda minha vida e me conscientizar da riqueza que é conviver com as diferenças!

Ao meu pai, Antônio, e à minha irmã, Cleuma, por existirem e fazerem parte desta história todos os dias.

À minha querida amiga de todas as horas, Ana Gabriela, pelo seu desprendimento ao longo da nossa caminhada, compreendendo-me, apoiando-me e mostrando-me como podemos ser fênix e, assim, renascer das cinzas.

À Professora Doutora Rosemere Ferreira da Silva, minha orientadora, pela confiança, paciência e pelas lições preciosas que marcaram minha existência.

Aos Professores Doutores Lígia dos Santos Ferreira e Paulo de Assis de Almeida Guerreiro, pelas inestimáveis contribuições feitas por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos funcionários do hotel Paraty, minha casa na cidade de Santo Antônio de Jesus, pela delicadeza, sorrisos e serviços prestados com eficiência. Nesse espaço físico, depus nas paredes flores, sonhos, cansaço, renovação e certeza da vitória a cada dia que se renovava.

Aos meus colegas da turma pelo companheirismo, amizade e segurança em todos os momentos dessa caminhada, em especial a Ednalva pela sua pureza e simplicidade que encanta e distribui sabedoria.

À cidade de Santo Antônio de Jesus, que me possibilitou viver momentos de descontração e alegrias.

“Ser feliz é pra quem tem coragem.”

Dona Canô

RESUMO

A discussão em torno da sexualidade e educação está na pauta de inúmeras escolas brasileiras. Alguns projetos e múltiplas concepções marcaram a história dos avanços e retrocessos da problemática de gênero e sexualidade em sala de aula. A partir dos anos 90, com a criação e difusão dos **Parâmetros Curriculares Nacionais**, o **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** e **Diretrizes Curriculares Nacionais em Direitos Humanos**, a temática ganhou novos rumos na educação brasileira no sentido de legitimar a institucionalidade de um plano de ação para que mudanças efetivas possam ganhar voz no espaço escolar. Partindo da hipótese de que a escola, a qual realizei a intervenção pedagógica, não contempla no seu Projeto Político Pedagógico, ações que venham problematizar a heteronormatividade e seus efeitos, desenvolvi minha pesquisa com o intuito de contribuir para a inserção de textos literários infantis e juvenis na escola, cuja temática atente para as discussões pertinentes às sexualidades dissidentes presentes na escola. Fundamentada nas pesquisas desenvolvidas pelos escritores Guacira Lopes Louro, Richard Miskolci e Lúcia Facco, os quais discutem a teoria *queer* no âmbito educacional, reflito acerca da possibilidade de desenvolver uma intervenção pedagógica que aponte para um currículo *queer*. Para tanto, apresentei para os estudantes dois escritores brasileiros com a proposta de representar às diferenças para um público *teen*. Refiro-me ao escritor Pedro Bandeira, com a obra literária **É proibido miar**, e à escritora Márcia Leite, com a obra **Do jeito que a gente é**. Discuto também sobre a importância do letramento literário e algumas implicações no que tange às literaturas infantil e juvenil e cânone literário no processo de invisibilidade das sexualidades dissidentes.

Palavras-chave: Letramento. Literatura. Educação. Diversidade sexual. *Queer*.

ABSTRACT

The discussion about sexuality and education is on the agenda of several Brazilian schools. Some projects and multiple conceptions have marked the history of advances and setbacks about the problem of gender and sexuality in the classroom. In the 1990's, with the creation and dissemination of National Curriculum Parameters, National Education Plan in Human Rights and Curriculum Guidelines in Human Rights, the theme has gained new directions in Brazilian Education in order to legitimate an action plan so that effective changes can have voice in the school environment. Starting from the hypothesis that students are inserted in a society that excludes and produces stereotypes, this research intends to develop a pedagogical intervention project in which it will be possible to contribute to insert children and youth literary texts whose theme promote discussions about sexual diversity in the society. Therefore, starting from a perspective anchored in *queer* theory, it will be presented to the students two Brazilian authors whose have a courageous proposal of representing peripheral sexualities to a teenager audience, with the literary works **É proibido miar**, by Pedro Bandeira and **Do jeito que a gente é**, by Márcia Leite. Starting from the *queer* approach, I discuss the importance of literary literacy and some implications regarding the children and youth literature and the literary canon. Therefore, I wonder the representations of the "different" in order to make possible a discussion about multiple ways in which children and youth literature has addressed the issue, commonly with declared pedagogical and formative intentions.

Keywords: Literacy. Literature. Education. Sexuality diversity. Queer

LISTA DE SIGLAS

CEAPP	Centro de Estudos e Acompanhamento Psicanalítico e Psicopedagógico
DNDH	Diretrizes Nacionais em Direitos Humanos
IDEJUST	Institucionalização do Direito e Justiça de Transição
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Projeto Estadual de Educação
PMDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNEDH	Programa Nacional para Educação em Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSC	Partido Social Cristão
TAL	Tempo de Arte Literária
TAP	Termo de Abertura do Projeto

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Imagens dos fascículos Adolescentes e Jovens para a Educação entre Pares	24
Figura 2 - Boletim Aprendizagem em foco, Edição no 11	42
Figura 3 - Quadro de exemplificação	55
Figura 4 - Imagem da atividade Tempo de produção escrita : o romance em movimento ..	55
Figura 5 - Capa do curta-metragem Vestido novo	57
Figura 6 – Quadro de análises que estará nos computadores durante o Momento literário 2	59
Figura 7 - Atividade da dinâmica Embaralhando gêneros	59
Figura 8 - Imagens da Dinâmica Literatura e realidade	60
Figura 9 - Gráfico com tipo de texto lido com frequência	65
Figura 10 - Gráfico com gênero literário com maior contato	66
Figura 11 - Gráfico dos discentes, por gênero, que leem textos literários com maior frequência	66
Figura 12 - Gráfico da frequência de contato com a Literatura	67
Figura 13 - Gráfico das barreiras para o acesso efetivo à leitura	67
Figura 14 - Gráfico com narrativas com enredos, personagens ou temáticas voltadas para a diversidade sexual	68
Figura 15 - Gráfico de opinião acerca da utilização de livros na escola que contemplem a diversidade sexual	69
Figura 16 - Imagens do vídeo Desigualdade de gênero de Ronildo Andrade	70
Figura 17 - Imagens do clipe musical A luz , de HollySiz	72
Figura 18 - Imagens projetadas nos slides que fizeram parte da dinâmica intitulada Eu respeito as diferenças?	73
Figura 19 - Capa do livro É proibido miar , de Pedro Bandeira	76
Figura 20 - Imagens da turma na biblioteca da escola lendo a obra É proibido miar , de Pedro Bandeira	77
Figura 21 - Print de dois slides utilizados durante a atividade de Aula expositiva Participativa	78
Figura 22 - Imagens do cartaz da equipe que produziu o material sobre personagens principais da obra literária infantil É proibido miar , de Pedro Bandeira	79
Figura 23 - Atividade escrita intitulada Tempo de produção escrita : o romance em movimento	80

Figura 24 - Sumário da obra Do jeito que a gente é , de Márcia Leite	82
Figura 25 - Capa do livro Do jeito que a gente é , de Márcia Leite	83
Figura 26 - Imagens do curta-metragem Vestido Novo	84
Figura 27 - Imagens da produção escrita desenvolvida por um dos trios envolvidos na atividade	85
Figura 28 - Imagens da execução da atividade Embaralhando gêneros	87
Figura 29 - Imagens da atividade Tempo de produção escrita: o romance em movimento (terceira parte)	89
Figura 30 - Camisas personalizadas como prêmio para a atividade Tempo de produção escrita: o romance em movimento (terceiro momento)	90
Figura 31 - Print da projeção no <i>datashow</i> das imagens da atividade Literatura e Realidade	91
Figura 32 - Exemplo de um painel Literatura e Realidade	92
Figura 33 - Gráficos que compõem o painel Literatura e realidade (públicos-alvo: pais e professores)	93
Figura 34 - Imagens do vídeo Normal é ser diferente de Jair Oliveira	95
Figura 35 - Imagens da professora Ana Gabriela na oficina Cores e Sabores	96
Figura 36 - Imagens do vídeo promovido pela CEDS	98
Figura 37 - Menções à diversidade sexual nos PEEs	105
Figura 38 - Imagens da aplicação da oficina Cores e sabores	117
Figura 39 - Gráfico do impacto e/ou mudança que a oficina Cores e sabores provocou na vivência social	118
Figura 40 - Gráfico da nota atribuída ao trabalho desenvolvido pela Professora Cléria	118
Figura 41 - Imagem registrada no momento da aplicação da dinâmica Eu respeito as diferenças?	121

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O CORPO E A LITERATURA: NOVOS FIOS E VELHOS PRECONCEITOS	16
2.1 Legislação Brasileira – O que quer e o que pode?	16
2.2 Literaturas Infantil e Juvenil – Gêneros Polêmicos?	24
2.3 A Literatura nas garras do cânone	32
2.4 Teoria <i>queer</i> : por uma política da diferença	35
2.5 Corpos estranhos – por uma pedagogia <i>queer</i>	38
3 Proposta de intervenção: o que quero e o que posso?	47
3.1 Escola e normatização: notas que não se harmonizam	48
3.1.1 Proposição revelada: costurando uma prática não sexista	50
3.1.2 O <i>queer</i> na educação: inquietações e desejos à prova	62
4 MARCAS DA (IN)DIFERENÇA NA ESCOLA: A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE RUPTURAS	64
4.1 Motivação – a proposta sendo (des) fiada	64
4.2 É proibido miar – o texto literário e suas possibilidades	74
4.3 Identidade de gênero na literatura juvenil – béa em movimento	81
4.4 Identidade sexual nas imagens de chico	86
5 O GÊNERO E A SEXUALIDADE NO CENÁRIO ESCOLAR – POSSIBILIDADES EM FOCO	101
5.1 Corpos estranhos – outros olhares	101
5.2 Outras leituras e múltiplas possibilidades	112
5.3 A pedagogia <i>queer</i> cabe na agenda do dia?	119
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE A – PERFIL DE EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA	134
APÊNDICE B – TEMPO DE PRODUÇÃO ESCRITA: O ROMANCE EM MOVIMENTO	137
APÊNDICE C – TEMPO DE PRODUÇÃO ESCRITA: O ROMANCE EM MOVIMENTO	139
APÊNDICE D – ENTREVISTAS	140
APÊNDICE E – OFICINA CORES E SABORES	141
APÊNDICE F – AVALIAÇÃO FINAL	146

APÊNDICE G – PLANOS DE AULA	143
ANEXO A – MÚSICA METAMORFOSE AMBULANTE (RAUL SEIXAS)	164
ANEXO B – MÚSICA COISAS DE MENINO (JOHNNY HOOKER)	165
ANEXO C – TEXTO NO PAÍS DE BLOWMINSK	166
ANEXO D – OBRAS LITERÁRIAS É PROIBIDO MIAR (PEDRO BANDEIRA) E DO JEITO QUE A GENTE É (MÁRCIA LEITE)	167
ANEXO E – VÍDEOS E MÚSICAS UTILIZADOS NA PROPOSIÇÃO (EM CD)	168
ANEXO F – MÁRCIA LEITE	169
ANEXO G – PEDRO BANDEIRA	170

1 INTRODUÇÃO

A minha trajetória profissional teve como ponto de partida o ingresso na faculdade, no ano de 1995. Aprovada no vestibular para o curso de Letras Vernáculas, no Campus II da Universidade do Estado da Bahia, localizado na cidade de Alagoinhas, tive a oportunidade de refletir acerca de questões basilares para minha formação, o que seria imprescindível para o meu percurso profissional. Passei pelo que considero uma verdadeira “abertura de consciência”, que produziu uma sensação de incompletude e um desejo profundo de estudar questões relativas às práticas discursivas em torno da sexualidade humana. Em virtude disso, optei pelo curso de Especialização em Estudos Culturais (2000), na mesma instituição, no qual desenvolvi pesquisas acerca dos estudos de gêneros e políticas identitárias na pós-modernidade. Tais estudos resultaram no trabalho intitulado **Desejo, logo existo**, orientado pelo Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos, e defendido no ano de 2000.

Após mais de uma década de trabalho docente como professora de Língua Portuguesa, tive o ensejo de desenvolver projetos voltados para o letramento literário, o que contribuiu para algumas reflexões acerca da minha prática e dos obstáculos impostos aos profissionais que acreditam numa educação inclusiva. Refiro-me ao fato de, no decorrer do processo ensino-aprendizagem, ter esbarrado com uma realidade incômoda: o privilégio dado às obras literárias canônicas¹, na sala de aula. Obras canônicas, temas canônicos, a manutenção de discursos hegemônicos acerca da sexualidade e uma escola encurralada no seu próprio discurso de exclusão, todos contrários ao **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** (PNEDH, 2006) e às **Diretrizes Nacionais em Direitos Humanos** (2013).

A exclusão é visível a partir do tipo de literatura escolhida, a qual privilegia a heterossexualidade em detrimento da diversidade de formas de expressão da sexualidade. A concepção curricular da escola, portanto, não abraça minha proposta de trabalhar as literaturas infantil e juvenil² que contemplem a temática da diversidade sexual, tão polêmica e tão viva na realidade dos sujeitos envolvidos no processo e tão “esquecida” pelos educadores. Esse mecanismo de silenciamento dos professores a respeito das sexualidades se deve, conforme aponta Richard Miskolci (2014), a uma tentativa de ignorar o diferente.

1 Rildo Cosson, no livro **Letramento Literário: teoria e prática** (2014), conceitua cânone literário como um conjunto de obras representativas de uma determinada nação ou idioma. Ele cita a “força da tradição” como critério para explicar o porquê de uma obra ser considerada canônica.

2 O termo adotado por mim, nesta dissertação, foi baseado nas leituras das obras **A formação do leitor literário** (2003); **Andar entre livros: A leitura literária na escola** (2007), da escritora Tereza Colomer e José Nicolau Gregorin Filho (2011).

Foi nesse contexto de busca que o PROFLETRAS se revelou como uma grande possibilidade de fusão entre Ensino, Literatura e o tema Sexualidade. Ter a oportunidade de realizar uma intervenção pedagógica dentro dessa proposta foi uma chance valiosa de engendrar ações que venham a fortalecer o letramento literário dentro da perspectiva de abordagem da temática da sexualidade.

Essas observações acerca do ocultamento das sexualidades periféricas³ foram suscitadas quando comecei o curso de Formação em Psicanálise no Centro de Estudos e Acompanhamento Psicanalítico e Psicopedagógico (CEAPP). Nessa fase, percebi o quanto a escola não só reproduz os discursos enraizados pela cultura, como também fabrica sujeitos imersos na manutenção desta sociedade dividida, com práticas discursivas discriminatórias e excludentes. No intuito de contribuir para a construção de uma Educação que desconstrói, que deslegitima regras sociais rígidas de comportamentos sexuais, abrindo-se para novas reflexões, é que me senti incentivada a pesquisar sobre este universo escorregadio, perigoso e desestabilizante da sexualidade no espaço escolar, dentro da perspectiva da teoria *queer*, isto é, dentro de uma concepção de teóricos e ativistas que defendem a desconstrução do sistema binário da cultura ocidental e suas nuances. A teoria recusa a categorização dos sujeitos, defendendo, assim, a desconstrução do sistema binário da cultura ocidental. Fortemente influenciada pelas obras de Michel Foucault e Jacques Derrida, a teoria *queer*, no Brasil, vem sendo discutida por pesquisadores como Larissa Pelúcio (2009), Richard Miskolci (2012, 2014), Guacira Lopes Louro (1998, 1999, 2000, 2003, 2004), Lúcia Facco (2003, 2009), Berenice Bento (2006), dentre outros. Mais especificamente, os autores Guacira Lopes Louro, Richard Miskolci e Lúcia Facco se preocuparam em traduzir a teoria *queer* para o campo educacional. Por esse motivo, lanço mão desses autores para fundamentar minha pesquisa.

Neste contexto, reflito sobre o papel da escola no desenvolvimento social e afetivo do adolescente enquanto indivíduo que necessita se autoafirmar como sujeito numa sociedade heterocêntrica e hierarquizante. Como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar? Essa negação do corpo, da diversidade presente nos corredores, nas salas de aula, não seria a ponta do *iceberg* para uma releitura do comportamento agressivo de muitos alunos, seja através da linguagem ou de atitudes transgressoras de indisciplina?

A partir desses questionamentos, realizei uma intervenção pedagógica voltada para a inserção das literaturas infantil e juvenil que abordam a diversidade sexual presente na

3 Michel Foucault define, em **História da Sexualidade I** – A vontade de saber, a construção de sexualidades periféricas como as variantes sexuais que ficam à margem do ideal heterossexual.

sociedade, nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, partindo das contribuições da teoria *queer*. Trata-se, nesse sentido, de proporcionar o contato dos alunos com obras literárias que se contraponham às representações ficcionais a que estão habituados. Dentro dessa perspectiva, proponho-me a contribuir, a partir da execução deste projeto, para dar mais visibilidade às respectivas produções, trazendo para o centro das discussões as representações desses sujeitos na literatura e suas nuances. Afinal, é dentro desse processo de letramento literário que nos tornamos leitores, despertamos para o prazer que a literatura nos proporciona, informamo-nos e refletimos acerca da sociedade em todos os seus aspectos.

Na segunda seção dessa dissertação, embaso meu trabalho levando em consideração as obras produzidas pelo MEC (Ministério da Cultura), que vão nortear a pesquisa no sentido de aplicabilidade da intervenção respaldada nas **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental** e seus direcionamentos: **O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** (PNEDH, 2006) e **Diretrizes Nacionais em Direitos Humanos** (2013). A obra **Cadernos de Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**, da Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, será importante, na medida em que detalha os documentos citados no que tange às diretrizes nacionais para fomentação de uma escola atenta às diferenças entre os sujeitos e não sexista.

Ainda nesta seção, discuto acerca da importância do letramento literário e algumas implicações referentes às literaturas infantil e juvenil e ao cânone literário. Assim, questiono as representações do “diferente”, possibilitando uma discussão acerca das múltiplas formas com que as literaturas infantil e juvenil têm abordado a questão. Para concluir a seção, teço algumas discussões acerca da teoria *queer*, e, como se trata de um projeto voltado para o contexto escolar, provooco o leitor através dos seguintes questionamentos: o que é teoria *queer*? O que posso designar como um currículo *queer*? Qual o propósito de se pensar a educação sob os estudos *queer*?

Assim, na terceira seção, proponho uma intervenção pedagógica que possa ser pensada a partir das discussões teóricas tratadas na seção anterior. Expus detalhadamente todas as etapas do projeto de intervenção, as quais foram baseadas na sequência básica defendida por Rildo Cosson (2014): *motivação, introdução, leitura e interpretação*. A proposição foi construída a partir de seis etapas, assim intituladas: **Etapa de preparação, Etapa motivacional, Etapa literária 1, Etapa literária 2, Etapa literária 3 e Etapa final**. Assim, a seção propõe uma experiência pedagógica de desestabilização das certezas, de instauração da dúvida, ainda que levando em consideração o contexto de limitações impostas pela complexidade de se desenvolver uma proposição dentro dessa perspectiva.

Corroborando com a concepção de que o texto literário tem papel fundamental na formação do sujeito-leitor e partindo de sua função humanizadora, defendida por Antonio Candido, propus-me, na quarta seção, a realizar um detalhamento de forma mais minuciosa entre a proposição inicial e sua efetiva aplicação na sala de aula. Em outras palavras, após um diálogo entre o projeto de intervenção e sua efetivação na sala de aula, como é a proposta desta dissertação, teço considerações acerca da importância do letramento literário, levando em conta sua função humanizadora.

Na última seção, discuto e analiso os dados coletados a partir da aplicação da proposição, apresentando reflexões e provocações acerca do caminho percorrido durante o processo de ensino-aprendizagem. A partir de diálogos constantes com a fundamentação teórica, tornou-se possível uma análise mais contundente entre as hipóteses iniciais, objetivos traçados e resultados obtidos.

Portanto, pensar a literatura como um espaço no qual se questiona, dialoga, desenvolve e ressignifica a criticidade é legitimar sua função humanizadora. Dentro dessa perspectiva, como professora e pesquisadora, percebi a importância do letramento literário e, mais especificamente, do trabalho pedagógico voltado para a inserção de uma literatura que atente para às sexualidades dissidentes, tão invisíveis no currículo escolar. Compreendo que a escola não pode se isentar do seu papel de transformadora de mentalidades, o que provocaria um desserviço social por parte dos profissionais da educação.

Nesse sentido, mudanças mais efetivas no espaço da sala de aula poderão ocorrer na medida que a escola cumprir sua função de formar indivíduos mais críticos diante de uma sociedade normativa e desigual. Diante da emergência de um currículo atento aos encaminhamentos sugeridos pelos **Parâmetros Curriculares Nacionais**, o **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** e **Diretrizes Curriculares Nacionais em Direitos Humanos**, é imprescindível se pensar numa educação atenta às diferenças de gênero e sexualidade. Enfim, para uma escola que pretende humanizar-se no sentido de não se calar diante da realidade de desigualdade no que se refere às variantes sexuais, a sabedoria e o diálogo são bons companheiros.

2 O CORPO E A LITERATURA: NOVOS FIOS E VELHOS PRECONCEITOS

Escola e diversidade sempre formaram uma dicotomia complicada no sentido de convivência pacífica no decorrer da história política e cultural do Brasil. Nesta seção, proponho uma análise dos documentos oficiais, refletindo acerca das suas ações, no intuito de criar políticas de igualdade e legalidade dos sujeitos fora do padrão heteronormativo. Refiro-me aos **Parâmetros Curriculares Nacionais**, o **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, as **Diretrizes Curriculares em Direitos Humanos** e **Temas Transversais** (orientação sexual). O mal-estar causado pela constatação de que o Projeto Político Pedagógico da escola, na prática, não contempla o contato dos sujeitos com uma literatura que pulsa, que se revela, que nasce e renasce, que diz do homem e que o modifica, principalmente uma *literatura* que represente a diversidade sexual presente na sociedade e, conseqüentemente, na sala de aula, vem abrir caminhos para esta discussão teórica que traçarei a partir de elementos que apontem para a teoria *queer*. A *literatura* a que se tem acesso na educação básica está a serviço, inevitavelmente, da ratificação de certos nomes – aqueles considerados imortais – e de temáticas voltadas para manter a hegemonia de uma cultura que se baseia em valores burgueses, brancos e heterossexistas. Essa “*literatura errante*”, ou mesmo a literatura canônica, quando faz parte do currículo, não raro, é utilizada apenas como pretexto para a exploração de questões gramaticais concernentes ao texto e, outras vezes, como forma de reverenciar aqueles autores considerados pela crítica os grandes mestres da literatura nacional. Diante dessa constatação, reflito sobre a experiência de se pensar num currículo que minimize as práticas pedagógicas de reprodução das desigualdades.

2.1 Legislação brasileira – o que quer e o que pode?

Os anos de chumbo, do início da ditadura no Brasil, na década de 1960, foram marcados por fortes transformações políticas e culturais no país. Nesse período da história política brasileira (1964-1985), o Governo Federal se utilizou de diferentes estratégias de controle e coerção da opinião pública. Os Atos Institucionais e a censura prévia à imprensa foram apenas dois desses mecanismos, amplamente utilizados durante o período ditatorial no combate aos setores de oposição.

A repressão oficial não impediu, no entanto, que os grupos sociais se mobilizassem em reação à opressão dos governos militares. Muito pelo contrário, à medida que as censuras se

aprofundavam, os movimentos de resistência se radicalizavam, a exemplo da Passeata dos Cem Mil⁴ e do crescimento de grupos subversivos armados. Nesse cenário de autoritarismo, Paulo Freire,⁵ no livro **Pedagogia do oprimido**, lançado no exílio de Santiago do Chile, em 1968, abriu espaço para a sociedade repensar os processos de dominação e opressão de uma sociedade hierarquizante e a emergência de se pensar em uma educação inclusiva.

Diante de um período raivoso da história política do país e de forte vigilância sobre os mecanismos de manutenção de poder, é factual que tudo que não estivesse em harmonia com a cultura dominante fosse confinado ao silêncio, à culpa, ao apagamento. A exemplo dessa realidade estão as comunidades LGBTQs (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) no Brasil, alvo constante da ditadura militar, vítimas dos diversos tipos de violação a direitos humanos. Torna-se impossível tecer um quadro mais preciso de estatísticas das atrocidades cometidas contra esses grupos devido à ausência de uma documentação oficial, até mesmo por conta da tentativa por parte dos criminosos de apagar os rastros de sangue e violência promovidos pelo autoritarismo e arbitrariedades desse período político da história do Brasil. Segundo Renan Honório Quinalha:

Perseguição a travestis expostas ao olhar vigilante da repressão, sobretudo nos pontos de prostituição, onde eram enquadradas no crime de vadiagem (por não terem emprego com registro) ou de perturbação da ordem pública; censura ao teatro e às artes que simbolizavam de forma aberta as sexualidades dissidentes; homofobia e lesbofobia institucionalizados nos órgãos de repressão e controle (inclusive contra oficiais das Forças Armadas, como ainda hoje acontece); expurgos de cargos públicos, como o de 15 diplomatas cassados do Itamaraty em 1969, sendo que sete deles o foram sob a justificativa explícita de “prática de homossexualismo, incontinência pública escandalosa”. (QUINALHA, 2015 p. 110).

O referido escritor, membro da diretoria do Grupo de Estudos sobre Internacionalização do Direito e Justiça de Transição (I D E J U S T), complementa sua pesquisa acerca desse período histórico afirmando que:

4 A **Passeata dos Cem Mil** foi uma manifestação popular contra a Ditadura Militar no Brasil. Organizada pelo movimento estudantil, ocorreu em 26 de junho de 1968, na cidade do Rio de Janeiro, e contou com a participação de artistas, intelectuais e outros setores da sociedade brasileira. Essas informações foram colhidas do site **Memórias reveladas - Arte e cultura na ditadura militar em Belo Horizonte**.

5 De acordo com informações oficiais colhidas do portal **Memórias da Ditadura** (2014), Paulo Reglus Neves Freire foi um educador brasileiro reconhecido internacionalmente por sua práxis educativa, ficando conhecido por ter desenvolvido um método inovador de alfabetização, que o tornou uma inspiração para gerações de professores, principalmente na América Latina e na África. A coragem de colocar em prática um trabalho de educação libertadora fez de Freire um dos primeiros brasileiros a serem exilados pela ditadura militar. Acusado de subversão e preso em 1964, durante 72 dias, partiu para o exílio no Chile.

A ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) instituiu uma ampla estrutura de repressão, baseada na ideologia doutrinária de Segurança Nacional e em valores conservadores no que se refere a gênero e sexualidade. Essa repressão abateu-se diretamente sobre todos os setores oposicionistas por meio da prática de torturas, desaparecimentos forçados, prisões ilegais, execuções sumárias, dentre outras graves violações de direitos humanos. No entanto, o autoritarismo também se valeu de uma ideologia da intolerância materializada na perseguição e na tentativa de controle de grupos sociais tidos como desviantes da moral então vigente, destacando-se as violências cometidas contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBTs). A criação da figura de um “inimigo interno” valeu-se de contornos não apenas políticos, mas também morais pelo apelo que estes têm em uma sociedade marcada por um conservadorismo no campo dos costumes e da sexualidade (QUINALHA, 2015, p. 110).

A partir dessa análise, podemos concluir que a ditadura impôs um regime de controle e moralização dos costumes, em meio a outros fatores, por conta da ligação entre os militares e a Igreja Católica. Inicialmente, discussões sobre gênero e sexualidade foram definitivamente banidas de qualquer abordagem pedagógica por parte do Estado, como aponta Quinalha (2015).

Na efervescência política de um país altamente conservador, em plena ditadura militar, quando a censura impedia a liberdade de expressão, em meados dos anos 1970, ganha visibilidade o movimento feminista e, na segunda metade da década, surgem as primeiras organizações do movimento negro contemporâneo, como o *Movimento Negro Unificado*, e do movimento homossexual, como o *Somos – Grupo de Afirmação Homossexual*, de São Paulo. Segundo o site **Memórias da Ditadura**, portal interativo lançado pela Secretaria de Direitos Humanos:

[...] No fim dos anos 1970, grupos começaram a se mobilizar e formar coletivos de enfrentamento à opressão da ditadura civil-militar e ao preconceito contra a população LGBT, em defesa de seu reconhecimento e de seus direitos até então negados pelas instâncias de poder. (MEC, SDH, 2014).

As lutas homossexuais no Brasil, nessa fase inicial, são centralizadas na reivindicação pela afirmação de um projeto de politização da questão da homossexualidade. A respeito desta última, Lúcia Facco (2009, p. 91) acrescenta: “A partir de 1974, diante da abertura política, o movimento homossexual se expandiu e representou um importante papel na quebra de preconceitos da sociedade brasileira”.

Na esfera religiosa, as variantes sexuais se esbarram em tempos nada satisfatórios, no entanto, em outros campos a situação começa a ensaiar mudanças: a homossexualidade deixa de ser considerada doença pelo Conselho Federal de Medicina em 1985. Em 1999, o

Conselho estabelece normas para coibir profissionais de postularem a “cura gay”⁶ nas clínicas de psicologia.

Com a redemocratização do Brasil, em 1988, essas lutas pela inclusão de políticas públicas que integram categorias de sujeitos historicamente negados passam a ser essenciais para abrir caminhos possíveis de mudanças sociais. Inclusive a Constituição Federal de 1988, que estabelece como objetivo fundamental da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º, inciso IV). A Constituição considera os direitos humanos, a democracia, a paz e o desenvolvimento socioeconômico como essenciais para garantir a dignidade da pessoa humana. A educação, partindo dessa premissa, deve se sustentar nesses princípios democráticos e constitucionais para avançar em políticas públicas.

No Brasil, a partir do final da década de 1990, observou-se na esfera educacional a presença constante e a utilização de uma “nova” terminologia para designar o trabalho de discussão da sexualidade na Escola. A expressão Educação Sexual não foi só substituída por Orientação Sexual por muitos educadores e educadoras, como também oficializada com o lançamento do PCN (**Parâmetros Curriculares Nacionais**), do Ministério da Educação, no ano de 1997. Com o PCN, as temáticas até então consideradas extradisciplinares na educação básica (preconizada e idealizada pela política educacional brasileira de inclusão) são legitimadas a partir dos intitulados Temas Transversais. Desse modo, os Temas Transversais caracterizam-se por um conjunto de temáticas que aparecem transversalizadas em todas as áreas curriculares do Ensino Básico, nascendo da necessidade de um trabalho mais significativo a partir de *déficits* sociais no contexto escolar. Alguns critérios utilizados para a sua constituição se relacionam com a urgência social, a abrangência nacional e a possibilidade de ensino e aprendizagem na Educação Básica. Os referidos Temas Transversais foram reunidos da seguinte forma: *ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, e orientação sexual*. Em relação ao tema *orientação sexual*, os conteúdos estão divididos em três blocos – corpo: matriz da sexualidade; relações de gênero; prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS.

6 Na RESOLUÇÃO CFP Nº 001/99 DE 22 DE MARÇO DE 1999, o Conselho Federal de Psicologia estabelece, no Artigo 3, que os psicólogos não exercerão qualquer ação que favoreça a patologização de comportamentos ou práticas homoeróticas, nem adotarão ação coercitiva tendente a orientar homossexuais para tratamentos não solicitados. No Parágrafo único deste artigo, o Conselho estabelece que os psicólogos não colaborarão com eventos e serviços que proponham tratamento e cura das homossexualidades. A chamada “cura gay” consiste, portanto, na legalização e permissão para que a medicina possa criar mecanismos de cura para as sexualidades fora da norma padrão.

No que concerne à temática *orientação sexual*, segundo o PCN (1997), a escola deve se organizar para que os alunos, ao fim do ensino fundamental, sejam capazes de:

- respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantindo a dignidade do ser humano;
- compreender a busca de prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana; [...].
- identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos;
- reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas (MEC, 1997, p. 315).

Apesar do PCN trazerem para o debate as questões de gênero e sexualidade, faço ressalvas no que tange às variantes sexuais: o referido documento aponta as sexualidades periféricas como temáticas polêmicas que extrapolam os limites da transversalidade, o que denota uma fragilidade nos conceitos no sentido de lidar com as diferenças:

Temáticas como a gravidez na adolescência, masturbação, homossexualidade, iniciação sexual, pornografia e erotismo, aborto, violência sexual e outras, são exemplos de questões que extrapolam a possibilidade da transversalização pelas disciplinas e demandam espaço próprio para serem refletidas e discutidas. São temas polêmicos, que envolvem questões complexas e demandam tempo para serem aprofundadas, com ampla participação dos alunos, além de exigirem maior preparo do educador (MEC, 1997, 331).

A partir dessas discussões profundas acerca da inserção da sexualidade enquanto temática transversalizada, nasce um documento mais consistente em se tratando de implantação de conceitos e ações mais elementares para o respeito à diversidade. Em 1996, o Brasil torna real o compromisso assumido na luta pela consolidação dos direitos humanos e lança o **Programa Nacional de Direitos Humanos I** (PNDH). Em 2002, o PNDH foi reformulado e, em 2010, foi lançado o PNDH-3, tendo um eixo que trata da educação em direitos humanos. O Eixo 5 do PNDH-3 aborda a educação e a cultura em Direitos Humanos e está em consonância com o **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** (PNEDH), como referência para a política nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos. Essa terceira versão do **Programa Nacional de Direitos Humanos** (PNDH-3) representa mais um passo largo nesse processo histórico de consolidação das orientações e ações para concretizar a promoção dos Direitos Humanos no Brasil.

Dentro desse contexto, os **Programas Nacionais de Direitos Humanos** (PNDH, 1996) e o PNEDH (2003, 2007) têm buscado debater acerca da relação entre educação e cidadania como bases para uma Cultura de Direitos Humanos. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) e o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério da Justiça (MJ) e Secretarias Especiais, além de executarem programas e projetos de educação em direitos humanos, são responsáveis pela coordenação e avaliação das ações desenvolvidas por órgãos e entidades públicas e privadas. O objetivo principal desse programa é orientar a implementação de políticas, programas e ações comprometidas com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos. É notório que as discriminações de gênero, etnorraciais e por orientação sexual, como também a homofobia, são produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social brasileira, inclusive na escola.

Já o **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**⁷ (PNEDH) foi lançado em 2003 e teve sua versão final aprovada em 2006 e publicada em 2007. O PNEDH (2006) está respaldado em documentos internacionais como o **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos** (PMDH) e no seu plano de ação. Trata-se de um plano produzido em parceria com a Secretaria Especial de Direitos Humanos e o Ministério da Educação, que se revela como uma ferramenta de legitimação de possibilidades de inserção de ações no sentido de dar vez e voz aos sujeitos historicamente negados pela cultura hegemônica. Assim:

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz (MEC, UNESCO, 2006, p.11).

Reconhecer a enorme relevância de se discutir o respeito às diferenças, colocar na pauta das políticas emergenciais da educação o *déficit* de ações educacionais para minimização do preconceito no que tange à diversidade sexual e suas nuances é um passo gigantesco para dar visibilidade às variantes sexuais tão ocultadas dentro desse processo de apagamento das suas subjetividades.

7 Segundo os **Cadernos Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** (MEC, 2013, p. 09), “a construção de um conceito de direitos humanos para a sociedade deve ter como eixo fundamental a dignidade da pessoa humana, visando o integral desenvolvimento de seu potencial criador enquanto cidadão crítico e consciente de seus deveres e direitos”.

O **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** (PNEDH, 2006) está apoiado em documentos internacionais e nacionais que inserem o Brasil na luta pela afirmação dos direitos humanos e na **Década da Educação em Direitos Humanos** (1995- 2004), prevista no **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH**, 1ª (2005-2009) e 2ª (2010- 2014) fases – e seu Plano de Ação:

[...] 10. São objetivos balizadores do PMEDH conforme estabelecido no artigo 2º: a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz (UNESCO, 2006, p. 24).

Os princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica, segundo o PNEDH são:

[...] d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação (MEC, UNESCO, 2006, p. 30).

O Plano define como uma de suas ações programáticas para a Educação Básica:

9. [...] fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (MEC, 2006, p. 31).

Em 2012, o Ministério da Educação aprovou as **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH)**. As diretrizes estão em consonância com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). As **DNEDH (2012)** têm como fundamento os seguintes princípios: a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, a vivência e a globalidade e a sustentabilidade socioambiental.

Mesmo acreditando na premissa de que a escola não é o único lugar onde esses conhecimentos são construídos, reconheço que é nela onde eles são apresentados de modo mais sistemático. Ao colaborar para o desempenho dessa importante função social, a resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, resolve:

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (BRASIL, 2012).

Contrapondo todas essas conquistas em termos de normas, leis e projetos que legitimam o trabalho em sala de aula voltado para o respeito às diferenças, ainda contamos com instituições de ensino que, inclusive, não se projetam para incluir no PPP as propostas curriculares pensadas pelos **Parâmetros Curriculares Nacionais** e outros documentos que respaldam e legalizam uma prática pedagógica que atenua a exclusão das sexualidades tidas como inadequadas ao padrão heteronormativo, as quais continuam sendo um universo quase que intocável pela escola.

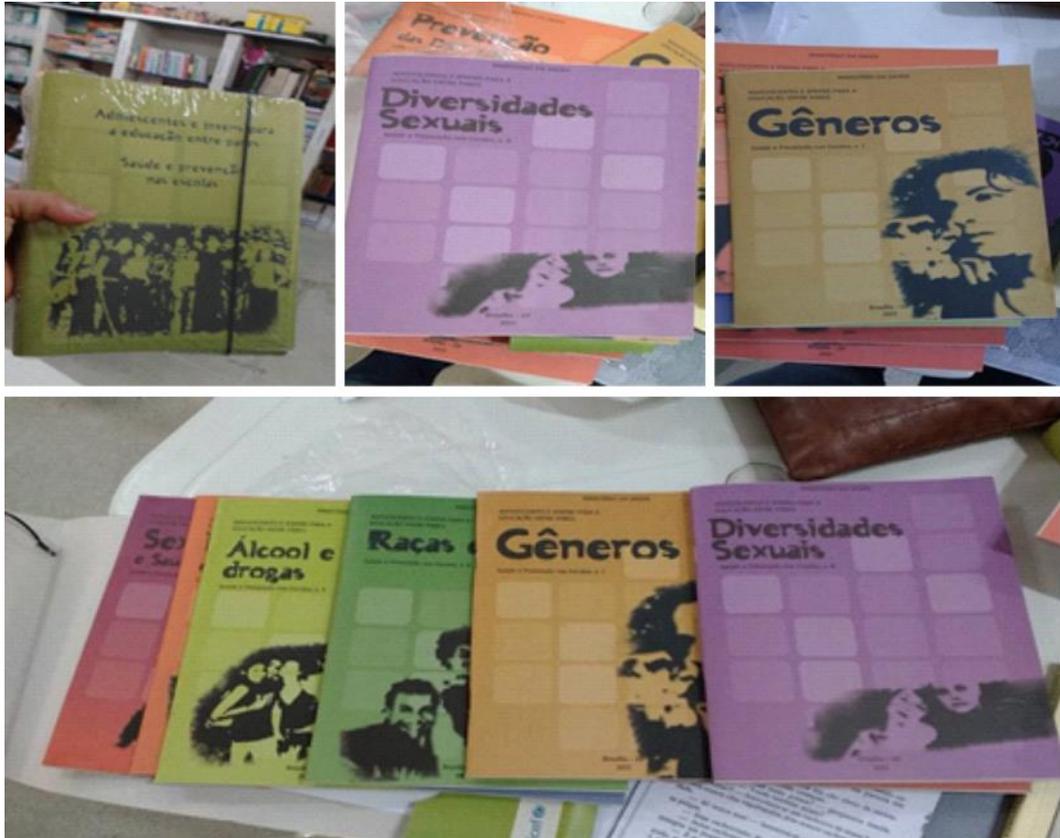
A evidência dessa legitimidade é a implementação do Projeto **Saúde e Prevenção na Escola (SPE)**, que faz parte da série de fascículos **Adolescentes e Jovens para a Educação entre Pares**, promovida pelo Ministério da Saúde e pelo Ministério da Educação, em parceria com o UNESCO, o UNICEF e a UNFPA:

Lançado em 2003, o SPE tem como objetivos: contribuir para a proteção e promoção dos direitos sexuais e direitos reprodutivos de adolescentes e jovens; contribuir para o enfrentamento da epidemia de HIV/AIDS entre adolescentes e jovens escolares; fomentar a participação e o protagonismo de adolescentes e jovens; ampliar o debate sobre promoção da saúde, gênero, diversidade sexual, relações étnico-raciais, drogas, entre outros temas, por meio de ações integradas entre os setores saúde e educação (MEC, MS, 2010).

Os fascículos são temáticos, contemplando os seguintes títulos: Adolescências, juventudes e participação; Sexualidade e saúde reprodutiva; Gênero; Raça e etnias; Diversidade sexual; Prevenção das DST, HIV e AIDS e Álcool e outras drogas. A primeira observação relevante sobre o material foi justamente encontrá-lo na biblioteca da escola totalmente embalado. Dinheiro público, investimento sendo levado ao *status* de “objeto decorativo” das estantes escolares. Imediatamente, tratei de violar sua embalagem e analisar

os fascículos que dizem respeito à temática: Gênero e Diversidade sexual. Constatei a riqueza do material para o suporte pedagógico do professor e sua não utilização nos projetos desenvolvidos pela escola.

Figura 1 - Imagens dos fascículos Adolescentes e Jovens para a Educação entre Pares



Fonte: Ministério da Saúde e pelo Ministério da Educação, em parceria com o UNESCO, o UNICEF e a UNFPA

Inclusive a problemática da representação literária de uma temática com profundas implicações socioculturais, para além dos constrangimentos morais e religiosos, explicará o relativo silêncio que sobre ela se tem abatido. Cabe a instituição de ensino enquanto agência de transformação social quebrar as muralhas do preconceito e mergulhar no desafio da inserção das representações das sexualidades dissidentes no espaço escolar.

2.2 Literaturas infantil e juvenil – gêneros polêmicos?

A escola, agência de letramento considerada mais importante para a formação de leitores, vem agonizando no sentido de conviver com estatísticas nada animadoras no que concerne à formação de leitores críticos. Para tentar alterar esse quadro caótico, o Ministério

da Educação cria diversas iniciativas no sentido de repensar as práticas educativas para reverter essa situação do ensino no Brasil, como as **Olimpíadas de Língua Portuguesa** (MEC). No âmbito baiano, o Governo da Bahia promove o projeto **Tempos de Arte Literária** (TAL), que tem como objetivo incentivar a escrita literária nas escolas públicas. Sem entrar no mérito dessas ações e dos interesses políticos que as permeiam, o MEC entende que vivemos numa sociedade letrada e, como tal, precisamos inserir na sala de aula uma diversidade textual que atenda às necessidades dos sujeitos envolvidos no processo. Segundo o PCN:

Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está por trás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes (MEC, 1997, p.56).

Essa diversidade textual que o PCN pregam está intimamente ligada à necessidade dos indivíduos imersos numa cultura letrada terem contato com textos socialmente significativos e que venham abrir caminhos para a criticidade envolvida no processo da leitura. Não podemos esquecer, nesse contexto de leitura e escrita, que letramento é um fenômeno de cunho social, como afirma Magda Becker Soares (2000). Já Rosemar Coenga (2010, p.29) define o termo como “processo não apenas de ensinar a ler e escrever, codificação e decodificação de símbolos, mas o domínio das habilidades relativas às práticas diárias de leitura e escrita”.

Dentro desse contexto de multiplicidade textual, o que dizer do letramento literário? Graça Paulino (1998, p.16) define-o “como outros tipos de letramento, que continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. Em outra obra, Graça Paulino e Rildo Cosson conceitua como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Paulino ainda acrescenta que a formação de um leitor literário perpassa pela formação de um indivíduo que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres.

Dentro dessa necessidade de formação de um leitor literário apresentada, Marisa Lajolo (2008) corrobora, afirmando que a leitura é essencial para o ser humano, inclusive a leitura literária:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2008, p.106).

Joana Cavalcanti (2014) fala sobre a importância do texto literário para os sujeitos, tanto no que diz respeito ao desejo natural dos indivíduos de narrar, devido ao aspecto lacunar da condição humana, como pelo prazer que a leitura proporciona:

Assim, é o universo da representação: lacuna do olhar. Pois se somos dotados de capacidade de representar, em contrapartida somos sujeitos lacunares, portanto, incapazes de captar plenamente o “tudo” das coisas. Assim, é também o mundo da narrativa. Fantástico e maravilhoso porque está sempre em desdobramento, no vir a ser de cada olhar, cada toque, cada sentimento, cada ser pessoa (CAVALCANTI, 2014, p. 21).

Cavalcanti salienta a força da narrativa como expressão da completude do ser humano. Somos indivíduos fragmentados no sentido de buscarmos nas narrativas uma espécie de completude para nossas incertezas, faltas e compensações. A autora ainda acrescenta que “o mundo historicamente construído pelo homem existe pela possibilidade humana de fabular, fantasiar, imaginar, enfim, narrar. Há narrativa em tudo” (CAVALCANTI, 2014, p. 23). Acredito que, de fato, a *literatura* nasce deste desejo humano de explorar a si mesmo e ao mundo, de fantasiar a sua própria existência, de captar a vida pelo viés da palavra. A respeito dessa concepção, Antonio Candido (2011, p. 177) acrescenta que a *literatura* humaniza, revela-se e nos revela: “A *literatura* confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. Dentro dessa perspectiva, o letramento literário torna-se imprescindível para o sujeito na medida em que contribui para o desenvolvimento do senso crítico.

Outra questão salutar para se pensar a *literatura* em sala de aula são as literaturas infantil e juvenil. Gêneros que vêm movimentando o mercado de livros no Brasil e causando polêmicas quanto às temáticas hegemônicas, estando, muitas vezes, a serviço dos padrões normativos da sociedade. As obras ficcionais infantis sempre encontraram na escola seu melhor parceiro. Utilizo aqui o conceito de literaturas infantil e juvenil como artes literárias destinadas a um determinado público: crianças e jovens, respectivamente. Nelly Novaes Coelho (2000, p. 27) afirma que “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é

arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde sonhos e a vida prática; o imaginário e o real [...]"

Partindo especificamente das literaturas infantil e juvenil como arte, que tem por objetivo primordial humanizar seus leitores e construir uma consciência crítica de mundo, as obras literárias surgem, por meio da fusão entre o imaginário e o real, como um poderoso instrumento de questionamento da realidade, garantindo o prazer da leitura e um conhecimento não só do mundo, que pertence às ciências, mas dos modos como o homem pode agir em relação ao mundo e aos outros homens. Portanto, as literaturas infantil e juvenil são artes literárias, destinadas a um determinado público (crianças e jovens leitores, respectivamente).

Segundo Regina Zilberman (2003), os primeiros livros para crianças foram criados no final do século XVII e durante o século XVIII. Antes desse período não se tinha uma concepção de uma faixa etária diferenciada no sentido de perceber que a criança tem seus próprios interesses e, conseqüentemente, necessidades de uma formação que leve em conta suas especificidades. Zilberman (2003, p. 16) acrescenta que “foram as modificações acontecidas na Idade Moderna e solidificadas no século XVIII que propiciaram a ascensão de modalidades culturais como a escola com sua organização atual e o gênero literário dirigido ao jovem”. Mais de dois séculos depois, mais precisamente na década de 60, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 intensifica a importância da leitura na escola. Como aponta Lúcia Facco (2009, p. 197), “neste período, havia uma forte demanda de produção literária na escola”.

A partir da implantação da LDB (1961), o Brasil começou a viver um período de amadurecimento em relação à necessidade de inserção da leitura de ficção na escola. No final dos anos 70, em meio às inúmeras discussões acerca da leitura destinada às crianças, as *literaturas* infantil e juvenil (até então vistas como a mesma literatura, sem dissociações) começou a ser pensada como agente de formação das mentes infantis e juvenis, colaborando tanto para o desenvolvimento de suas potencialidades quanto ao seu amadurecimento na transição da infância para a fase adulta. No entanto, foi nos anos 70 que se presenciou a explosão do gênero no Brasil. Os textos literários cederam a uma tendência mais questionadora, aberta a uma diversidade de leituras, ganhando ilustrações mais sedutoras e garantindo o significativo aumento de escritores voltados para esse público. Sobre esta questão José Nicalau Gregorin Filho afirma:

[...] mais precisamente após a década de setenta, encontra-se uma produção literária/artística para as crianças que não nasce apenas da necessidade desse transformar em recurso pedagógico, mas cujas principais funções são o lúdico, o catártico e o libertador, além do pragmático e do cognitivo. Autores como Pedro Bandeira, Carlos Queiroz Telles, Roseana Murray e Regina Chamlian, entre outros, trazem as vozes das crianças e o universo cotidiano com seus conflitos para serem lidos/vistos/sentidos numa literatura para as crianças de hoje, conflitos esses levados às crianças com uma proposta de diálogo, não somente de imposição de valores, por meio de uma literatura que busca a arte, sua característica primeira [...] Um dos exemplos é a discussão sobre a aceitação das diferenças, sejam elas de caráter social, cultural ou sexual, tem sido muito comum como temática de livros voltados para crianças e jovens. (GREGORIN FILHO, 2011, p. 17).

No entanto, Facco (2009) aponta que apenas nos anos 80 os conceitos “prazer de ler” e “incentivo à leitura na escola” foram altamente discutidos e explorados no Brasil. Todavia, as instituições de ensino percebem que o país está longe de uma política de incentivo no que tange ao interesse das crianças e dos jovens pela obra literária tal como lhes é apresentada pela escola, apesar da constatação de que, atualmente, vemos a crescente circulação das obras infantis e juvenis nos ambientes escolares. Refletindo acerca do ápice do gênero no Brasil, Cademartori ressalta que:

Vive-se, nesta década de 80, no Brasil, o *boom* da literatura infantil, manifestado através de uma venda sem precedentes de livros para crianças, na proliferação de associações voltadas ao incentivo da literatura infantil, no surto de encontros, seminários e congressos a respeito do assunto e na inclusão de cursos de literatura infantil na programação das universidades (CADERMARTORI, 1986, p. 11).

Ainda que essa promoção dos textos literários tenha, quase sempre, o propósito voltado para o exercício didático, é fato que a escola é o espaço privilegiado de promoção do letramento literário. Os discursos provenientes do meio educacional (professores e coordenadores escolares) relacionam a falta do gosto pela leitura, por parte de crianças que não receberam de suas famílias o incentivo à leitura, como uma das causas do fracasso escolar do aluno e, conseqüentemente, seu suposto fracasso enquanto cidadão. Em vista disso, iniciativas são criadas com o objetivo de atenuar esse problema educacional, como os projetos de leitura, a expansão do mercado editorial de livros didáticos, paradidáticos e livros infantis e juvenis, além de discussões sobre a leitura em encontros, seminários e congressos,⁸ entre

8 A exemplo de alguns congressos recentes, citamos: o Congresso Internacional de literatura infantil e juvenil, ocorrido em setembro de 2015, promovido pelo CELLIJ-UNESP; o Simpósio realizado no X Congresso Internacional da ABRALIC/2006, cujo título foi Literatura infantojuvenil: temas e imagens polêmicas, coordenado por Alice Áurea Penteado Martha e Vera Teixeira de Aguiar; o Simpósio realizado no I Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil/PUCRS/maio 2008, em que o tema foi Literatura Infantil e Juvenil no Ciberespaço, coordenado por Tânia Rösing e Miguel Rettenmaier; o I Congresso Internacional de

outras. Ressalto que as obras literárias não são livros paradidáticos, mesmo que muitos professores esvaziem seu significado, utilizando-os com o mesmo fim.

Assim, é fato que os problemas ainda não superados pelas literaturas infantil e juvenil encontram-se nas práticas pedagógicas que ainda insistem em apresentar essas obras literárias como exercícios pedagógicos, ensino da moral e dos bons costumes, desviando-se, desse modo, do poder imaginativo que a literatura infantil proporciona e que seria o ideal na formação do leitor. Para isso, o livro precisa atender às necessidades da criança, que seriam: povoar a imaginação, estimular a curiosidade, divertir e, por último, sem imposições, educar e instruir. Na escola, a literatura perde seu poder de encantamento quando empregada como veiculadora de normas de obediência e bom comportamento, ou então pretexto para aprender gramática, redigir melhor, inserir uma determinada temática, enfim, tornando-a apenas coadjuvante no processo de aprendizagem. Ou seja, o texto literário se descaracteriza e afasta de si o leitor.

Bruno Bettelheim, em **A psicanálise dos contos de fadas**, fala sobre essa relação entre a escola e as literaturas infantil e juvenil:

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade – e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro (BETTELHEIM, 1980, p. 13).

A questão levantada por Bettelheim ratifica a importância da escola na escolha do livro, no estímulo ao prazer e deleite que a literatura pode proporcionar, além da multiplicidade de mundos diferentes através das histórias infantis, nas ações dos personagens das ficções, relacionando e recriando sua própria realidade. Joana Cavalcanti levanta um questionamento substancial para o centro do debate:

[...] como fazer com que a escola resgate a dimensão lúdica e prazerosa da literatura, quando os professores foram formados para impor, julgar e avaliar a capacidade de leitura de crianças e jovens? Avaliar no sentido de impor e cobrar. E o pior de tudo é que os professores não gostam de ler. Leem apenas o necessário do ponto de vista

profissional. Então, como provocarão o gosto pela leitura? [...] (CAVALCANTI, 2014, p. 78).

A autora discute sobre a pedagogização do ensino de literatura, ou seja, utilizada como instrumento pedagógico com a finalidade de reproduzir valores dominantes, da ideologia dominante. Pedagogiza-se também quando o ensino da literatura fica atrelado aos conteúdos curriculares a serem desenvolvidos, servindo a esse propósito. Em suma, não adianta ter sala com música, almofada e outros aparatos se não possui um profissional apaixonado e encantado com o mundo do **faz de conta**. Cavalcanti (2014) ressalta que esse processo de descomprometimento da escola com a estética e o conteúdo contextualizado das obras é uma violência contra a arte, contra o autor e contra a formação de leitores.

Em face dessa problemática da escola, o professor Antenor Gonçalves Filho (2000, p. 33) ressalta que “nem o conteúdo nem a forma, vistos de modo isolados, levam-nos a uma visão mais segura da arte em geral e da *literatura* em especial”. O autor assegura que a tensão entre forma e conteúdo vem causando equívocos na sala de aula no sentido de privilegiar um em detrimento do outro. É necessário que a escola encontre o equilíbrio entre os dois aspectos literários: literariedade e conteúdo. Ora, se o conteúdo for privilegiado, a literatura se transforma em pretexto para se discutir política, economia, racismo, dentre outras demandas sociais, por outro lado, privilegia somente a forma, a estética literária. Gonçalves Filho (2000, p.33), por sua vez, pontua que: “[...] em nome da preservação estética, não seria sonegar sobre o humano — sobre o demasiado humano —, que faz da literatura sua matéria e seu objetivo interno e primordial?”

É fato que as literaturas infantil e juvenil, diante de sua função humanizadora, não deve se esquivar de inserir seu público leitor nas discussões e inquietações inerentes à sociedade na qual os leitores estão inseridos. No entanto, Lúcia Facco traz uma análise pertinente acerca da invisibilidade dos sujeitos fora do padrão heteronormativo:

Se hoje em dia vemos muitos/as autores/as preocupados/as em incluir em seus livros personagens negros, gordinhos, míopes e meninas (embora em grande parte das histórias elas continuem sendo meras coadjuvantes, deixando a função de protagonista para os meninos), por outro lado, há uma parcela da população que continua sendo não apenas invisível, mas inexistente nos livros infantis e juvenis adotados pelas escolas. São os/as homossexuais (FACCO, 2009, p. 329).

A produção de uma *literatura* que dá visibilidade a todos os arranjos sociais, a todas as identidades sexuais, visa a propiciar à criança uma formação capaz de torná-la um ser humano

mais crítico diante da realidade e, conseqüentemente, mais “duvidoso” diante das verdades totalizantes. As obras procuram contribuir para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do indivíduo. A literatura proporciona um olhar mais humano, a oportunidade de refletir sobre o discurso da sociedade, uma vez que provoca a busca do conhecimento do mundo ou dos seus sentidos.

As questões de gênero e sexualidade, identidade e diferença tornaram-se alvo tanto das teorias educacionais críticas quanto dos estudos voltados para a cultura, e, acompanhando tal “explosão temática”, a literatura infantil vem modificando a forma de representar indivíduos considerados “diferentes”, os “corpos estranhos”,⁹ termo que tomo como empréstimo para o meu trabalho acadêmico, que talvez não sejam mais tão esquisitos assim: o negro, o idoso, o especial, as variantes de gênero e sexualidade, entre outros.

Muitas autoras e autores consagrados no gênero literário infantil, como Lygia Bojunga Nunes (**A bolsa amarela**, 1976), Ana Maria Machado (**Bisa Bia Bisa Bel**, 2000), Pedro Bandeira (**É proibido miar**, 1997), Márcia Leite (**Do jeito que a gente é**, 2009), Georgia Martins (**O menino que gostava de ser**, 2013), Rubem Alves (**O gato que gostava de cenouras**, 1999), entre outros, desde o final da década de 70, vêm abordando em suas obras temáticas que tratam de questões identitárias. Muito embora “ainda são muito poucos os livros voltados para o público juvenil, e principalmente o infantil, que tratem da questão da orientação sexual” (FACCO, 2009, p. 334), este *locus* vem crescendo significativamente por conta das pressões sociais. O que me incomoda é perceber que, mesmo estando disponíveis no mercado editorial livros que abordam questões de gênero e sexualidade, as escolas brasileiras, mais especificamente a escola em que me atendo, não têm ousado no sentido de adotá-los.

Como reflexo dessa situação, Márcia Leite, autora do livro que será adotado para a intervenção, acrescenta:

É lamentável que garotos e garotas como Chico não encontrem espaço nas escolas em que estudam, não se reconheçam nos livros que leem e não se sintam valorizados. Isso é preconceito, é intolerância. O adolescente gay não é diferente do adolescente heterossexual: depende da aprovação e do afeto dos amigos e familiares, sofre das mesmas inseguranças [...]. Não é preciso falar o quanto a escola é responsável por esse cenário de intolerância, e como pode se tornar fundamental para contribuir para a transformação desses valores (LEITE, 2009, p. 181).

9 O termo é uma tentativa de traduzir o *queer* no sentido de contextualizá-lo para a realidade brasileira por parte dos teóricos *queer*. Guacira Louro afirma que “*queer* pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário” (2004, p. 38).

A identidade, quando questionada no contexto das narrativas literárias infantis e juvenis, oferece ao leitor a oportunidade de analisar as múltiplas identidades assumidas pelos personagens, inclusive identidades de gênero e sexual. Sendo a identidade ou as identidades mutáveis, e não fixas, é pertinente que as obras infantis e juvenis, mesmo que timidamente forçadas por estudos inerentes à temática, tratem de identidade e diferença por meio de preconceitos sofridos por seus protagonistas.

Enfim, a literatura não pode se colocar na contramão dos direitos humanos, tampouco perder de vista os diferentes arranjos familiares da sociedade atual. Não estou negando os avanços do gênero em questão em relação às novas temáticas, mas observo com perplexidade sua inexistência nos projetos políticos pedagógicos das escolas. Seria puro desleixo ou aquela velha voz normatizadora que bate na porta da escola? O tempo e a sabedoria irão dar respostas mais plausíveis.

2.3 A literatura nas garras do cânone

O que dizer acerca do cânone, termo corrente na *literatura*, como base da Igreja Católica? Tomando o termo *Cânon* como expressão de poder, ligado aos valores dominantes de uma sociedade, Lúcia Facco (2009) tece algumas considerações acerca da relação conceitual do termo aplicado à literatura. Para a autora, cânone literário pode ser entendido como:

[...] seleção de obras e/ou indivíduos capazes de transmitir os valores considerados universais. De acordo com sua ausência ou presença no cânone, as obras são consideradas legítimas ou marginais, heterodoxas ou proibidas. Fica claro, portanto, que o cânone veicula o discurso normativo e dominante em determinado contexto (FACCO, 2009, p.170).

Segundo o *site* E-dicionário de Termos Literários, organizado por Carlos Ceia (2015), “o termo deriva da palavra grega *kanon* que designava uma espécie de vara com funções de instrumento de medida; mais tarde o seu significado evoluiu para o de padrão ou modelo a aplicar como norma”. Desde o século IV, para a Igreja Católica, o termo “cânone” tem uma significação voltada para a seleção de livros sagrados que transmitem a palavra de Deus. Trata-se da lista de ouro que a Igreja cristã legitimou como portadora da palavra divina, portanto representando a verdade e a lei que deve servir de base para os dogmas e reger o comportamento dos indivíduos. O conceito se expandiu para outros campos de conhecimento,

trazendo novos olhares sobre o termo. Sobre essa extensão conceitual, o *site* E-dicionário de Termos Literários (2015) acrescenta:

[...] o conceito e o termo vieram progressivamente a ser aplicados ao domínio da literatura, muitas vezes sob a forma de expressões como "os clássicos" ou "as obras-primas". [...] O cânone literário é, assim, o corpo de obras (e seus autores) social e institucionalmente consideradas "grandes", "geniais", perenes, comunicando valores humanos essenciais, por isso dignas de serem estudadas e transmitidas de geração em geração. Tal definição é válida, quer se trate de um cânone nacional, onde se presume que o povo se reconhece nas suas características específicas, quer se trate do cânone universal (de Homero a...), o que significa de facto, dada a própria origem histórica da categoria literatura, um cânone eurocêntrico ou, quanto muito, ocidental (CEIA, 2015).

O escritor Roberto Reis define o cânone levando em consideração seus aspectos históricos interligados às relações de poder da cultura dominante:

O que interessa reter, mais do que uma diacronia, é que o conceito de cânon implica um princípio de seleção (e exclusão) e, assim, não pode se desvincular da questão do poder: obviamente, os que selecionam (e excluem) estão investidos da autoridade para fazê-lo e o farão de acordo com os seus interesses (isto é: de sua classe, de sua cultura, etc.). Convém atentar ainda para o fato de que o exercício desta autoridade se faz num determinado espaço institucional (no caso, a Igreja). Nas artes em geral e na literatura, que nos interessa mais de perto, cânon significa um perene e exemplar conjunto de obras – os clássicos, as obras-primas dos grandes mestres –, um patrimônio da humanidade (e, hoje percebemos com mais clareza, esta “humanidade” é muito fechada e restrita) a ser preservado para as futuras gerações, cujo valor é indisputável (REIS, 1992, p. 71).

Tendo em vista a escolha de um conceito para a sustentação dos argumentos que irei traçar nesta dissertação, tomarei como base esse conceito de cânone defendido por Reis (1992), partindo, desse modo, da sua análise conceitual de cânone e discutindo em torno das problematizações acerca do seu processo de formação e suas contradições, seus marcadores sociais, as vozes ausentes e inexistentes.

No Brasil pós-ditadura, essas vozes excluídas (negros, mulheres, homossexuais e suas intersecções) começam a ganhar força na luta por visibilidade nas várias instâncias de poder, inclusive na *literatura*. Essas “minorias”¹⁰ passam a questionar a “legítima produção literária”, alegando os interesses implícitos das forças dominantes, que advogam por causa

10 Esta noção de minorias, segundo Lúcia Facco no livro **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**, Brasília, 2009, organizado por Rogério Diniz Junqueira, não estaria associada à quantidade, mas a uma conceituação qualitativa. Sendo assim, as mulheres, por exemplo, seriam consideradas “minorias”, independente de representarem mais de 50% da população mundial.

própria, mantendo, desse modo, o fortalecimento de uma visão hegemônica e, conseqüentemente, excludente.

Assim, Reis, discute sobre os critérios de seleção das obras literárias, problematizando, dessa forma, sua inquestionabilidade:

Os defensores do cânon possivelmente argumentariam que as obras literárias possuem qualidades intrínsecas, estão dotadas de um valor estético – a sua “literariedade” (e uso o termo de um modo emblemático, para condensar distintas correntes que privilegiaram e continuam a privilegiar o primado do texto, acabando por instituir, ao sacramentá-lo e fetichizá-lo, a tirania do texto. Em poucas palavras, é possível detectar este valor inato e inerente à obra, sem levar em conta nenhum elemento “externo”. Não é à toa, convém frisar, que a canonização abstrai esta eleita plêiade de obras de suas circunstâncias históricas (REIS, 1992, p. 71).

Desse ponto de vista, segundo Facco (2009, p.175), a manutenção desse currículo garante “o tédio dos alunos e o alívio de uma sociedade conservadora que, embora alardeie aos quatro ventos a sua busca pela democracia, no fundo deseja manter todos confortavelmente instalados em um mundo de desigualdades sociais”.

As instâncias de legitimação das obras canônicas (universidades, revistas especializadas, suplementos culturais dos grandes jornais que circulam no país, os autores dos livros didáticos, entre outros), tomando posse do prestígio social que lhe é dado para definir *literatura*, selecionam temas, obras, autores que farão parte do seletivo grupo de produções literárias que serão parte da chamada “alta *literatura*”. A professora e escritora do Departamento de Teoria Literária do IEL (UNICAMP), Márcia Abreu (2004), contesta ferrenhamente o critério de seleção de textos literários, pontuando, inclusive, a arbitrariedade desses critérios quando argumenta a respeito dos aspectos formais presentes no texto como critério de seleção: “Assim, o que torna um texto literário não são suas características internas, e sim, o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escola no conjunto dos bens simbólicos” (ABREU, 2004, p. 40). A teórica amplia a discussão:

Estamos tão habituados a pensar na literariedade intrínseca de um texto que temos dificuldade em aceitar a ideia de que não é o valor interno à obra que a consagra. O modo de organizar o texto, o emprego de certa linguagem, a adesão a uma convenção contribuem para que algo seja considerado **literário**. Mas esses elementos não bastam. A **literariedade** vem também de elementos externos ao texto, como nome do autor, mercado editorial, grupo cultural, critérios críticos em vigor (ABREU, 2004, p. 41, grifo da autora).

A *literatura* tem aberto caminhos para a representação de temáticas consideradas “marginais”, com a finalidade de incluir em seus enredos, bem como em seu discurso ficcional, os grupos sociais tradicionalmente excluídos pelo discurso de poder dominante, a exemplo das mulheres, dos estudos étnicos, dos homossexuais, entre outros. Partindo dessa premissa, Cavalcanti (2014, p. 36-37) declara que “a Literatura constitui campo fértil, no qual podem acontecer os vários discursos. Ela não diz apenas do outro, mas do outro em nós, e ainda sugere uma busca de reflexão, na qual ler significa questionar o mundo e deixar-se questionar por ele”.

A produção literária contemporânea, preferencialmente destinada a crianças e jovens, tem sido caracterizada como abrangente e inclusiva, seja em relação às temáticas trabalhadas, seja em relação aos gêneros que a estruturam. Nas últimas décadas, observa-se no público juvenil um crescente interesse, mesmo com circulação restrita, por obras literárias com temáticas homoafetivas. Lúcia Facco ressalta a importância, através da literatura, de se educar para a diversidade:

Caberá então a educadores/as a tarefa de selecionar textos de qualidade literária, ou seja, que cumpram a função de provocar reflexões, ao invés de serem textos de simples entretenimento, dos quais nos esquecemos alguns minutos após fecharmos suas páginas – textos que tenham a capacidade de “arejar” o imaginário social, trazendo à luz toda a imensa gama de pensamentos, ideias e comportamentos [...] (FACCO, 2009, p. 336).

Essa temática voltada para a diversidade vem sendo discutida pela mídia e representada pelas novelas, causando muito reboliço no Congresso Nacional, por conta de uma bancada constituída, principalmente, pelo **Partido Social Cristão (PSC)**, tendo como figuras mais influentes os deputados Jair Bolsonaro e Marco Feliciano. O referido partido tenta impedir o avanço de conquistas no campo das sexualidades, como, por exemplo, o casamento entre pessoas do mesmo sexo. Embora se situando no âmbito dos chamados temas emergentes, no qual se incluem questões como a política e os conflitos sociais, a abordagem ainda esbarra “nos muros fechados” da comunidade escolar e, conseqüentemente, nas salas de aula, restringindo, assim, a recepção das obras literárias neste cenário de manutenção de poderes.

2.4 Teoria *queer*: por uma política da diferença

Para criar uma intervenção pedagógica, é necessário um direcionamento teórico que venha dar conta das práticas defendidas pelo educador. É prudente que o profissional da educação que ousa pensar numa proposição pelo viés da sexualidade a partir de uma perspectiva não sexista, dentro de um espaço tão marcado pela hegemonia dos discursos que categorizam os sujeitos e impõem a heterossexualidade compulsória, tenha uma visão clara de que se torna de suma importância a escolha de uma abordagem teórica que não incorra na reprodução de discursos contraditórios ao pregado pelo educador.

Dentro dessa perspectiva, Jimena Furlani (2011, p. 15) aponta diversas abordagens contemporâneas da sexualidade: abordagem biológico-higienista; moral-tradicionista; terapêutica; religioso-radical; abordagem dos direitos humanos; abordagem dos direitos sexuais; emancipatória e a abordagem *queer*. Todas essas abordagens, segundo Furlani (2011, p. 18), são marcadas por rupturas, divergências, por discordâncias teóricas e políticas. Neste discurso, pretendo apenas discutir a abordagem **moral-tradicionista, a religioso-radical e a teoria *queer***. O motivo das escolhas se respalda na predominância dessas abordagens nas práticas educativas brasileiras.

Nessa perspectiva, Furlani (2011, p. 18) entende que a abordagem **moral-tradicionista** pode ser definida como “aquela que defende a educação sexual como sendo de competência da família, que deve desencorajar o controle reprodutivo e que constrói enunciados que legitimam a homofobia”. Amparada pelas concepções de Furlani (2011), percebo o quanto essa abordagem se perpetua a partir da manutenção e controle das normas sociais, desencorajando a prática sexual entre os jovens e naturalizando a sexualidade com fins reprodutivos em detrimento de outras formas de desejo sexual. Geralmente esse tipo de abordagem brota na fonte da relação intrínseca entre gênero e sexualidade, a qual discutirei na próxima seção.

E, completando a linha de raciocínio sobre a referida abordagem, Guacira Louro (*apud* FURLANI, 2011, p. 32) aponta que “atualmente, renovam-se apelos conservadores, buscando formas novas, sedutoras e eficientes de interpelar os sujeitos (especialmente a juventude) e engajá-los ativamente na recuperação de valores e de práticas tradicionais”.

Esse controle sobre os sujeitos se fortalece a partir de outra abordagem: a **religioso-radical**, que se nutre do “processo de interpretação literal da Bíblia, bem como a adoção inquestionável de um livro como referência única de ética moral” (FURLANI, 2011, p. 21). É o denominado fundamentalismo religioso, que vem tentando desestabilizar correntes contrárias, forçando politicamente a quebra de um estado laico. A ameaça à família, o questionamento de papéis sociais (promovido pelo feminismo), o ataque à heterossexualidade

compulsória (pelos grupos LGBTs) são alguns fatores que vêm possibilitando novos arranjos familiares e aumentando, conseqüentemente, o discurso de ódio por parte dessas abordagens conservadoras. Segundo Jimena Furlani (2011), o avanço na organização de *gays* e lésbicas ou dos movimentos feministas vem forçando mudanças em muitos setores da sociedade, o que despertou na extrema-direita conservadora, desde a década de 1980, um empenho acirrado em deter as conquistas civis e jurídicas. Guacira Louro (2004, p. 207) chama de “efeitos contraditórios” da visibilidade.

A partir dos anos de 1970, segundo Furlani (2011, p. 23), no contexto mundial dos países capitalistas, campos teóricos como os Estudos Culturais, os Estudos Feministas e o Pós-estruturalismo analisam que a classe social não é o único marcador constitutivo dos sujeitos sociais, tampouco ocupa a centralidade dos mecanismos de desigualdade e exclusão. Esses marcadores sociais podem desencadear experiências concretas de preconceitos, normatização, controle, hegemonia e punição.

No bojo dessa discussão, a partir da década de 1980, desenvolvida pela “vertente pós-estruturalista francesa” e inspirada na “desconstrução” de Jacques Derrida, a teoria *queer* invade os espaços acadêmicos e suscita uma abordagem pedagógica baseada nos seus pressupostos críticos, já discutidos na seção anterior, e que será a abordagem que tomarei como base para minha prática educacional na construção da intervenção pedagógica.

Sob o ponto de vista da abordagem *queer*, a qual não tenho nenhuma garantia de que serei, de fato, uma educadora *queer*, nem tampouco este trabalho tem essa pretensão. Assim, o que anseio é, substancialmente, ancorada na teoria *queer*, potencializar, mesmo que limitadamente, a busca por uma política de colocar em dúvida tudo que nos é imposto como natural, a exemplo das identidades, o constante questionamento e a crítica ao pensamento normativo. A abordagem *queer* consiste na apresentação de uma estratégia de confronto de explicações de ordem essencialista acerca das questões das diferenças. Afinal, “O corpo é um lócus carregado de significados que podem ser classificados de infinitas formas: masculino/feminino, baixo/alto, rico/pobre, magro/gordo, negro/branco” (MISKOLCI, 2014). E são justamente essas dicotomias, muitas delas de cunho essencialista, que reafirmam a bipolaridade das relações sociais. É um chamado à identificação fixa e imutável, tão contestada pela abordagem *queer*. O caminho da vitimização dos sujeitos diante da sociedade é caminho perigoso para a autoestima e altamente contestado pela abordagem que defende a desconstrução de normas como a expressão da liberdade de todos os indivíduos. Portanto, não se trata de afirmação de minorias sociais, mas sim, de mostrar a diferença como movimento inerente a toda sociedade. Nada é fixo e imutável.

No caso da dicotomia heterossexualidade/homossexualidade, a demarcação de fronteiras pode ser mais agressiva: se você é uma coisa, não pode ser outra. E é exatamente a partir de sutis provocações que pretendo contribuir para o desenquadramento dos sujeitos, sabendo que a abordagem propõe um devir. Trata-se de um devir currículo *queer*, um devir pensamento *queer*, um devir educador *queer*, enfim, um caminho da desconstrução de certezas e a instauração da sua majestade, a dúvida.

2.5 Corpos estranhos – por uma pedagogia *queer*

Todas as sociedades das quais tenho conhecimento estão organizadas a partir do princípio da categorização. Para que tal princípio funcione, é necessário eleger certo número de atributos, imediatamente concebidos como naturais, capazes de delinear tais categorias e de dizer quais indivíduos podem pertencer a cada uma delas. Situar-se em uma categoria, no entanto, não significa viver em condições de igualdade, pois as sociedades são organizadas a partir de uma lógica de hierarquização. Assim, enquanto alguns sujeitos usufruem das benesses sociais destinadas a um determinado grupo, outros são obrigados a viver em uma condição de marginalidade, sob o signo do “estigma”.

De acordo com Erving Goffman (1975), a palavra "estigma" surgiu na antiga Grécia com o objetivo de designar marcas produzidas nos corpos das pessoas que, naquela sociedade, eram, por motivos distintos, consideradas diferentes. Em outras palavras, o termo fazia referência a certos sinais corporais – feitos, na maioria das vezes, com instrumentos cortantes ou com fogo – que diziam do status moral maculado do seu portador, de algo que o distinguia negativamente, que dizia ser ele alguém fora da ordem e da legitimidade. Estavam entre os portadores desses sinais, geralmente, “um escravo, um criminoso ou traidor – uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos” (GOFFMAN, 1975, p. 11). Desde então, o termo tem sido utilizado de forma bastante próxima ao uso dos gregos. Na atualidade, a palavra "estigma" representa algo que deve ser evitado, uma ameaça à sociedade, ou seja, uma identidade deteriorada por uma ação social. E o que acaba sendo mais grave: o próprio sujeito estigmatizado internaliza sua inferioridade sem se dar conta das relações de poder que vão se estabelecendo nas práticas sociais. Sobre esta questão, Lúcia Facco pontua:

Tão forte é o poder social que há, por parte do estigmatizado, uma tentativa de se adequar ao que se espera dele. Os anões podem comportar-se como bobos da corte,

ou palhaços; os gays podem exagerar os trejeitos e forçar uma voz fina e afetada, apenas para corresponderem às expectativas sociais (FACCO,2009, p. 16).

Esse quadro revela que o estigma funciona como uma tentativa de coação, de limitar as possibilidades de ação do sujeito na sociedade, tornando, muitas vezes, verossímeis todas as características negativas atribuídas ao estigmatizado. Os “poderosos” (refiro-me a todas as instâncias de poder, como os representantes políticos, religiosos, a chamada família tradicional, entre outros) são os que representam os padrões de normalidade eleitos, dentro de um contexto histórico-cultural, homens, brancos e heterossexuais. Portanto, tudo que está fora desse padrão é considerado “minoría social”.

Percebendo a amplitude da questão, não posso perder de vista o quanto a sociedade ocidental cristã estigmatizou no percurso da história. Mulheres, negros, homossexuais e uma série de outros sujeitos foram colocados em posições subalternas. Vale lembrar que os serviços negativamente prestados por esta sociedade hierarquizante foram internalizados no decorrer dos tempos pela sociedade, o que resultou na aversão a esses sujeitos.

É a estigmatização das formas não hegemônicas de viver a sexualidade que engendra meu pensamento no que tange à intervenção que me proponho desenvolver neste trabalho. Recorrendo a Foucault (1984, p. 9), observo a existência de um dispositivo discursivo que instaurou “um conjunto de regras e de normas, em parte tradicionais e em parte novas, e que se apoiam em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas” para dizer sobre o que seria normal a respeito da sexualidade humana.

No Ocidente, há alguns séculos, o sexo foi colocado no centro de uma importante “petição de saber”, o que fez com que todas as questões concernentes à nossa humanidade passassem a ser concebidas em uma estreita relação com ele. É preciso esclarecer que a menção feita por Foucault (1988) não é ao sexo enquanto dado biológico, mas ao *sexo-discurso*. Dessa forma, uma lógica do sexo passou a reger a nossa existência, o homem foi transformado “no filho de um sexo imperioso e inteligível”, e o sexo foi transformado em “razão de tudo” (FOUCAULT, 1988, p. 88-89).

Nesse sentido, é imprescindível entender como se dá a relação entre sexo e poder, com o fim de compreender como a nossa cultura, que se constitui por meio da valorização do sexo, legitima ou estigmatiza os seus membros. Sobre essa relação, Foucault evidencia que o poder não age sobre o sexo na forma de repressão. Segundo o teórico, aliás, “[...] o domínio do poder sobre o sexo seria efetuado através da linguagem, ou melhor, por um ato discursivo que criaria, pelo próprio fato de se enunciar, um estado de direito. Ele fala e faz-se a regra”

(FOUCAULT, 1988, p. 94). Em decorrência disso, nas sociedades ocidentais, o poder teria uma função similar a de um legislador, a saber: atribuir limites, marcar fronteiras, criar um regime binário capaz de estabelecer o lícito e o ilícito, o permitido e o proibido, o normal e o anormal.

Nesse contexto de criação de regras, o comportamento monogâmico heterossexual estabeleceu-se como a norma, e a sexualidade do casal heterossexual tornou-se referência, em virtude do seu caráter reprodutivo – sua capacidade de gerar novos indivíduos. As sexualidades fora do modelo heterossexual foram consideradas improdutivas, periféricas e, como consequência, obrigadas à vigilância de mecanismos capazes de evitar sua disseminação.

A classificação das práticas sexuais a partir do seu potencial de produtividade teve origem no discurso científico. Até o final do século XVIII, as práticas sexuais eram regidas por três códigos, o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil, o século XIX traz a *scientia sexualis* (FOUCAULT, 1988). À medicina coube caçar sexualidades periféricas, descrevendo-as e nomeando-as, então, à luz da ciência. Assim, a sodomia, antes descrita como pecado ou mesmo como crime, passou a corresponder a uma perversão.

Desse modo, enquanto a heterossexualidade era estimulada por todas as instituições sociais por ser tida como a forma de exercício da sexualidade saudável, natural, a homossexualidade foi inscrita na condição de patologia. Mais que isto, o homossexual deixou de ser um pecador ou um criminoso para se tornar uma espécie que deveria ser destinada a tratamento médico-psiquiátrico. A ciência do século XIX, portanto, ao atestar ser a homossexualidade um distúrbio, legitimou uma ordem cujo interesse primordial foi manter a heterossexualidade como referência, como a norma, no topo de uma cadeia de relações instituída culturalmente, enquanto as outras formas de vivência da sexualidade permaneciam – agora sob o ‘inquestionável’ aval de uma ciência que se dizia neutra, mas que atendia a imperativos morais e aos anseios do discurso dominante – à margem:

O homossexual do século XIX torna-se uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada do que ele é, no final das contas, escapa à sua sexualidade (FOUCAULT, 1988, p. 50).

Esse panorama nos ajuda a entender o mal-estar dos sujeitos de identidades sexuais não hegemônicas no seio das sociedades ocidentais. Muitas vezes, é verificável o preconceito internalizado por sujeitos como homossexuais, por exemplo, em virtude do próprio estigma

que carregam. Luiz Mott (2003, p. 19) define essa problemática como “uma espécie de vácuo identitário e sob o efeito perverso da alienação, com baixa autoestima e incapazes de ações afirmativas em defesa da homossexualidade”. Dentro dessa realidade controversa e entendendo a escola como microuniverso social, reproduzidor de todas as relações sociais existentes, pergunto-me, como professora da Educação Básica: o que quer e o que pode a escola? Pode esta instituição tão poderosa atenuar estigmas ou reforçar a opressão sobre o estigmatizado?

Em resposta a esses questionamentos, sabe-se que estigmatizar tornou-se um ato absolutamente repudiado pelas políticas de ação inclusiva nos documentos oficiais que regem as escolas brasileiras e, ao mesmo tempo, ação constante e facilmente verificável nos seus corredores, nas salas de aula, nas áreas de lazer, nos banheiros, enfim, em todos os espaços onde circulam estudantes, professores e funcionários em geral.

Nesse contexto, a escola moderna, que deveria questionar os modelos construídos numa sociedade excludente e normatizadora, tem, na verdade, reproduzido velhos padrões e se revelado mestra na tarefa de moldar indivíduos, de reforçar modelos, utilizando-se dos mais diversos recursos simbólicos e de códigos para construir e afirmar condutas tidas cultural e historicamente como normais. É um processo de fabricação de sujeitos, quase imperceptível, mas de ação constante, continuada, e que dá conta, no decorrer da vida na escola, de forjar identidades (LOURO, 1997).

Assim, o discurso sobre a sexualidade corrente nas escolas brasileiras aparece como importante objeto de estudos, visto que, ao reproduzir modelos hegemônicos, toma a identidade heterossexual como sinônimo de natureza, portanto única possibilidade aceitável, ao passo que invisibiliza outras identidades. Tal discurso ganha forças graças à crença de que existe uma correspondência entre a identidade sexual e a identidade de gênero, que seria biologicamente determinada. De acordo com essa crença, portanto, nascer, por exemplo, com uma vagina implicaria, necessariamente, uma construção de gênero feminina e o desejo sexual pelo sexo oposto. Além disso, essa identidade seria fixa, acabada, imutável, inegociável. Débora Britzman, entretanto, afirma:

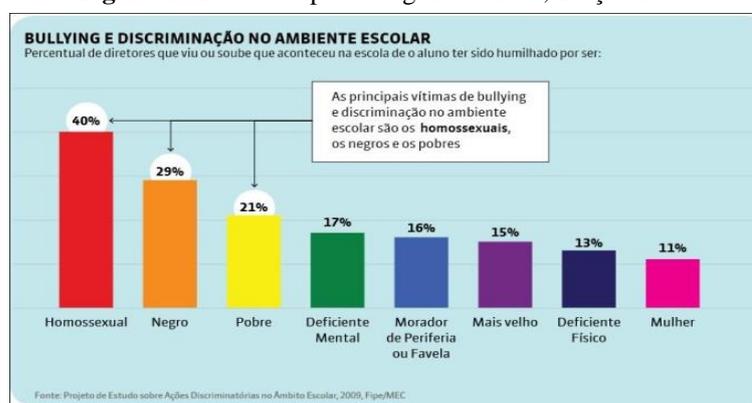
Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual 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 (BRITZMAN, 1996, p. 74).

O processo de ocultamento das variantes sexuais por parte da sociedade reflete na manutenção de modelos, de matrizes que se espalham por diversos campos do cotidiano escolar, sendo necessário notar que as referências para formação docente e para as ações pedagógicas das escolas não problematizam a discussão sobre sexualidade e diversidade, limitando-se a considerar esta como variante histórico-social, tema transversal dos currículos oficiais. Acerca dessa questão, Guacira Louro (1999, p. 31) diz que “[...] pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras”.

As violências e constrangimentos contra os indivíduos que estão fora dos construtos heteronormativos nas escolas e nos espaços sociais podem vir a obrigar jovens a se isolarem nas escolas e até mesmo fora delas, como um mecanismo de defesa. O resultado são jovens que se ocultam, enquadram-se dentro dos modelos disciplinares e morais ou, muitas vezes, transgridem normas de conduta como forma de “resolver” seus desejos recalcados, ou até mesmo desencadear nesses jovens um processo de agressividade e desenvolvimento de neuroses profundas que, inclusive, podem travar ou desestabilizar o processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista essa realidade, o instituto **Unibanco** divulgou no Boletim virtual **Aprendizagem em foco** nº 11 (maio de 2016), o resultado de uma pesquisa realizada em 2009, encomendada pelo Ministério da Educação à **Fipe** (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, da USP), na qual concluiu que as principais vítimas de *bullying* e discriminação no ambiente escolar são homossexuais, negros e pobres:

Figura 2 - Boletim Aprendizagem em foco, Edição no 11



Fonte: Instituto Unibanco. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Aprendizagem_em_foco-n.11.pdf>

Diante desse quadro, torna-se de suma importância a emergência de uma série de ações pedagógicas voltadas para desconstruir esse olhar que, de forma insistente, está dentro do eixo controlador da norma.

Dentro dessa necessidade de pôr em xeque valores enraizados pela sociedade que surge em países como Estados Unidos e Inglaterra, a partir da metade da década de 1980, a teoria *queer*. Essa teoria vem problematizar as identidades sexuais e de gênero (como estáveis e fixas) e afirmar que a identidade é sempre uma relação de poder que, ao criar uma norma invisível, coloca à margem todas as formas de expressão que não se identificam com essa norma, transformando tudo que não é o padrão no “outro”, entendido como o “anormal” que deve, portanto, ser ocultado.

A teoria *queer*, desenvolvida pela vertente pós-estruturalista francesa, vem propor essa destabilização para o conceito de gênero, construído pela teoria feminista, estendendo a hipótese do gênero como construção social e histórica para o domínio da sexualidade. Os pesquisadores *queer*¹¹ defendem a ideia de que a identidade sexual não é definida pela biologia, mas é uma construção, não sendo fixa e imutável. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva:

A teoria *queer*, seguindo os *insights* pós-estruturalistas, sobre o processo de significação e sobre a identidade, argumenta que a identidade não é uma positividade, não é um absoluto cuja definição encerra-se em si mesma. A identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do Outro. Além disso, a identidade não é uma coisa da natureza; ela é produzida num processo de significação: é preciso que, socialmente, lhe seja atribuído um significado. Como um ato social, essa atribuição de significado está, fundamentalmente, sujeito ao poder (SILVA, 2009, p. 105).

Bebendo na fonte de filósofos como Jacques Derrida e Michel Foucault, a proposta da teoria *queer* é que os sujeitos transitem nas fronteiras da identidade, ou seja, que não incorporem os discursos da identidade como construção, pois ela se reduz à identidade fixa, estabilizada, acabada. A ideia é que um sujeito possa viver de diferentes formas durante o seu processo vital. Destituído o desejo de rótulos controladores, extingue-se a heterossexualidade compulsória e a noção de gênero. Acerca desta questão, Lúcia Facco dialoga com as ideias de Jacques Derrida, o teórico da desconstrução:

11 No Brasil, temos muitos estudiosos da teoria *queer*. Dentre eles, Guacira Louro, Ricardo Miskolci, Leandro Colling e Lúcia Facco.

Derrida sugere, com sua proposta de desconstrução, não o dismantelamento dos conceitos estabelecidos socialmente e a imposição de novos conceitos, mas o deslocamento do esquema de termos opositivos para outro sistema, e não a simples inversão desses termos. Propõe que operemos com um discurso diferente daquele que apresenta a sociedade dividida, de forma binária, em pares (FACCO, 2009, p. 123).

Nesse contexto de desconstrução, a teoria nos leva a conceber uma pedagogia *queer*. Essa não pretende simplesmente incluir no currículo informações sobre a sexualidade. Ela pretende, antes de tudo, questionar os processos institucionais e discursivos e as estruturas de significação que definem o que é correto e o que é incorreto, o que é normal e o que é anormal. Silva (2007) afirma que a ênfase da pedagogia *queer* não está na informação, mas numa metodologia de análise e compreensão do conhecimento e das identidades sexuais.

Tomaz Tadeu da Silva, em seu livro **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo** (2007), vem problematizar a forma como o currículo escolar incorpora e reproduz sujeitos, corpos a bel-prazer da cultura dominante: “O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante” (2007, p. 35).

A respeito dessa questão, Guacira Louro (1997, p. 64) afirma que: “Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores”.

No momento histórico em que tanto se discute sobre as identidades sexuais, a produção literária é uma ponte importante para tratar o tema com crianças e adolescentes. Portanto, ao trabalhar com a temática da sexualidade, os professores poderão contribuir para minimizar os discursos de opressão presentes na sociedade, afinal, a escola reproduz todas as relações sociais, inclusive nos discursos presentes nas salas de aula, corredores, nas salas dos professores, banheiros, enfim, em todos os espaços relacionais de poder. Sabendo da pertinência dessa realidade, nesse contexto, o que quer e o que pode a escola?

Guacira Louro (2008), quando sugere um currículo *queer*, desafia-nos a estranhar o currículo tradicional, estranhar suas certezas, desconfiar das suas “boas intenções”. A abordagem *queer* é pensada a partir da ideia de abrir caminhos para a desconfiança dos conteúdos que fazem parte do currículo. Segundo a escritora, a proposta de um currículo *queer* se sustenta não em programas e projetos em que os jovens sejam encorajados a “tolerar” as diferenças, mas em projetos voltados para a análise do processo de produção dessas diferenças. Inclusive, o *queer* entende “diferença” como um elemento substancial,

indispensável para a existência do sujeito. O *queer* não se pretende como uma abordagem que objetiva criar ações afirmativas, identitárias. O propósito dessa abordagem é desmascarar as relações de poder que estão no cerne dessa produção, isto é, discutir verdades e pô-las em xeque.

Dentro dessa perspectiva, Lúcia Facco traz à luz alguns detalhamentos no que concerne ao pensamento *queer*:

[...] Não basta dizer que os homossexuais existem e devem ser respeitados, ou melhor, “tolerados”. Não basta denunciar os processos de humilhação e submissão sofridos por eles. A pedagogia *queer* vai mais fundo. Ela busca desconstruir o processo que coloca alguns sujeitos (os heterossexuais) em uma posição legitimada e outros (os homossexuais) como ilegítimos (2009, p. 126).

Segundo Facco (2014), a pedagogia *queer* não tem a intenção de amenizar conflitos por meio de respostas, nem mesmo fornecer “verdades absolutas”. A teoria tenta pôr em dúvida todos os conceitos que estabelecem o certo e o errado, inclusive a própria noção de certo e errado, de verdade e de mentira. O que se postula é exatamente o contrário: propor o desmantelamento de toda estrutura binária na qual nossa sociedade se sustenta. Pensar *queer* é se abrir para pensar sobre os binarismos presentes na nossa sociedade e desmascará-los. A autora acrescenta que “o rompimento da estrutura binária traria o rompimento dos seus efeitos, ou seja, a hierarquia, a classificação, a exclusão” (FACCO, 2014, p.126).

Partindo da ideia de uma pedagogia que se propõe *queer*, nascem alguns questionamentos, aos quais não me proponho a dar respostas, mas problematizar possibilidades *queer*. Louro (2008), em seu livro **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer***, brinca com possibilidades metafóricas de um currículo que se diz *queer*. Para ela, a questão posta pela teoria é justamente “estranhar o currículo”, isto é, uma abertura para desconfiar do currículo, desafiá-lo, desconcertá-lo. Isto significa: “[...] colocar em situação embaraçosa o que há de estável naquele ‘corpo de conhecimentos’; enfim fazer uma espécie de enfrentamento das condições em que se dá o conhecimento [...]” (LOURO, 2004, p. 64).

Jimena Furlani¹² acrescenta algumas provocações a respeito do currículo:

Desconstruir aqui significa desestabilizar, questionar, fragilizar, pôr em xeque. Os procedimentos didático-metodológicos buscariam intervenções críticas (reflexivas) ou subversivas das relações opressivas no âmbito do espaço escolar, entre a

12 A pesquisadora é Doutora em Educação sob orientação da pesquisadora e professora Guacira Lopes Louro.

sexualidade heteronormativa e os regimes de gêneros, na tentativa de demonstrar como a produção da normalidade é intencional, histórica, política e, sendo assim, instável, contingencial, questionável e mutável (2014, p. 37).

Partindo dessas análises inquietantes, permito-me a seguinte indagação: pode um professor se autodenominar professor *queer*? Por vezes, acredito ser mais prudente encarar o *queer* como uma busca incessante pelo questionamento, pela crítica ao pensamento normativo, pela desconfiança ao currículo. De fato, um devir *queer* é mergulhar em terras estranhas e desconfiadas. Quiçá o futuro reserve uma experiência *queer* para a humanidade. Que os professores estranhos, que os sujeitos estranhos nos façam correr em busca de “um queijo novo”.¹³ E que, assim, sejamos subversivos e provocadores!

13 A expressão faz referência ao livro de Spencer Johnson *Quem mexeu no meu queijo?* Editora Record, 2002. Como pesquisadora e professora, de alguma forma, tenho como base a ideia de que é preciso sempre buscar “um queijo novo”, ou seja, buscar novas metodologias, novas teorias, novas formas de enxergar o mundo de maneira mais autônoma.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: O QUE QUERO E O QUE POSSO?

Debruçar o olhar teórico e didático sobre as práticas pedagógicas no que concerne à concepção da escola acerca da inclusão de grupos até então subalternizados no projeto político-pedagógico e, conseqüentemente, no protagonismo das ações pedagógicas é tarefa ainda distante de se concretizar nas escolas brasileiras.

Neste cenário de “vazios curriculares”, percebo o silêncio que se abateu sobre os educadores a respeito da heterossexualidade compulsória e seus efeitos sobre toda uma sociedade, como sustenta Richard Miskolci (2014) no livro **Marcas da diferença no ensino escolar**.

Esta seção vem problematizar esses “desacordos” da escola na qual leciono — Escola Municipal Maria Gabriela Sampaio Seixas —, no que concerne ao silenciamento sobre os sujeitos subalternizados pela matriz curricular e, conseqüentemente, pelas práticas pedagógicas dos educadores. Como a escola pode contribuir para fabricar corpos docilizados, aprisionados dentro de um modelo padrão? Não deixamos, desse modo, de ter uma sexualidade que pulsa, que se movimenta, por conta do silenciamento da escola?

Tendo em vista esses questionamentos, proponho, dentro de uma abordagem *queer*, encorajar futuros projetos e ações na escola da qual faço parte, suscitando que se cumpram as orientações dos documentos oficiais citados no capítulo anterior e que estas propostas venham a se concretizar de forma efetiva na escola. Para tanto, detalho, nesta seção, todas as etapas da intervenção pedagógica que irei desenvolver durante o primeiro trimestre da I Unidade de 2016 na turma do 9º ano do turno matutino.

Enfim, enfrentamentos e barreiras fazem parte do processo de crescimento de todo profissional e pesquisador. Se não existirem os obstáculos, a intervenção pedagógica acaba por esbarrar na possibilidade de não haver razão para sua aplicação. Sem pretensões de mudanças profundas e contando com o encorajamento alimentado pela força do desejo de transformação mesmo que tênues, corroboro com os versos da música **Daquilo que eu sei**, de Ivan Lins: “... não fechei os olhos, não tapei os ouvidos, cheirei, provei, ah, eu usei todos os sentidos, só não lavei as mãos e é por isso que me sinto cada vez mais limpo”.¹⁴

14 LINS, Ivan. “**Daquilo que eu sei**”. Álbum **Daquilo que eu sei**. Philips/Polygram, 1981.

3.1 Escola e normatização: notas que não se harmonizam

Sendo a sociedade constituída por uma diversidade de culturas, crenças e etnias, a escola, por ser a representação dessa sociedade, tende a reproduzir todas as relações sociais, inclusive as práticas de discriminação em suas salas de aulas, pátios, corredores, banheiros, enfim, em todos os espaços por onde circulam estudantes, funcionários em geral e professores (FACCO, 2009).

Levando em consideração que a escola é um espaço privilegiado de transformação social, torna-se de suma importância o incentivo a ações mais efetivas de minimização do preconceito. Afinal, será mesmo que a escola cumpre o seu papel de subsidiar a construção da autonomia e criticidade? Guacira Lopes Louro afirma que:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores (1997, p. 64).

Nessa linha de raciocínio, a escola tem dois caminhos: o caminho da indiferença, do silenciamento ou da legitimação de uma política da diferença que venha colocar em cena os corpos considerados “estranhos” dentro da sociedade. Então, a escola assumiu que postura? Seria o caminho da indiferença? Seria a invisibilidade como forma de silenciamento dos sujeitos? Sobre esta questão Richard Miskolci afirma que:

O silêncio dos educadores diante do incômodo causado por um estudante de forma distinta da maioria não é uma atitude neutra. É Uma atitude de eliminá-lo. Fingir que alguém não existe nada tem de imparcial, e ignorar costuma se a melhor forma de fazer valer os padrões de comportamento considerados “bons”, “corretos”, “normais”. O silêncio e a tentativa de ignorar o diferente são ações que denotam cumplicidade com valores e padrões de comportamento hegemônicos (2014, p. 80).

Assim, a proposta de intervenção pedagógica parte da constatação de que as instituições escolares da Bahia, mais especificamente a Escola Municipal Maria Gabriela Sampaio Seixas, localizada no município de Catu, enquanto espaço de transformação social e de respeito e valorização das diferenças, não vem cumprindo o seu papel no sentido de promover a inserção de uma literatura não canônica, a exemplo de obras voltadas para a temática da diversidade sexual nas propostas curriculares desta Unidade de Ensino, o que

contradiz o **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** (PNEDH, 2006) e as **Diretrizes Nacionais em Direitos Humanos** (2013).

Assim sendo, é verificável que a escola aborda a temática da sexualidade a partir de um modelo de comprometimento com a manutenção de uma sociedade hierarquizante e excludente, na qual os sujeitos que transgridem as fronteiras, os limites da sexualidade tida como padrão são relegados, muitas vezes, ao segredo, ao silêncio e à culpa. E o que dizer da *literatura* que pulsa, que reflete, que se constrói neste espaço de poder?

Dentro desse contexto, as produções literárias indicadas pela escola são, em sua totalidade, romances consagrados pelo cânone da literatura nacional. Esses romances reforçam o modelo heteronormativo, que está na base da cultura ocidental, o que contribui para a manutenção deste modelo e, conseqüentemente, para marginalização das diferenças.

Percebendo a exclusão de uma *literatura* não canônica na escola, tanto no que se refere às obras escolhidas como também em relação à temática da diversidade sexual, nasce o desejo e a necessidade de fomentação de um projeto de pesquisa voltado para o incentivo à leitura de produções literárias infantis e juvenis de caráter sociopolítico que venha dar conta deste *déficit* de políticas educacionais pregadas pelo **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** (PNEDH, 2006) e pelas **Diretrizes Nacionais em Direitos Humanos** (2013).

Desse modo, inicialmente, na primeira etapa literária do projeto, o foco central é uma obra voltada para o público infantil; na segunda e terceira etapas literárias, o foco será uma obra voltada para o público juvenil. Mas por que não trabalhar duas obras da *literatura* juvenil se a turma é composta por alunos na faixa etária entre 13 e 15 anos? Assim, pautada nesse questionamento, justifico minhas escolhas a partir de alguns argumentos importantes. Parto, assim, do pressuposto que, embora a obra infantil adotada visa as crianças como seu público-alvo, seja pelas ilustrações, seja pela linguagem simples e sedutora, trata-se de uma obra que pode despertar interesse em diversos públicos. Portanto, para que a proposta possa colaborar para o desenvolvimento do letramento literário da turma, percebi a pertinência de atrair sua atenção, primeiramente, para uma leitura ficcional de linguagem e conteúdo mais acessíveis para um público-leitor ainda inexperiente acerca das especificidades do texto literário.

A execução desse projeto de intervenção será efetivada na Escola Municipal Maria Gabriela Sampaio Seixas, situada na cidade de Catu, bairro Santa Rita, na turma de 9º Ano (matutino) do ensino fundamental, sendo a turma composta por 28 alunos. São adolescentes oriundos de famílias de baixa renda que, em sua maioria, não têm acesso a livrarias, cinemas,

teatros, museus e outros bens culturais, sendo o espaço escolar o ambiente de acesso mais significativo ao letramento literário.

Outra constatação relevante a respeito da escola em questão está relacionada ao fato de que é localizada em um bairro onde as famílias sofrem constantemente com a violência doméstica praticada contra as mulheres e pela invasão do tráfico de drogas na comunidade.

Neste primeiro momento diagnóstico, será redigido um documento que será denominado de Termo de Abertura de Projeto (TAP), o qual deverá ser assinado pela Secretária de Educação do Município de Catu, Ana Teixeira da Silva, e pelo Diretor-geral, Sandoval Pereira de Jesus. A turma na qual o projeto será desenvolvido é formada por alunos da zona urbana, na sua maioria, oriundos da localidade onde a escola funciona, e por alguns alunos da zona rural da cidade.

3.1.1 Proposições revelada: costurando uma prática não sexista

O Brasil tem avançado no sentido de criar políticas públicas que venham atenuar práticas de exclusão no espaço escolar. Refiro-me às mudanças curriculares promovidas através do **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** (PNEDH, 2006) e, por extensão, das **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos** (2013), ambos instituídos pelo MEC. Não seriam apenas conquistas burocráticas de inclusão social? Não seriam discursos que se esvoaçam nos muros rígidos das salas de aulas? Será que leis e projetos são suficientes se, de fato, não houver transformações mais estruturantes nas práticas cotidianas da escola?

Partindo dessa hipótese de que os alunos estão inseridos em uma sociedade que exclui e estereotipa os indivíduos, pretendo desenvolver um projeto de intervenção pedagógica no qual irei contribuir para a inserção de textos literários, cuja temática atente para as discussões pertinentes à diversidade sexual na sociedade. A partir disso, proponho o contato dos alunos com essa temática, a fim de que a escola possa contemplar a diversidade de sujeitos existentes na sociedade e possa, assim, contribuir para o respeito à diversidade e às diferenças. Em suma, proponho a inserção das literaturas infantil e juvenil de temática voltada para as sexualidades dissidentes no Ensino Fundamental, como instrumento de reflexão acerca das práticas sexistas sociais reproduzidas no contexto escolar e contemporaneamente discutidas pela teoria *queer*, como forma de contribuir para a construção de uma escola que inclui, que respeita a diversidade e que tem comprometimento com a promoção de uma literatura que

cumpra sua função político-ideológica, sem perder de vista a importância do letramento literário para a formação do indivíduo.

Dentro dessa perspectiva de desafios, em diálogos constantes com os alunos, apresentarei uma possibilidade de mergulhar nas águas turvas e profundas da literatura infantil e juvenil com abordagem *queer*. Para tanto, apresentarei para os estudantes dois escritores brasileiros com a proposta corajosa de representar as sexualidades periféricas para um público *teen*. Trata-se de Pedro Bandeira, com a obra literária **É proibido miar**, e a obra **Do jeito que a gente é**, de Márcia Leite. Desta forma, as produções literárias a partir do seu caráter político postulado pelos estudos culturais poderão abrir um leque de possibilidades de minimização dos discursos de “verdades totalizantes”, tão caros ao espaço escolar. Afinal, a *literatura* pode ser uma ponte sedutora para a reflexão das subjetividades. Para operacionalizar o projeto de intervenção pedagógica, será necessário detalhar a proposição com o intuito de possibilitar um encaminhamento sequenciado das etapas para que, desta forma, torne-se viável sua aplicação, atingindo, assim, os objetivos geral e específicos que deverão nortear todo o processo de aplicação do projeto.

Sendo assim, como objetivo geral, pretendo contribuir para a inserção de textos literários infantis e juvenis na escola, cuja temática atente para as discussões pertinentes à diversidade sexual na sociedade. Para que seja viável no sentido de conseguir os resultados esperados, tracei os seguintes objetivos específicos:

1. Aplicar um questionário intitulado **Perfil de experiência de leitura com o texto literário**, na turma do 9º ano, na Escola Maria Gabriela Sampaio Seixas pertencente à Rede Pública de Catu.

2. Despertar o prazer pela leitura literária, mais especificamente, não canônica e de temática que aborde à multiplicidade sexual presente na sociedade.

3. Reconhecer as características e a estrutura do gênero *romance*.

4. Diferenciar identidade de gênero e identidade sexual, colaborando, assim, para a desconstrução dessa associação histórico-cultural imposta pela sociedade, além de refletir sobre as implicações inerentes a essa distorção de conceitos.

5. Promover estratégias que apontem para uma pedagogia *queer*, a partir da inserção das obras literárias infantis e juvenis.

6. Refletir, através do projeto com as obras literárias **É Proibido Miar**, de Pedro Bandeira, e **Do jeito que a gente é**, de Márcia Leite, acerca de práticas rotineiras de exclusão das diversidades sexuais na sociedade a partir das discussões levantadas no que concerne à análise das obras literárias, suscitando autoquestionamentos por parte dos alunos;

7. Colaborar para a inserção de projetos literários no Projeto Político Pedagógico da escola Maria Gabriela Sampaio Seixas, os quais atentem para a diversidade sexual presente na sociedade, como forma de legitimação de documentos oficiais, como o **Parâmetros Curriculares Nacionais; Diretrizes Curriculares em Educação em Direitos Humanos;** os **Temas Transversais** e **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**.

O prazo máximo para realização do projeto será entre dois e três meses. Nesse período, serão articuladas sete etapas da proposição que serão detalhadas nos próximos parágrafos.

A **primeira etapa** da proposição, nomeada como **Etapas de preparação**, é composta por dois momentos: apresentação da proposta e aplicação do **Perfil de experiência de leitura com o texto literário**. Nesta etapa, inicialmente, irei sugerir uma exposição oral da proposição para a turma: apresentação do tema, dos objetivos, do período da proposição e das expectativas, fazendo uma breve apresentação das etapas do trabalho a ser realizado. Dando sequência às atividades, entregarei um questionário diagnóstico (questões objetivas) intitulado **Perfil de experiência de leitura com o texto literário**¹⁵, observando também o perfil sociocultural da turma. A apresentação das obras literárias que serão trabalhadas durante a intervenção – **É proibido miar**, de Pedro Bandeira, e a obra **Do jeito que a gente é**, de Márcia Leite – será o ponto de partida para finalização da primeira etapa e preparação para início da segunda etapa da proposição.

A **segunda etapa**, nomeada como **Etapas motivacionais**, é composta de dois momentos: a exibição do vídeo **Construindo uma imagem positiva** e a dinâmica **Eu respeito as diferenças?** A etapa será realizada no período máximo de quatro aulas. Essa fase da proposição será iniciada com a execução do vídeo **Construindo uma imagem positiva** (30 minutos), produzido por Ana Gabriela Pio Pereira¹⁶, com o intuito de provocar discussões sobre os indivíduos tidos pela cultura ocidental como “sujeitos estranhos”, no contexto da sexualidade heteronormativa. Os alunos irão ouvir depoimentos de estudantes e ex-estudantes do ensino fundamental e a professora Ana Gabriela Pio Pereira sobre suas experiências com as obras literárias infantis e juvenis e como conseguiram vencer o desafio “de sentir-se diferentes” do modelo padrão da sociedade, no que concerne à sexualidade. Na sequência, irei propor a organização da turma em círculo para tecer comentários acerca do vídeo apresentado: I- Temática; II- Nome das pessoas que fazem parte do vídeo; III- Algumas

15 Ver no Apêndice A.

16 Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura (PPGLitCult), na Universidade Federal da Bahia (UFBA), cuja pesquisa é voltada para a área de Gênero e Sexualidade.

provocações orais como: Que indivíduos afirmaram ter sofrido preconceito sexual, racial, de gênero ou classe social? Que estudante ressalta o despreparo do professor ao lidar com a temática da sexualidade? Qual a sensação de se sentir diferente, segundo os depoimentos?

Para finalizar este momento da proposição, os alunos, em grupos, deverão gravar um depoimento de um estudante ou ex-estudante que tenha assumido uma orientação sexual diferente do padrão heteronormativo, no qual o jovem relate as experiências vividas dentro do contexto escolar no que tange à sexualidade: comportamentos de colegas e professores relacionados à questão, constrangimentos vivenciados etc.

Como atividade motivacional que antecede o trabalho com os textos literários, irei introduzir a dinâmica **Eu respeito as diferenças?** Com o auxílio de um *datashow*, apresentarei um *slide* com dois globos terrestres: um globo colorido e o outro desbotado. No primeiro globo, irei indagar aos alunos: se vocês tivessem o poder de determinar um padrão de comportamento, classe social, etnia, sexualidade e raça da humanidade, como seriam os sujeitos? No segundo globo, o questionamento será modificado: identifiquem todos as classes sociais, etnia, sexualidade e raça da humanidade.

À medida que os alunos vão respondendo aos questionamentos, o professor digitará as respostas nas partes internas dos respectivos globos. Logo após, o docente irá discutir os seguintes questionamentos: Nós temos dois mundos (mundo colorido, mundo da diversidade e o mundo onde as pessoas são mais homogêneas), desse modo, que mundo vocês elegem como o mundo ideal? A celebração das diferenças ou o mundo da uniformidade? Por fim, o professor irei conduzir as discussões orais acerca dos resultados.

A **terceira etapa** da proposição, nomeada como **Etapa literária 1**, é composta por cinco momentos intitulados **Momento literário**, **Aula expositiva participativa**, **Tempo de produção escrita**: o romance em movimento (primeira parte), **Tempo de produção escrita**: o romance em movimento (segunda parte) e **Roda de discussões**. A etapa terá, no total, uma duração máxima de oito aulas. Trata-se do momento de inserção da primeira obra literária a ser trabalhada: **É proibido miar**, de Pedro Bandeira. Para tanto, irei sugerir que a sala seja arrumada em círculos, no intuito de dar mais visibilidade e atenção à turma, sem distinções. Neste momento, entregarei e apresentarei a respectiva obra literária para a turma, salientando os seguintes aspectos: I- Biografia de Pedro Bandeira; II- Enredo da obra e elementos pré-textuais: leitura da capa (cores, imagens, fontes), contracapa e “orelhas”.

Nesta fase inicial de contato com a obra, designada **Momento literário**, irei propor uma atividade de leitura coletiva que será articulada da seguinte forma: I- Formação de duplas, em que cada dupla irá sortear um capítulo da produção literária em questão (28

alunos). Como são 18 capítulos (o primeiro capítulo deverá ser lido pelo professor), os textos mais longos serão subdivididos; II- Todas as duplas irão exercitar a leitura do seu respectivo capítulo para realizá-la em voz alta, com boa entonação, pontuação e postura corporal adequada; III- O professor levará brindes para premiar as melhores leituras realizadas em sala. Os critérios que deverão ser levados em consideração são: ritmo, entonação, pontuação e postura corporal dos alunos durante a leitura do texto.

Dando sequência à etapa, lançarei mão de uma **aula expositiva participativa**¹⁷. Para que a aula esteja bem concatenada e atrativa, utilizarei recursos tecnológicos como projetor de *slide* e *notebook*, além da utilização de apostila¹⁸ como subsídio para explicar a estrutura de um texto narrativo (foco narrativo, personagens e suas representações, tempo, espaço, suporte textual, domínio discursivo, enredo e verossimilhança) para os alunos, relacionando o conteúdo da aula ao texto lido anteriormente. Esse momento é de suma importância para o processo, visto que não podemos perder de vista a substancialidade de uma abordagem literária que leve também em consideração a estética, a estrutura do texto literário. Trata-se, portanto, de um momento de troca de experiências com o texto literário, no que concerne às especificidades do gênero **romance**. Oralmente, os alunos deverão sinalizar os elementos narrativos presentes na obra em questão.

Dando continuidade à proposta, irei sugerir à turma uma atividade em grupo: I- Cada grupo sorteará um elemento da estrutura literária (foco narrativo, tempo, espaço, enredo, personagens e suas representações) para ser discutido pelos componentes que deverão destacar um fragmento da obra de Pedro Bandeira, **É Proibido Miar**. Essa proposta — que alcunhei como **Tempo de produção escrita: o romance em movimento** (primeira parte) — processar-se-á da seguinte forma:

I- Cada grupo escreverá o fragmento na cartolina com fontes que proporcionem uma harmonia estética coerente com o suporte citado.

II- Entrega para cada grupo dos materiais que serão utilizados para a atividade: cartolina, caneta hidrográfica e durex.

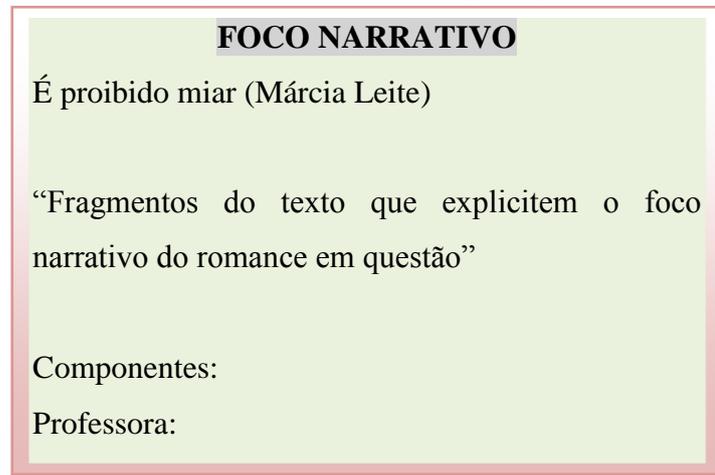
III- Arrumação da sala em círculo para momento coletivo de apresentações.

Como sugestão, o suporte textual poderá ser utilizado da seguinte forma:

17 Trata-se de uma terminologia muito utilizada nas escolas públicas de Educação Básica. Refere-se a uma aula em que o professor explica um determinado conteúdo com a participação efetiva dos alunos, uma vez que o mediador deverá suscitar esta troca de experiências.

18 O professor-aplicador irá formular uma apostila, na qual serão explorados os conteúdos inerentes às características do texto narrativo e sua estrutura textual.

Figura 3 - Quadro de exemplificação



Fonte: Elaborado pela autora

Na sequência, irei propor uma atividade escrita, individual, designada **Tempo de produção escrita: o romance em movimento** (segunda parte). A partir das questões que serão analisadas, é possível a culminância de uma discussão acerca de gênero, sexualidade e suas nuances. Assim, entregarei uma apostila com as seguintes questões:

Figura 4 - Imagem da atividade **Tempo de produção escrita: o romance em movimento**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CATU
ESCOLA MARIA GABRIELA SAMPAIO SEIXAS
PROFESSORA CLÉRIA SANTANA DE SOUZA

TEMPO DE PRODUÇÃO ESCRITA: O ROMANCE EM MOVIMENTO (SEGUNDA PARTE)
É PROIBIDO MIAR (MÁRCIA LEITE)

1-º "Ser diferente tem um preço". Comente esta afirmativa a partir de fragmentos do romance **É proibido miar** de Pedro Bandeira.

2-º Mas, agora, a carocinha lhe parecia a melhor solução para uma tragédia daquele tamanho. Melhor a carocinha do que a dignidade enlameada por um filho seu , miando como...como um gato!". Comente este trecho do romance a partir das discussões realizadas na sala de aula.

3-º Por que Bingo, mesmo depois de tanta dor e sofrimento, não parou de miar? Para você, valeu a pena o sacrifício?

4-Leia o último parágrafo do livro. A partir desta leitura, responda: você acredita que ser diferente, na sociedade em que vivemos, é fácil ? Como você percebe e lida com essas diferenças?

Fonte: Elaborado pela autora

A correção da atividade escrita, intitulada **Roda de discussões**, deve ser executada de forma atraente, sendo introduzida através de uma dinâmica que movimente a sala e que mostre para os estudantes a força do trabalho que está sendo proposto. Assim, em círculo, a correção da atividade escrita (quatro questões) será ordenada da seguinte forma:

I- Os alunos irão trocar seus respectivos cadernos com o colega ao lado.

II- Cada aluno irá ler a resposta da 1ª questão e tecer comentários sobre o posicionamento do colega. Como mediadora, irei criar espaço para a abertura de uma roda de discussões.

III- Os alunos irão, mais uma vez, trocar os cadernos com outros colegas diferentes que, em seguida, lerão as respostas da 2ª questão. Assim, sucessivamente, até o final da atividade.

Uma vez cumprida a etapa que discute a estrutura narrativa do texto ficcional, assim como o conteúdo da obra proposta, a proposição se desvela e caminha para a **quarta etapa** do trabalho, intitulada **Etapa literária 2**, que contará com 7 aulas e será composta por quatro momentos: audição da música **Coisas de menino**, de Johnny Hooker; exibição do curta-metragem, de 14 minutos, **Vestido Novo**, de Sergi Pérez (2007), **Momento literário 2** e **Recorte literário**. Nessa etapa, para potencialização do texto literário, irei introduzir o

segundo romance da sequência didática: **Do jeito que a gente é**, de Márcia Leite. O objetivo é que, neste momento do processo de construção do conhecimento, as discussões se tornem mais consistentes e críticas, além de sutilmente polêmicas. Em vista disso, a turma irá se deslocar para a biblioteca da escola, onde serão realizadas todas as sequências dessa etapa. Inicialmente, os alunos pegarão os romances, como ato simbólico, na estante da biblioteca. Em seguida, apresentarei, através de *slides*, a obra literária em questão, pontuando os seguintes aspectos:

I- Biografia de Márcia Leite;

II- Enredo da obra;

III- Elementos pré-textuais: leitura da capa (cores, imagens, fontes), contracapa e “orelhas”.

Levando em consideração os aspectos motivacionais na construção do conhecimento, dialogaremos com outras formas de arte. Trata-se da música **Coisas de menino**, de Johnny Hooker e o curta-metragem, de 14 minutos, **Vestido Novo**, de Sergi Pérez (2007), pedindo para que os alunos façam comparações entre os textos, proporcionando, assim, discussões orais pela turma. A música e o filme irão proporcionar uma reflexão acerca das identidades de gênero e identidade sexual, as quais serão abordadas na obra literária que a turma terá acesso nas aulas que serão sucedidas. É importante salientar que o contato dos alunos com outras artes, além de enriquecedor do ponto de vista artístico, é também uma forma de seduzir a turma para o universo da ludicidade, se formos pensar nestas manifestações artísticas como mais acessíveis dentro do contexto sociocultural das escolas públicas.

Figura 5 - Capa do curta-metragem **Vestido novo**



Fonte: Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ktCXZg-HxGA>>.

Desse modo, irei iniciar a leitura da obra, designada **Momento literário 2**, dando encaminhamentos para que os discentes deem sequência ao importante momento de leitura da obra: **1. Tem uma pedra** (leitura realizada pelo professor); **3. No meio e 5. Do caminho** (leituras que serão realizadas pela turma).

Entretanto, quem disse que aula de literatura precisa ser tão distante do mundo-movimento dos adolescentes? Pensando nessa provocação, proporei uma atividade escrita que explore a dinamicidade dos adolescentes. Em vista da realidade vivenciada pelas escolas brasileiras públicas que, de fato, não conseguem dar conta das demandas destes jovens que nasceram na geração da tecnologia, da velocidade das transformações sociais e da quebra de hegemonia do livro, apresento a seguinte atividade, denominada **Recorte literário** : I- Na sala de informática, os alunos se agruparão em trios; II- O professor já deverá ter digitado e armazenado em todos os computadores uma tabela ilustrada com o nome da personagem do romance, Béa; III- Cada trio irá escrever, na respectiva tabela, algumas considerações acerca da personagem Béa:

Figura 6 – Quadro de análises que estará nos computadores durante o **Momento literário 2**

DO JEITO QUE A GENTE É (Márcia Leite) BÉA		
Características	Conflitos vivenciados	Conclusões



Fonte: Elaborado pela autora

IV- Na sequência, irei provocá-los no sentido de relacionar a personagem da obra literária trabalhada com personagens de novelas, filmes e pessoas do seu contexto social. Nesse sentido, é importante direcionar a discussão para a importância de não somente respeitar, mas também perceber que a diversidade é inerente ao ser humano.

Aproveitando, desse modo, as discussões acerca da obra, começarei a introdução da **quinta etapa** da intervenção, nomeada **Etapa literária 3**, que contará com uma carga horária de 11 horas/aulas e será composta por quatro momentos: dinâmica **Embaralhando gêneros**, **Momento literário 3**, **Tempo de produção escrita** (terceira parte) e painel **Literatura e realidade**.

Na oportunidade, como forma de pensar a estrutura do processo de construção dos gêneros, iniciarei a execução da dinâmica **Embaralhando os gêneros**. Trata-se de entregar, em folha A4, uma imagem de um homem e uma mulher e, em seguida, pedir para que os alunos embaralhem elementos que são culturalmente atribuídos ao *ser homem* ou ao *ser mulher*, de forma a construírem sujeitos estranhos, esquisitos. No final, teremos um sujeito *queer*.

Figura 7 - Atividade da dinâmica **Embaralhando gêneros**



Fonte: Elaborado pela autora

Dando sequência à etapa em questão, introduzirei o momento da leitura individual, na área paisagística da escola, dos capítulos **2. Luz, 4. Câmera e 6. Ação!** do romance **Do Jeito que a gente é**, de Márcia Leite. Para tornar o ambiente mais agradável e receptivo, pedirei aos alunos, anteriormente, que tragam almofadas, tapetes, som instrumental como pano de fundo e pipoca, para fazermos uma roda de leitura na respectiva área. É a atividade alcunhada como **Momento literário 3**.

Após a leitura, a turma irá se posicionar, através da escrita, acerca do que a leitura dos capítulos do respectivo romance proporcionou em termos de sensações, impressões, prazer pela leitura e reflexões acerca dos personagens e do enredo. Esta atividade foi intitulada **Tempo de produção escrita: o romance em movimento** (terceiro momento). Assim sendo, cada aluno que compartilhar suas ideias com o grupo estourará uma bexiga, na qual poderá receber um presente (obra literária juvenil com temática semelhante à proposta dessa intervenção, camisetas personalizadas com a temática do projeto).

Logo após o término da produção escrita, proporei um trabalho que deverá envolver todo o turno matutino da respectiva escola. Trata-se da apresentação do painel **Literatura e realidade** (o título do painel é apenas sugestivo, os alunos deverão escolher o título que melhor se encaixe na percepção da turma em relação ao trabalho), o qual deverá ser exposto na área externa da escola (corredores). A atividade será realizada a partir dos seguintes encaminhamentos:

a) O professor apresentará, através de *datashow*, algumas imagens que devem ser analisadas silenciosamente pela turma:

Figura 8 - Imagens da Dinâmica Literatura e realidade



Fonte: Google imagens

b) Em seguida, os alunos deverão refletir sobre a relação existente entre essas imagens e as angústias vividas pelo personagem Chico, do romance **Do jeito que a gente é**, de Márcia Leite. A turma deverá escrever frases que tenham relação com a realidade social brasileira no que tange à diversidade sexual (serão escolhidas pelos alunos e pela professora as melhores frases, que farão parte do painel que será montado posteriormente).

c) A turma deverá ser dividida em 2 grupos;

d) Desse modo, a partir das reflexões realizadas, as equipes, previamente formadas, deverão produzir uma **entrevista**, com questões objetivas, momento da atividade que extrapola os muros rígidos do espaço escolar, envolvendo pessoas da comunidade escolar (pais de alunos da respectiva escola e professores) no que concerne à identidade sexual (temática que envolve a angústia e os conflitos vivenciados por Chico). A atividade se desenvolverá da seguinte forma:

I- A turma criará quatro questionamentos que farão parte da entrevista a ser realizada;

II- Cada grupo (2 grupos) realizará entrevistas com o segmento sorteado;

III- Logo após, os grupos compartilharão suas análises na sala de aula, através de gráficos: cada equipe produzirá, com o apoio do professor de matemática da turma, um gráfico com os resultados da entrevista. O professor deverá explicar a formatação do material: tamanho dos gráficos, fonte, relação da imagem com o texto verbal e outros elementos que forem necessários no momento da execução da atividade;

IV- Anexar o painel num espaço estratégico da escola.

Logo após o encerramento da **quinta etapa** da proposição, apresentarei os objetivos da **sexta etapa** do projeto, denominada **Etapa final**, que será a preparação para a oficina intitulada **Cores e sabores** e será composta por três momentos: oficina **Cores e sabores**, culminância com a apresentação de peças teatrais e **Avaliação final**. A etapa contará com uma carga horária de 10 aulas. Essa oficina será ministrada por mim e pela professora doutoranda Ana Gabriela Pio Pereira (UFBA). O trabalho com a respectiva oficina terá como objetivos reafirmar a função transformadora da literatura; fomentar reflexões que promovam uma pedagogia *queer* no espaço escolar e trabalhar dinâmicas de reconhecimento de práticas que afirmam a hegemonia heterossexual na escola e do processo de normatização. O projeto contará com uma carga horária de 4h30min.

Para que a oficina e a intervenção pedagógica em sua totalidade venham trazer frutos para toda a comunidade escolar, irei sugerir que os alunos escrevam, em equipes, uma peça teatral que tenha relação com os romances trabalhados e todas as reflexões realizadas durante

o processo de intervenção, ensaiando-a e apresentando-a no pátio da escola, para toda comunidade escolar na data prevista para a culminância do projeto.

Enfim, sonhar com uma educação de respeito às diferenças, desejar uma educação na qual os indivíduos sejam respeitados nas suas subjetividades é um dever substancial para que nós, educadores que tentamos reinventar o discurso a cada dia, possamos vislumbrar uma escola que não enquadre os sujeitos em categorias fixas e imutáveis, uma escola que traduza a beleza da diferença, uma escola que não aprisione os corpos. Como aponta Ricardo Miskolci (apud LOURO, 2000, p. 63) “O corpo também escapa; ele é maleável; pode falar mil línguas, ter muitos significados (...), ele engana e ilude”. Assim, que os “corpos estranhos” possam sair do silenciamento que tenta ignorá-los dentro da escola rumo a uma prática educativa de questionamentos de verdades totalizantes e abertura para a desconfiança e a dúvida. Desse modo, corroborando com Guacira Louro (1997, p. 37), desconfie de tudo que é tomado como natural. A desconfiança e a coragem, na prática educativa, são boas companheiras!

3.1.2 O *queer* na educação: inquietações e desejos à prova

A expectativa de que o projeto venha a contribuir de forma efetiva para a inserção das literaturas infantil e juvenil de temática que aponte para às multiplicidades sexuais e de gênero são a mola propulsora dessa proposta de intervenção. Faz-se, portanto, substancial a emergência de uma abordagem que aponte para uma pedagogia *queer*, atenuando os discursos heterocêntricos que circundam o espaço escolar, acendendo uma chama de questionamentos possíveis entre os jovens envolvidos no processo e os professores que se permitirem o exercício da autocrítica, do autoquestionamento e da dúvida.

Considero ser um passo altamente significativo para a inserção e a abordagem metodológica da literatura infantil e juvenil com temáticas que atentem para as sexualidades dissidentes no Projeto Político Pedagógico da escola, como forma de dar visibilidade à diversidade sexual tão pregada pelos **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Objetiva-se, inclusive, levar os resultados da proposição para discussão em núcleos de estudos da Secretaria Municipal, com o intuito de divulgar os resultados (positivos e negativos), e propor a criação da “Semana da Diversidade” no calendário das escolas municipais. Será de suma importância a inserção de obras literárias de temática homoafetiva nos projetos interdisciplinares que venham a fazer parte do Projeto Político Pedagógico da Escola e, numa instância mais ousada, suscitar políticas de incentivo, juntamente com a Secretária de

Educação, ao amadurecimento da proposta a nível municipal, como parte de um projeto mais amplo.

Para tornar viável não somente a divulgação dos resultados do projeto de intervenção, mas também a ressignificação do processo de aprendizagem e mudanças de atitudes no contexto da escola e, conseqüentemente, nas relações sociais, firmei uma parceria com a Secretaria de Educação de Catu, no sentido de possibilitar a criação de oficinas pedagógicas para professores da Rede Municipal, as quais ministrarei como forma de devolver ao município de Catu o incentivo às novas práticas educacionais propostas pelo curso do PROFLETRAS.

Como forma de registro e divulgação de todas estas ações, criarei um *site* interativo para que toda a Rede de ensino municipal, e até mesmo de outras instituições, possam ter acesso à intervenção, pesquisa e todas as iniciativas detalhadas nesta dissertação.

Por fim, mudanças efetivas no processo de construção de uma escola que esteja, de fato, aberta para uma formação humana integral dos sujeitos são fundamentais para o exercício da cidadania plena. Tenho consciência dos enfrentamentos e barreiras que estarão na espreita da execução de todas essas ações descritas anteriormente, mas levarei comigo as “armas” do desejo que move o ser humano rumo às transformações sociais. Estarei atenta para que possíveis equívocos no que concerne ao confronto entre as concepções teóricas e a intervenção pedagógica não denunciem aqueles resquícios de preconceito que podem existir dentro de todo indivíduo que vive numa sociedade excludente. A priori, acredito que o preço da ousadia pode custar, inclusive, a estigmatização da qual posso ser vítima. Erros e acertos marcarão, certamente, a efetivação da proposição e seus desdobramentos. Mas quem nunca errou que *atire a primeira pedra*.

4 MARCAS DA (IN)DIFERENÇA NA ESCOLA: A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE RUPTURAS

Após um profundo diálogo entre teoria e prática, como é a proposta desta dissertação, deparo-me com uma série de constatações, as quais irei discutir no decorrer desta seção, além do nascimento de tantas outras dúvidas que vão povoando nosso imaginário enquanto professor e pesquisador.

Corroborando com a concepção de que o texto literário tem papel fundamental na formação do sujeito-leitor e, a priori, sua função humanizadora, a intervenção pedagógica que me propus a desenvolver trouxe à cena muitas descobertas, frustrações e, principalmente, desafios. Posso dizer com clareza que a intervenção pedagógica superou inúmeros percalços que foram tentando se impor no decorrer do processo, e ressignifiquei outros tantos que foram se desenhando nesta estrada escorregadia da sala de aula. Afinal, a educação é um processo de encontros e desencontros.

4.1 Motivação — a proposta sendo (des) fiada

No primeiro momento de contato com a turma, designado **Etapa de preparação**, fui bem recebida pelos alunos e pela direção da escola. Não estava sendo apresentada à escola pública, tampouco à escola Maria Gabriela Sampaio Seixas, porquanto trabalho há dez anos nessa referida instituição, conhecendo a realidade da comunidade como professora, vice-diretora e articuladora de área. Apenas estava começando um trabalho na turma da professora Rute Rocha¹⁹, professora efetiva da Rede Municipal, que me cedeu três aulas por semana, dentro de uma carga horária de seis aulas semanais da disciplina de Língua Portuguesa.

Ao apresentar o título do projeto **Corpos estranhos: fiando e desfiando a literatura na sala de aula** para 28 alunos, a referida turma sentiu-se instigada a descobrir a motivação do projeto, o qual apenas dei algumas pistas no que concerne à temática de gênero e sexualidade, além de apresentar as obras literárias da proposta. Percebi o silêncio e os olhares da turma por conta da discussão a qual estava propondo. Com o olhar de professora e pesquisadora, comecei a perceber as áridas estradas que tínhamos pela frente. Os alunos

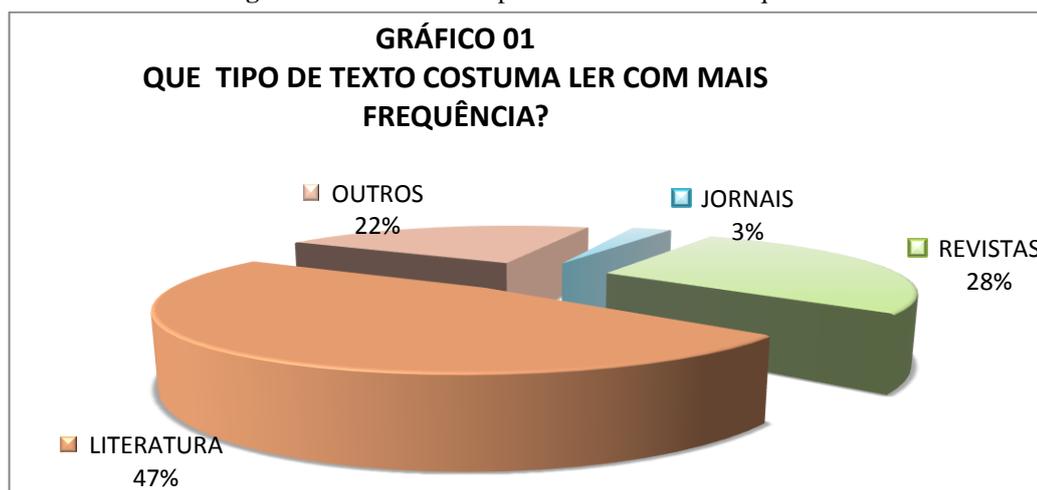
19 A professora me concedeu autorização para citá-la nesta dissertação.

Carlos (14 anos) e *Sérgio* (13 anos)²⁰ sentiram-se à vontade para utilizar expressões que me chamaram atenção: *projeto que fala de viado* e *atividades de gay*. Alguns alunos, cerca de três alunos, viravam uns para os outros e diziam frases como *o projeto é para o colega Fulano*. (Muitos risos). Parecia que a turma estava aberta para discutir a temática porque seria muito divertido falar e brincar acerca dos *viados*. A boa recepção da turma se deve a certeza de que o projeto os tiraria do tédio do mundo “sério” da sala de aula.

Ainda nesse primeiro momento, primeira etapa da proposição, apliquei o Perfil de experiência literária²¹, para aferir o nível de letramento literário da turma e suas relações com a temática de gênero e sexualidade. Algumas boas surpresas me aliviaram as tensões diante do desafio que me propus enfrentar, tais como: a quantidade de tempo dedicada à leitura, o grau de abertura da turma em relação à temática e a revelação do gosto pelo texto literário.

A primeira questão apresentada foi a seguinte: Que tipo de texto costuma ler com mais frequência? Como mostram as **Figuras 9 e 10**, com os gráficos dos 28 alunos matriculados e assíduos da turma, 47% costumam ler obras literárias de gêneros variados, dando destaque ao romance e ao poema. Alguns alunos não sabiam diferenciar o gênero fábula do gênero conto. Levando em conta a análise dos dados por gênero, contatei que 54% dos leitores de textos literários são mulheres (**Figura 11**).

Figura 9 - Gráfico com tipo de texto lido com frequência

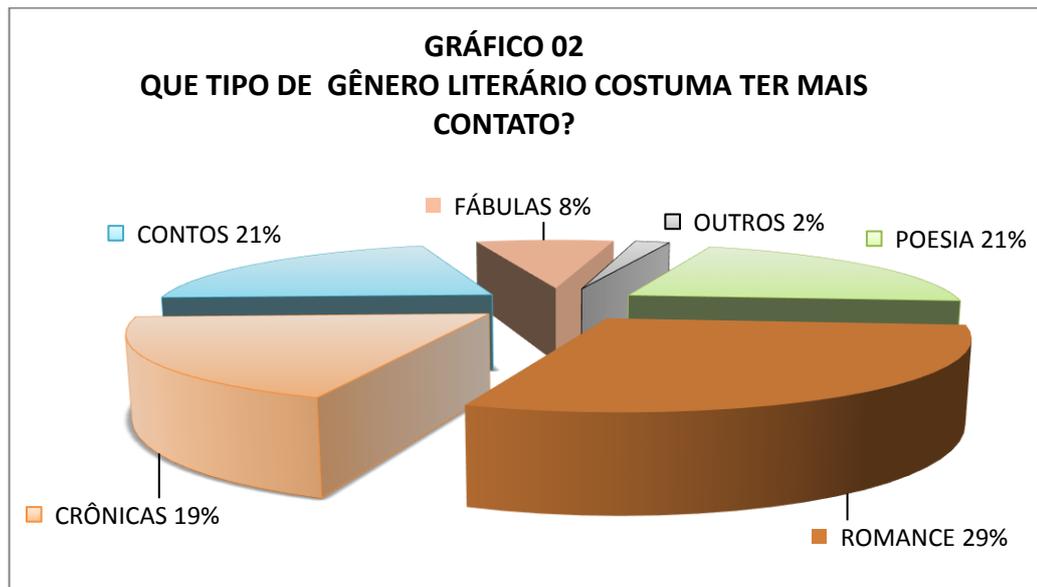


Fonte: Elaborado pela autora

²⁰ Para preservar a identidade dos alunos, sujeitos participantes da pesquisa, foram utilizados nomes fictícios. Também foram mantidas formas de expressão dos alunos, mesmo apresentando “incoerências” linguísticas, no sentido de não descaracterizar o discurso.

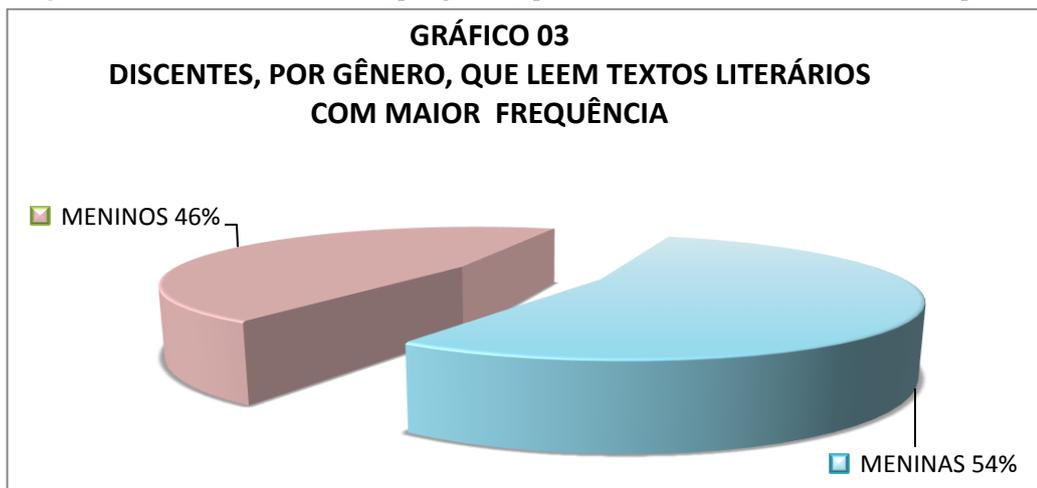
²¹ Ver no apêndice A.

Figura 10 - Gráfico com gênero literário com maior contato



Fonte: Elaborado pela autora

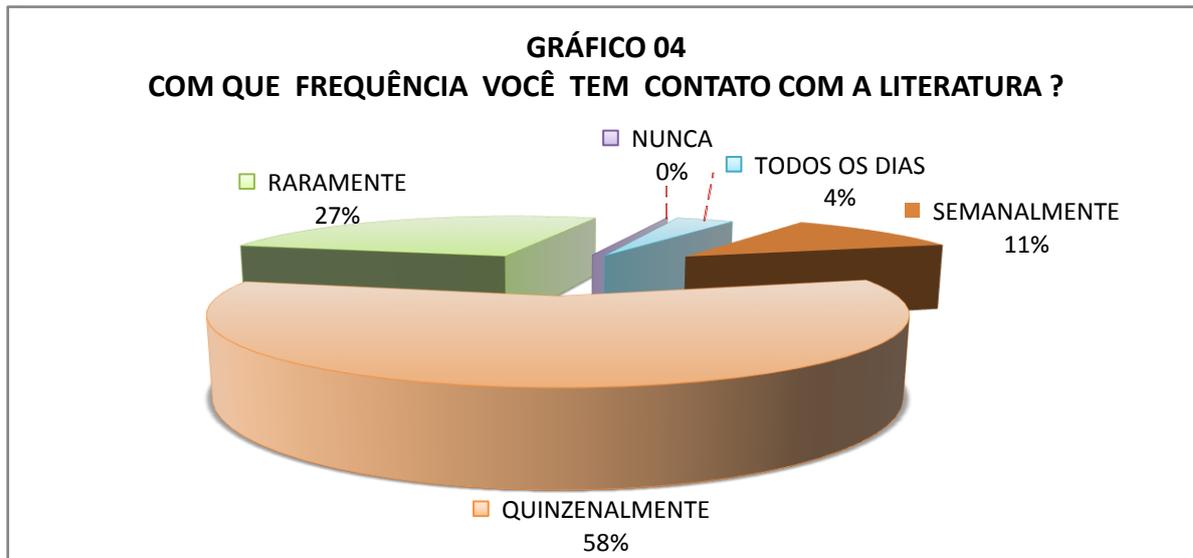
Figura 11 - Gráfico dos discentes, por gênero, que leem textos literários com maior frequência



Fonte: Elaborado pela autora

Uma outra questão suscitou uma análise mais apurada: Com que frequência você tem contato com a literatura? Os dados do gráfico da **Figura 12** mostram que 58% dos alunos leem textos literários quinzenalmente, o que demonstra que “alguma coisa está fora da ordem” no modo como a escola vem tentando desenvolver o gosto pela literatura nos alunos. O grupo comenta que é mais interessante ler textos literários fora da escola por conta da não cobrança de atividades escritas.

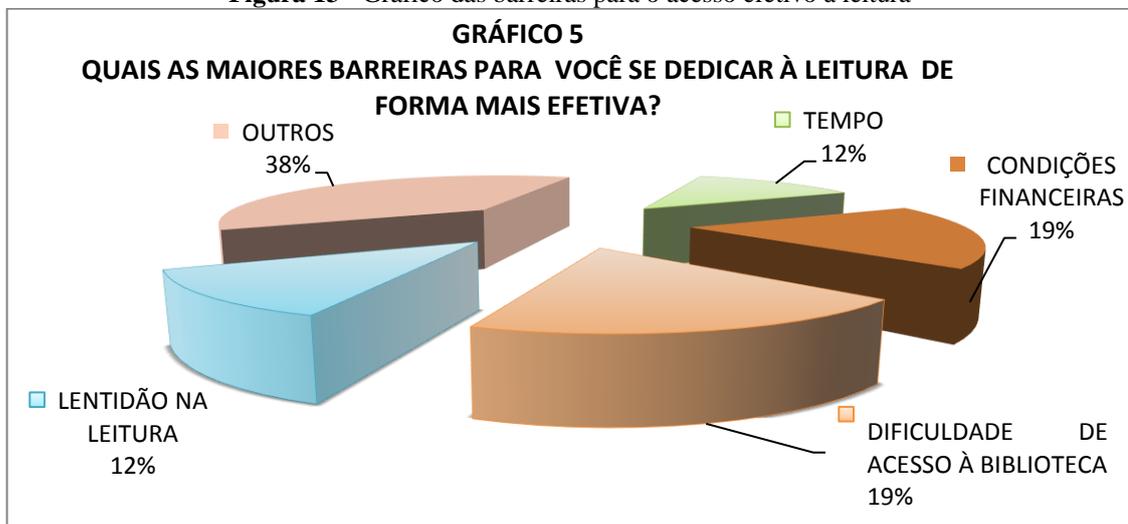
Figura 12 - Gráfico da frequência de contato com a Literatura



Fonte: Elaborado pela autora

Quando perguntei a respeito das barreiras enfrentadas para dedicação à leitura de forma mais efetiva, as respostas caíram na conta do poder público, conforme demonstra o gráfico da **Figura 13**: 19% alegaram dificuldade de acesso à biblioteca e a outros 19% citaram o baixo poder aquisitivo. É importante salientar que a problemática acerca dessa questão é mais complexa e não pode ser reduzida ao acesso à biblioteca. A falta de investimento do poder público é, sem dúvida, um grande entrave para a promoção de uma escola de qualidade em todas as suas dimensões, seja no que concerne à infraestrutura, a recursos tecnológicos ou ao investimento na qualificação docente.

Figura 13 - Gráfico das barreiras para o acesso efetivo à leitura



Fonte: Elaborado pela autora

De fato, existe todo um sistema educacional deficiente que contribui para a ineficácia do letramento literário. Nesse sentido, a situação é agravada pela constatação de que muitos professores não são leitores. Ora, mas como um profissional que não desenvolveu o hábito de leitura pode despertar o prazer de ler? Sobre esta questão, Magda Soares (2011) salienta:

[...] a concepção que se tem hoje do professor de português é que ele tem pouca familiaridade com a leitura, não é um bom leitor, na quantidade e na qualidade do que lê. A principal justificativa apresentada por editores e autores para as características atuais dos livros didáticos (orientação minuciosa ao aluno e ao professor, livro do professor com respostas aos exercícios) é que os professores não leem ou não sabem ler e, portanto, não sabem formar leitores. Na verdade, essa é a hipótese menos provável; as hipóteses levantadas anteriormente permitem supor que a concepção de professor-leitor que está presente no livro didático das últimas décadas não é propriamente a de um professor não leitor, ou mau leitor, mas de um professor a quem, por razões sociais, econômicas e, sobretudo, políticas, não são hoje proporcionadas as condições necessárias para o exercício pleno da sua profissão. (SOARES, 2001, p. 75)

As questões voltadas para a temática de gênero e sexualidade na literatura, como mostram os gráficos nas **Figuras 14 e 15**, também ratificam a hipótese construída na fase inicial do projeto. Perguntei se já tiveram a oportunidade de ler histórias com enredos, personagens ou temáticas voltadas para a diversidade sexual e se acreditavam que a escola deveria adotar livros que contemplem a diversidade sexual presente na sociedade.

Figura 14 - Gráfico com narrativas com enredos, personagens ou temáticas voltadas para a diversidade sexual



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 15 - Gráfico de opinião acerca da utilização de livros na escola que contemplem a diversidade sexual



Fonte: Elaborado pela autora

Outro dado relevante para detalhamento dos resultados obtidos foi a alteração do **Plano Estadual de Educação (PEE)**, que foi aprovado com emendas, no dia 04 de maio de 2016, pela Assembleia Legislativa da Bahia. Trata-se da substituição das expressões “gênero” e “diversidade sexual” por “respeito às diversidades” e “tolerância”. A alteração foi interpretada pelos movimentos sociais como uma batalha, uma quebra de braço, na qual a bancada religiosa acabou vencedora. As expressões utilizadas no PEE colocam a questão de forma genérica. Em outras palavras, falar em termos de diversidade pode ser uma estratégia para continuar invisibilizando as questões específicas de alguns sujeitos, a exemplo daqueles que têm sexualidades dissidentes. Em reportagem recente, o jornal **A Tarde** chama a atenção para esses discursos de poder que culminaram na derrota dos movimentos sociais:

[...] Evangélicos também estiveram na Casa Legislativa, posicionando-se "em defesa da família tradicional", como faz o deputado Pastor Sargento Isidório (PDT), autor de uma emenda que, se fosse aprovada, retiraria do PEE o debate de questões como sexualidade, raça e violência contra mulheres.

[...] O deputado Pastor Sargento Isidório, entretanto, afirmou que a divergência tinha a ver com questões religiosas. Do plenário da AL-BA, ele pediu "respeito à natureza de Deus".

"Não podemos tratar ideologia de gênero e ensinar sexo para as crianças na escola. Isso é ensinar os meninos a serem homossexuais", opinou o pedetista. [...]

A deputada Luiza Maia (PT) chegou a criticar os homens do partido por causa do acordo com oposição e evangélicos e apontou as "posições conservadoras" dos colegas de Assembleia.

"A manutenção dos termos 'gênero' e 'diversidade sexual' tem a ver com milhares de mulheres e LGBTs que morrem de violência todos os dias. Esse tema precisa ser debatido nas escolas, não é privilégio algum para esses grupos", defendeu ela. "Mas venceu a ignorância", complementou. (A TARDE, 04 de maio de 2016)

Tendo em vista este cenário de manutenção de poderes por parte de grupos conservadores, reavaliei minhas estratégias de enfrentamento e, na **segunda etapa** do projeto, designada **Etapa motivacional**, substituindo, assim, o vídeo **Construindo uma imagem positiva** pelo vídeo **Desigualdade de gênero**, de Ronildo Andrade, e pelo clipe musical **A luz**, de HollySiz. Esta alteração objetivou tornar o trabalho mais sutil, discutindo a questão das relações de gênero de forma menos impactante, porém não menos produtiva. Sendo assim, a etapa contemplou os seguintes momentos: audição do vídeo **Desigualdade de gênero**; exibição do clipe musical **A luz** e realização da dinâmica **Eu respeito as diferenças?**

Desta forma, o primeiro vídeo motivacional **Desigualdade de gênero**, seguindo as etapas sugeridas por Rildo Cosson, discute a construção dos papéis de gênero, colocando em xeque o processo histórico-cultural de naturalização dos padrões fixos de comportamento dos gêneros.

Figura 16 - Imagens do vídeo **Desigualdade de gênero** de Ronildo Andrade



Fonte: Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=chjMuabW2-Q>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

Depois de suscitar uma discussão a respeito das impressões provocadas pelo vídeo, solicitei que cada aluno escrevesse no quadro as atividades que desempenhavam no cotidiano, com o intuito de construir um quadro comparativo acerca da divisão de atividades por gênero. Dividi o quadro em duas colunas: meninos e meninas. Alguns meninos disseram ter orgulho de saber cozinhar, enquanto algumas meninas afirmaram jogar futebol com frequência. No geral, as respostas deram espaço para muitas discussões acerca dos papéis de gênero. Assim, fui conduzindo a atividade no sentido de questioná-los acerca da naturalização dos papéis sociais de gênero. Como afirma Richard Miskolci (2014, p. 101), “desconfiar de tudo o que é considerado natural contribui para evitar a reprodução escolar dos preconceitos”.

Em seguida, introduzi o clipe musical supracitado, **A luz** (*The light*) de HollySiz. O clipe aborda, de uma maneira mais aprofundada, o preço que a sociedade cobra dos sujeitos que resolvem burlar os padrões de comportamentos considerados “bons”, “corretos”, “normais”. A turma tecia muitas brincadeiras ao ver no clipe o momento em que o menino resolve assistir aula vestido com roupas tidas culturalmente como “femininas”. Aproveitei os risos para provocá-los: Por que mesmo meninos não podem usar vestidos? Seria assim em todos os países? O aluno Flávio (15 anos) lembrou que, na Escócia, os homens usam saias, enquanto que, no Brasil, é considerada uma roupa feminina. Assim, continuei questionando-os: O menino tem inclinações homossexuais por usar vestido? Uma boa parte da turma acredita que, geralmente, no Brasil, existe esta relação entre o uso de uma roupa atribuída às mulheres, no caso vestidos, e o desejo sexual por pessoas do mesmo sexo. Nesse ínterim, o aluno Sérgio (13 anos) afirmou com muita veemência: *Gay não é homem, professora!*. Imediatamente devolvi a afirmação com questionamentos para balançar suas certezas: e o que é ser homem? O aluno afirmou que ser homem é gostar de mulher (desejar sexualmente).

Prossigui, então, com indagações: E quem determinou que para ser homem é necessário desejar uma mulher? O aluno Sérgio (13 anos) afirmou taxativamente que *todo mundo sabe que é assim, sempre foi*. Uma parte da turma discordou do colega, a exemplo da aluna Rita (13 anos) que ressaltou, em outras palavras, que a sociedade determina a forma como as pessoas devem se comportar. Complementando o pensamento da colega, o aluno Flávio (15 anos) afirmou que aceitaria o desafio de passear pela escola com roupas femininas, o que foi tido pela turma como uma experiência interessante. Alguns colegas de Flávio se propuseram a participar também da atividade. No entanto, como não sou a professora efetiva da turma e me ausentaria da escola, assim que o projeto fosse concluído, fiz uma contraproposta de fazermos esta experiência no ano de 2018, quando, na oportunidade, estarei reassumindo a turma e dando sequência a essas ações, em uma segunda etapa do projeto, que

chamarei de **Corpos estranhos: segundo ato**. O receio era de, no caso de o aluno sofrer algum tipo de agressão, eu não estar na escola para fazer as intervenções necessárias.

Para finalizar, prossegui gerando novas possibilidades de reflexões: Por que temos que ser todos iguais? As pessoas são mais felizes quando seguem padrões de comportamento? Uma parte da turma acredita que, de fato, nem todo mundo tem a coragem de ser diferente, no entanto felicidade é ser sincero consigo mesmo.

Figura 17 - Imagens do clipe musical **A luz**, de HollySiz



Fonte: Youtube. Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=Cf79KXBCIDg>>. Acesso em: 24 mai. 2016.

Assim, depois de questionamentos e discussões, direcionei o trabalho para a atividade intitulada **Eu respeito as diferenças?** Com o auxílio de um *datashow*, apresentei um slide com dois globos terrestres: um globo colorido; outro, desbotado. No primeiro globo, indaguei os alunos: Se vocês tivessem o poder de determinar um padrão de comportamento, classe social, raça e etnia, sexualidade e gênero, como seriam os sujeitos? Na medida em que eles foram respondendo aos questionamentos, fui digitando as respostas nas partes internas do respectivo globo. No segundo globo, pedi que preenchessem os espaços em branco com as diferenças presentes na sociedade, seja de classe social, raça e etnia, sexualidade, gênero, etc. Logo após, apresentei os seguintes questionamentos: Nós temos dois mundos: o mundo

colorido que é o mundo da diversidade, das diferenças e o mundo preto e branco, que é o mundo da homogeneidade. Que mundo vocês elegem como o mundo ideal? A celebração das diferenças ou o mundo da uniformidade?

Figura 18 - Imagens projetadas nos slides que fizeram parte da dinâmica intitulada **Eu respeito as diferenças?**



Fonte: Elaborado pela autora

A turma, inicialmente, sentiu dificuldades para chegar ao resultado final. Uns diziam que todos deveriam ser evangélicos e heterossexuais; outros diziam que todos deveriam ser

católicos e brancos. E, assim, foram discordando de opiniões. Quando parecia que o mundo uniforme seria considerado o mundo ideal, questionei: Então as diferenças não cabem no mundo de vocês? Onde fica o direito do outro de escolher seu próprio mundo? Por que a homossexualidade tem, necessariamente, que ser a regra para todos? Algumas frases se destacaram no decorrer da discussão:

A Bíblia é contra outra forma de sexualidade. Toda vez que alguém inventa outra forma de se relacionar está ferindo os mandamentos da Bíblia. [...] (LÍVIA, 14 anos)
 Um mundo ideal é o mundo da felicidade. Felicidade cada um escolhe a sua. Eu quero ser feliz do meu jeito. O mundo colorido é o mundo das diferenças. E ser diferente é bom! (ADRIANO, 15 anos)
 Ninguém está preparado para respeitar o direito dos outros [...] (ÉRICA, 15 anos)
 Ninguém me convence de que ser gay é correto! (ROBSON, 14 anos)

Desse modo, fui conduzindo a atividade no sentido de fazê-los observar que a uniformização é impossível por conta das divergências de opiniões, por conta de sermos mesmo indivíduos plurais. No final da atividade, cerca de 60% refletiram e asseguraram que, de fato, a celebração das diferenças enriquece e completa os seres humanos. O aluno Flávio (15 anos), inclusive, nos brindou com a afirmação: *O mundo colorido é mais interessante porque se tem mais possibilidades de encontrar a felicidade, do seu jeito.*

4.2 É proibido miar — o texto literário e suas possibilidades

A leitura é uma prática que está presente em todos os momentos da vida do indivíduo. Lê-se para conhecer e para expandir os limites do próprio conhecimento. Por isso, é necessário que a escola invista em estratégias de leitura capazes de dar conta de um contexto real de uso da língua para que, de fato, o ato de ler possa fazer sentido para os discentes. Desse modo, Rildo Cosson e Renata Junqueira de Souza reiteram que:

Ler é fundamental em nossa sociedade porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita. Ao nascer, recebemos um nome e um registro escrito. Ao morrer, não é diferente. Precisamos da escrita para atestar nossa morte. Entre um ponto e outro que tece a linha da existência, somos crianças e os brinquedos, como o videogame, demandam que saibamos ler. A televisão a que assistimos está repleta de palavras escritas, mesmo naquelas situações em que o locutor leu o texto, oralizando a escrita. As músicas que cantamos foram antes escritas. Tiramos carteira de motorista e precisamos conhecer as leis que estão escritas. Namoramos e trocamos as cartas pelos e-mails e torpedos para falar de amor com suas palavras truncadas. Casamos e temos filhos, assinamos contratos, seguimos instruções e lemos o jornal de domingo. A vida é, a todo o momento, permeada pela escrita (COSSON, SOUZA, 2011, p. 101).

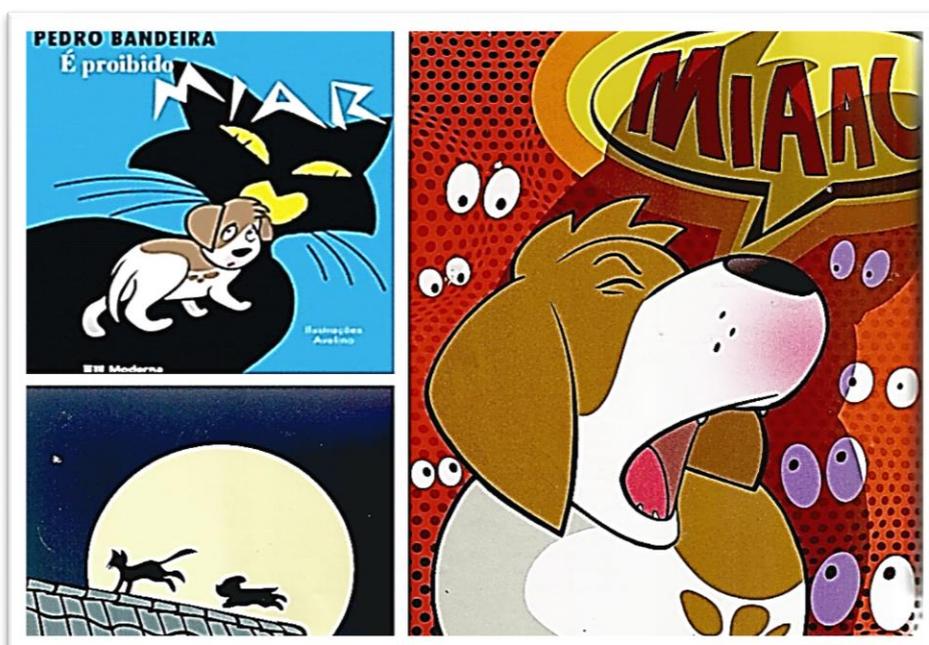
Partindo do pressuposto de que vivemos numa cultura letrada e sendo o letramento literário um dos usos sociais da escrita que integra o plural dos letramentos, adentrei na **terceira etapa** do projeto, nomeada **Etapa literária 1**, na qual o trabalho com o primeiro romance foi introduzido. Trata-se da obra infantil **É Proibido miar**, de Pedro Bandeira. A referida etapa foi composta, como previsto, por quatro momentos: **Momento literário; Aula expositiva participativa; Tempo de produção escrita: o romance em movimento** (primeira parte); **Tempo de produção escrita: o romance em movimento** (segunda parte) e **Roda de discussões**. Vale salientar que a atividade nomeada como **Momento literário**, refere-se ao tempo dedicado à leitura do romance em questão em sala de aula.

No primeiro momento, com a sala arrumada em círculos, apresentei a respectiva obra ficcional, ressaltando os aspectos: biografia de Pedro Bandeira, enredo e aspectos pré-textuais. Na atividade **Momento Literário**, as duplas se empenharam para efetivação da leitura, com o intuito de se sobressaírem, uma vez que aqueles que mais se aproximassem dos critérios pré-definidos receberiam uma premiação. Como se poderia esperar de uma turma formada por adolescentes, o resultado foi questionado. A maioria se considerava competente para ganhar o desafio, que levou em consideração os seguintes critérios na realização da leitura: ritmo, entonação, pontuação e postura corporal. Percebi o empenho de todos, porém ficou nítida a dificuldade de dar um ritmo mais dinâmico à leitura. Fiquei motivada quando percebi a empolgação da turma no momento em que apresentei como prêmios os livros **É proibido miar** (original) e **Olívia tem dois papais**, de Márcia Leite. É importante salientar que as obras apresentadas abordam a multiplicidade existente na sociedade no que concerne às sexualidades periféricas.

Logo após à leitura da obra, Bingo, personagem principal do texto, foi recebido com entusiasmo e, inclusive, com manifestações de aplausos. De linguagem acessível, de curta extensão, com muitas ilustrações, o romance, conforme eu esperava, agradou *em cheio* à turma. Nessa perspectiva, o leitor foi apresentado ao personagem Bingo, um cão vira-lata, criado preso, que se identificou com um gato que vivia a passear sob o telhado de sua casa. A liberdade que o gato demonstrava ter, encantou Bingo a tal ponto que, ao invés de latir, como todos os outros cachorros, ele aprendeu miar. Outras características dos gatos foram assimiladas por Bingo: lambe as pessoas, esfregar a cabeça em busca de carinho, etc. O comportamento de Bingo era tido, pelos personagens da narrativa, como um desvio. Para alguns ele era “delicado” demais; outros, utilizavam-se de adjetivos corriqueiramente usados de forma pejorativa, como “alegrinhos, fresquinhos, carinhosos ou menininhas”.

Os alunos, através da leitura coletiva, perceberam que o personagem Bingo carrega boa parte dos estereótipos enfrentados pelas pessoas (neste caso, homens) que fogem dos padrões heteronormativos. O gato era a representação da liberdade, da vida sem muros, da vida livre de padrões rígidos de comportamentos. Por esse prisma, entendendo a *literatura* pelo seu caráter humanizador, político-formativo, Bingo foi percebido pela turma como um representante de um devir desejo, um mundo onde todos os sujeitos celebram a beleza da diferença.

Figura 19 - Capa do livro *É proibido miar*, de Pedro Bandeira



Fonte: Elaborado pela autora

Alguns fragmentos do romance foram destacados pela turma, a exemplo deste:

“Coitado!”, você deve estar pensando. “Tanta dor, tanto sofrimento, mas por que ele não parou de miar e começou a latir como qualquer cachorro? Aí, todos os problemas dele estariam resolvidos, não acha?”

Acho. E confesso que até pensei nisso. Mas Bingo não queria. Ele achava que seus miados não faziam mal a ninguém. Por que mudar, então? (BANDEIRA, 2009, p. 36).

Nesse contexto de observações, alguns comentários me chamaram a atenção: *É uma história linda e cheia de poesia!; Texto gostoso, professora!; Bingo é muito corajoso porque*

*ele enfrentou uma situação que eu não teria coragem de enfrentar. A sociedade é cruel, pró!*²².

Em suma, a turma recebeu o personagem Bingo como quem recebe um amigo dentro da sua própria casa, provavelmente, pelo clima de poesia em torno do personagem criado por mim durante a etapa anterior. De fato, Bingo foi recebido com festa!

Figura 20 - Imagens da turma na biblioteca da escola lendo a obra **É proibido miar**, de Pedro Bandeira



Fonte: Fotografia capturada pela autora

Ainda na **Etapa literária 1**, lancei mão de uma **Aula expositiva participativa**, através de uma apostila e *slides*, com o objetivo de explicar os elementos característicos de um texto narrativo. Oralmente, os alunos foram descrevendo os elementos que eles identificavam no romance **É proibido miar**. Percebi que um determinado grupo participava

²² Forma carinhosa, especialmente na Bahia, de se referir ao professor, quando, de fato, existe uma relação de afetividade entre aluno e professor.

com mais dinamismo que os demais. Timidez e insegurança os impediam de se expor em público, situação muito comum nas escolas públicas.

Figura 21 - Print de dois slides utilizados durante a atividade de Aula expositiva Participativa

Elementos da Narrativa 

- Ação
- Tempo
- Espaço
- Personagens
- Narrador
- Foco Narrativo



O ESPAÇO 

O espaço é o lugar ou lugares onde decorre a ação.

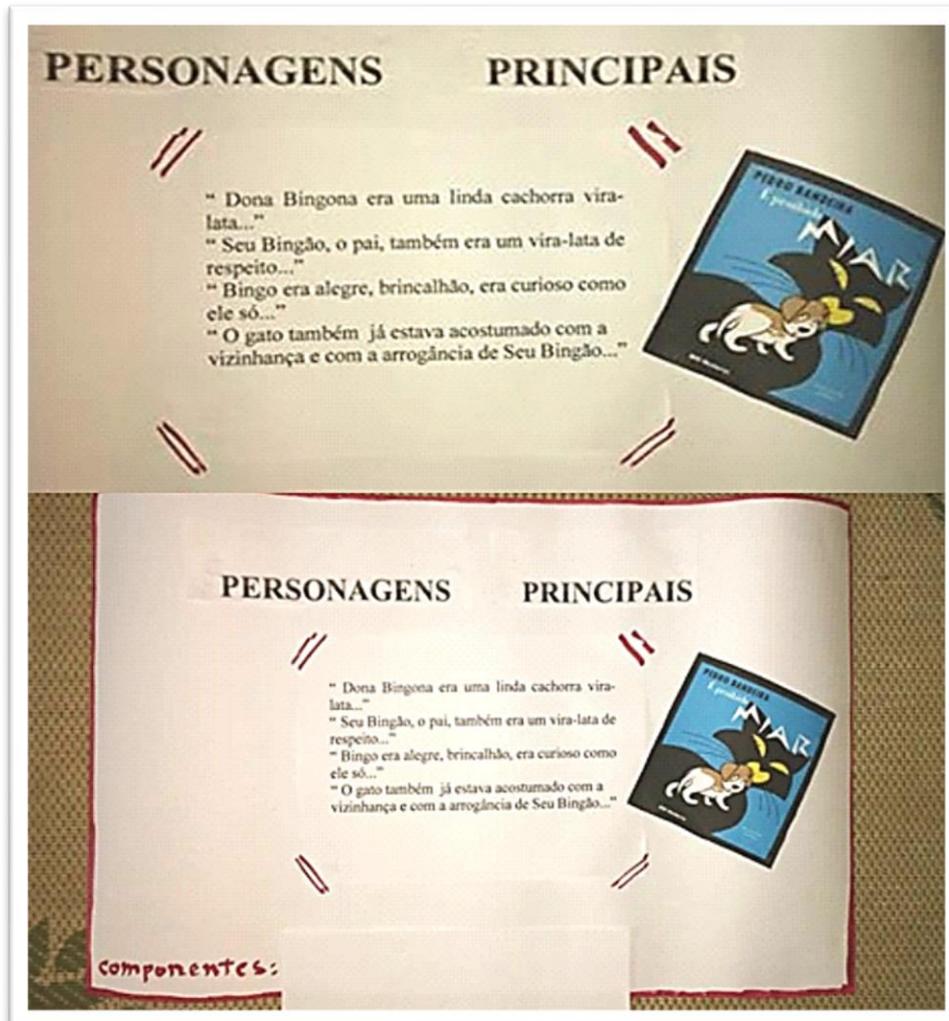
Distinguem-se três tipos de espaço, que nem sempre se encontram em todas as narrativas:

o espaço físico, o espaço psicológico e o espaço social.

Fonte: Elaborado pela autora

Na atividade intitulada **Tempo de escrita: o romance em movimento** (primeira parte), utilizando recursos como cartolina e caneta hidrocor, os alunos identificaram, em grupo, nos fragmentos do livro, elementos da estrutura narrativa: personagens, foco narrativo, enredo, tempo e espaço. Embora os cartazes tivessem uma formatação coerente, os grupos, inicialmente, tiveram uma certa dificuldade de reconhecimento dos elementos narrativos no texto por conta do não desenvolvimento da habilidade de estabelecer relações entre a teoria e a prática. Por fim, sugeri a arrumação da sala em círculos para o momento coletivo de apresentações dos cartazes, os quais, depois das correções realizadas, cumpriram à proposta de reconhecimento dos elementos narrativos no romance em questão.

Figura 22 - Imagens do cartaz da equipe que produziu o material sobre personagens principais da obra literária infantil **É proibido miar**, de Pedro Bandeira



Fonte: Elaborado pelos educandos

Na sequência, para finalizar a **terceira etapa**, iniciamos o **Tempo de produção escrita**: o romance em movimento (segunda parte)²³, quando, na oportunidade, propus uma atividade escrita, individual. Assim, em círculo, a correção da atividade escrita (4 questões), intitulada **Roda de discussões**, foi coordenada da seguinte forma: os alunos trocaram seus respectivos cadernos com o colega ao lado; cada aluno leu a resposta da 1ª questão e comentou o posicionamento do colega; os alunos, mais uma vez, trocaram os cadernos com

²³ Ver no Apêndice B.

outros colegas diferentes que, em seguida, leram as respostas da 2ª questão. Assim, sucessivamente, até o final da atividade.

Figura 23 - Atividade escrita intitulada **Tempo de produção escrita: o romance em movimento**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CATU
ESCOLA MARIA GABRIELA SAMPAIO SEIXAS
PROFESSORA CLÉRIA SANTANA DE SOUZA


É PROIBIDO MIAR
MÁRCIA LEITE

TEMPO DE PRODUÇÃO ESCRITA: O ROMANCE EM MOVIMENTO
(SEGUNDA PARTE)

1 “Ser diferente tem um preço”. Comente essa afirmativa a partir de fragmentos do romance **É proibido miar**, de Pedro Bandeira.

Sim. Bingo pagou o preço que todos não pagaram, todos os dias.

2 “Mas, agora, a carrocinha lhe parecia a melhor solução para uma tragédia daquele tamanho. Melhor a carrocinha do que a dignidade enlameada por um filho seu, miando como...como um gato!”. Comente este trecho do romance a partir das discussões realizadas na sala de aula.

A família foi levada pelas aparências. A sociedade vive disso.

3 Por que ^{foi} Bingo, mesmo depois de tanta dor e sofrimento, não parou de miar? Para você, valeu a pena o sacrifício?

Porque ele queria pagar o preço da liberdade. E tudo isso valeu a pena porque somos feitos para sermos livres. Liberdade é um preço!

4 Leia o último parágrafo do livro. A partir dessa leitura, responda: você acredita que ser diferente, na sociedade em que vivemos, é fácil? Como você percebe e lida com essas diferenças?

Não. Preciso entender que podemos viver num mundo onde diferenças não são tratadas como algo ruim.

Fonte: Elaborado pela autora

Dessa forma, durante a **Roda de discussões**, a turma deu um retorno positivo nas discussões e inferências orais e escritas. A força do texto ficcional se manifestou na riqueza das reflexões realizadas. O debate colaborou para chegarmos a conclusão de que “os corpos estranhos” presentes no todo social, representado por Bingo, celebram a riqueza das diferenças, porém, o nosso olhar, o nosso preconceito fabricado impõe vigilância e punição para os sujeitos que transgridem as fronteiras dos padrões sociais.

Foram destacados, inclusive, elementos do texto que reforçam a ideia de marginalização da diferença: ter um filho que tenha comportamentos que desviam dos

padrões trazem pra si um sentimento de vergonha, como se, de alguma maneira, as atitudes de seu filho ferissem a moral da família:

“Que vergonha!”, ia pensando seu Bingão, enquanto voltavam para casa. Um filho meu perder a chance de mostrar a bravura de um vira-lata de respeito! Fazer amizade com vagabundos, cheirar as pessoas em vez de fazer xixi nos postes, meter-se com rosas em vez de perseguir carros! Vergonha! Estragou o passeio de todos nós. E agora? Como é que vou olhar pra cara do Fritz, aquele pastor alemão cheio de raças, pedigrees e não sei mais o quê?” (BANDEIRA, 2009, p. 13).

Outro trecho que foi evidenciado pela turma no decorrer da **Roda de discussões** foi o fragmento em que Bingo expressava seu desejo de liberdade, de rupturas, de quebrar fronteiras:

“Ah, que vida maravilhosa!, invejava o Bingo. O cachorrinho pensava todos os dias naquele mundo que era bem maior que o seu quintal. Um mundo que o velho gato via de cima. Um mundo em que a altura dos muros não importava. O mundo negro da noite, o mundo da cor do gato (BANDEIRA, 2009, p. 15).

Nessa perspectiva, ainda na atividade **Roda de discussões**, o aluno Flávio (15 anos) escreveu uma frase instigante que me chamou atenção pela coerência: *O personagem nos revela que ser diferente é abrir as portas para a felicidade, porque ninguém pode ditar nossa forma de ser feliz*. Analisei a frase como um avanço positivo nas discussões. Completando, Flávio enfatizou: *Procuro entender que podemos viver num mundo onde diferenças não são tratadas como algo ruim*.

Enfim, a etapa proposta conseguiu dar conta dos objetivos iniciais de, por meio de uma linguagem mais acessível, um texto mais leve e envolvente, despertar para o prazer que o texto literário pode proporcionar, identificar os elementos da estrutura narrativa e introduzir os questionamentos acerca da identidade de gênero e identidade sexual. Posso dizer que, mesmo com as dificuldades enfrentadas por conta da falta de recursos materiais na escola pública, a etapa cumpriu seu papel e preparou a turma para o trabalho a partir de uma obra mais complexa: **Do jeito que a gente é**, de Márcia Leite. Afinal, sonhar é preciso!

4.3 Identidade de gênero na literatura juvenil — Béa em movimento

Dentro desta perspectiva, iniciei o caminho rumo ao segundo texto literário, **Do jeito que a gente é**, de Márcia Leite. A obra foi trabalhada, como previsto, nas **etapas quarta e**

quinta. Como mostra a imagem do **Sumário** do livro (vide figura 24), nos capítulos 1, 3 e 5 (ímpares), temos Béa como narrador-personagem, e nos capítulos 2, 4 e 6 (pares) temos Chico também como narrador-personagem. Os capítulos pares são independentes dos capítulos ímpares, no entanto, as histórias dos personagens se entrecruzam sem prejudicar a leitura fragmentada da trama. A leitura sequencial dos títulos dos capítulos pares permite visualizar o verso do famoso poema de Carlos Drummond de Andrade: “No meio do caminho tinha uma pedra” (ANDRADE, 2013, p. 36). Os títulos dos capítulos ímpares formam o *slogan* de ensaio de arte cinematográfica: Luz! Câmera! Ação!

Figura 24 - Sumário da obra **Do jeito que a gente é**, de Márcia Leite

Sumário	
➔ CAPÍTULO 1 · Tem uma pedra (Beá)	9
👉 CAPÍTULO 2 · Luz! (Chico)	29
➔ CAPÍTULO 3 · No meio (Beá)	55
👉 CAPÍTULO 4 · Câmera! (Chico)	68
➔ CAPÍTULO 5 · Do caminho (Beá)	87
👉 CAPÍTULO 6 · Ação! (Chico)	126
EPÍLOGO · Um ano depois	174
Bate-papo com Márcia Leite	177
Obra da autora	183

Fonte: Elaborado pela autora

Márcia Leite, autora da obra, comenta, em entrevista, como surgiu seu interesse na construção da produção literária em destaque:

Me dei conta que a literatura juvenil, pelo menos no Brasil, não contemplava realmente todos os seus leitores. Fui pesquisar e descobri que os livros para adolescentes nunca apresentavam personagens cuja orientação não fosse heterossexual. Ou seja, os leitores que não se enxergavam nesse modelo de relação nunca poderiam contar com a experiência intransferível que a literatura nos propicia: conseguir dialogar com o texto, projetar-nos nele, reconhecer-nos na vida dos personagens (LEITE, 2009, p. 179).

Inicialmente, na **quarta etapa**, intitulada **Etapa literária 2**, segui rigorosamente os momentos didáticos estipulados previamente: apresentação da obra literária em questão; audição da música **Coisas de menino**; exibição do curta-metragem **Vestido Nuevo**, **Momento literário 2** e **Recorte literário**. Os alunos se deslocaram para a biblioteca da escola, onde, simbolicamente, depois da apresentação da obra, permiti que manusessem o

livro mencionado, como forma de fazê-los sentir o tectura da obra, de provocá-los no sentido de perceber as “cores e os sabores” do contato material com o livro. Na sequência, a turma se manifestou no sentido de ter permissão para levar a produção literária para leitura extraclasse, no entanto, a proposta de leitura compartilhada no espaço escolar foi mantida por mim. Restou a ansiedade da turma acerca do início da leitura, o que interpretei como muito positivo. Apresentei no *slide* a biografia de Márcia Leite, o enredo da obra e exploramos os elementos pré-textuais (capa do livro e ilustrações).

Figura 25 - Capa do livro *Do jeito que a gente é*, de Márcia Leite

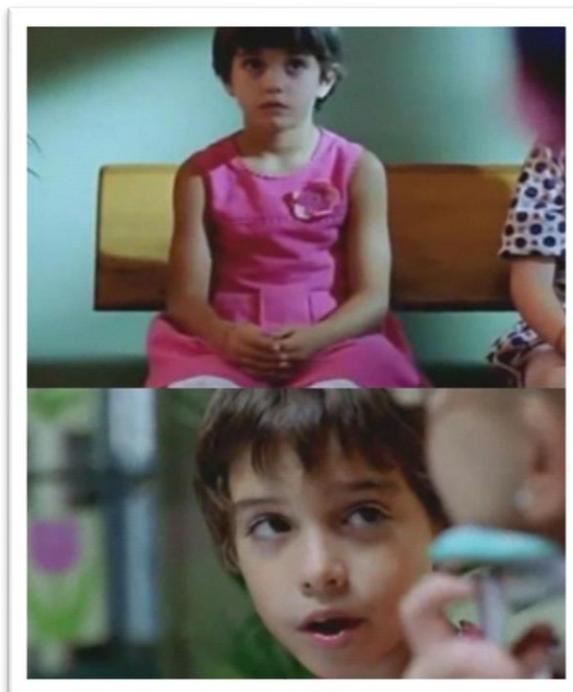


Fonte: Elaborado pela autora

A partir desse momento de apresentação, dei início à etapa motivacional, com a qual a turma se identificou consideravelmente. Trata-se da música **Coisas de menino**, de Johnny Hooker, e o curta-metragem **Vestido Novo**, de Sergi Pérez (2007). Pedi, então, para os alunos traçarem comparações entre os textos, proporcionando, assim, discussões orais. A música e o filme propiciaram uma reflexão sobre as identidades de gênero e sexual, provocando questionamentos no que concerne à associação culturalmente produzida entre gênero, sexo e desejo. Uma parte expressiva da turma não consegue conceber a sexualidade fora desse modelo de associações. Para eles, alguém com pênis (sexo) deve essencialmente ser masculino (gênero) e se sentir atraído pelo sexo oposto. Na contramão desse pensamento, a aluna Marta (16 anos) afirmou que roupa não determina sexualidade de ninguém, referindo-se à correlação entre gênero e desejo sexual.

Outras questões suscitadas pelos textos foram feitas em relações aos conflitos vivenciados no cotidiano das pessoas. Destaco discursos perpetrados pelos alunos como: *Nossa sociedade julga o tempo todo sem dar oportunidade ao outro de se defender* (Rita, 13 anos) e *Venho da zona rural e, aqui na cidade, sou olhada como atrasada* (Lúcia, 14 anos), dentre outros comentários que confirmavam a inquietude causada pela atividade.

Figura 26 - Imagens do curta-metragem **Vestido Novo**



Fonte: Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ktCXZg-HxGA>>

Depois dessa provocação, dei encaminhamento ao momento de leitura da obra, **Momento literário 2**, capítulos ímpares. Na área paisagística da escola, iniciamos da seguinte maneira: realizei a leitura do primeiro capítulo e as duplas previamente formadas deram sequência ao processo de leitura. As inferências feitas pelos alunos demonstraram uma evolução no que concerne à habilidade de leitura do texto literário como, a exemplo, perceber o leque de possibilidades porporcionada pelo texto ficcional.

Em relação aos comentários realizados pelo grupo, a maioria afirmou ter sentido empatia pela personagem Béa, pelos seus conflitos e desencadeamento das ações. A personagem é representada com muita sensibilidade, explorando a ânsia de transformação e a busca de uma identidade da fase da adolescência. Béa é uma jovem saindo do casulo, encarando o processo de aceitação e enfrentamentos diante de uma sociedade opressora que impõe identidades fixas para os sujeitos, enquadrando-os a modelos rígidos de

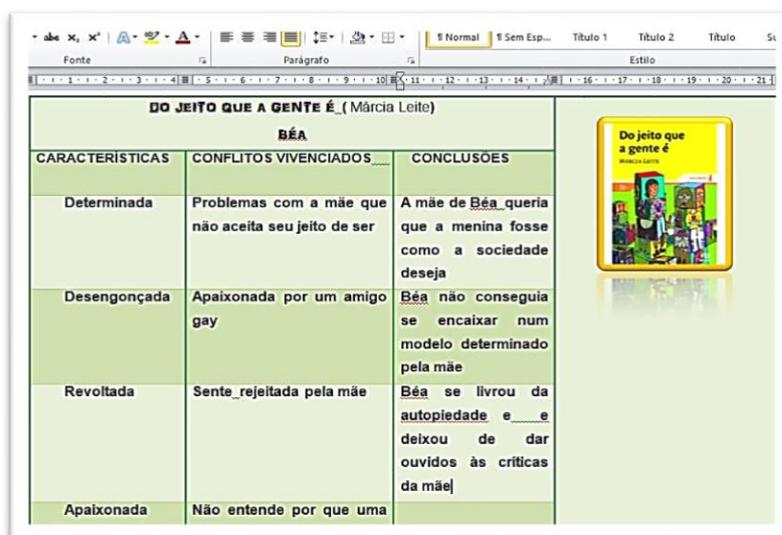
comportamento. A personagem lida com a incompreensão e indiferença da mãe e com seus conflitos internos de aceitação.

Tendo em vista o prazer que o mundo da tecnologia desperta nos jovens, propus uma atividade na sala de informática denominada **Recorte literário**. Com a turma dividida em trios, apliquei, na íntegra, a estratégia metodológica que foi traçada previamente. O grupo se sentiu motivado com a possibilidade de manusear computadores, todavia, percebi que não dominavam perfeitamente o processador de texto *Word*. Gravei previamente todas as tabelas de questionamentos em todos os computadores. A atividade consistia na possibilidade de explorar e discutir os conflitos vivenciados por Béa. Evidencio algumas conclusões realizadas por uma parte significativa dos grupos: os conflitos existentes entre Béa e sua mãe consistiam na não aceitação da mãe em relação à forma como a filha se comportava socialmente (roupas e comportamento desengonçados para o que a sociedade confere como normal para meninas); Béa não conseguia, assim, se encaixar no modelo estabelecido pela mãe e pelos colegas e, completando, ela se livrou da autopiedade desencadeada pelo *bullying* que sofria frequentemente.

Na sequência, provoquei-os no sentido de relacionar a personagem da obra literária trabalhada com personagens de novelas, pessoas do seu contexto social e com suas próprias vivências. Alguns discentes destacaram práticas de *bullying* sofridas por eles como estar acima do peso, usar saias compridas (alunas da Igreja Assembleia de Deus), discriminação de raça e estigma ocasionado por morarem no bairro Santa Rita, considerado um bairro com altos índices de tráfico e drogas.

Direcionei a discussão no sentido de mostrar a importância de não só respeitar, mas também perceber que a diversidade é inerente a todos. Por fim, compartilhamos os resultados.

Figura 27 - Imagens da produção escrita desenvolvida por um dos trios envolvidos na atividade



DO JEITO QUE A GENTE É (Márcia Leite)		
BÉA		
CARACTERÍSTICAS	CONFLITOS VIVENCIADOS	CONCLUSÕES
Determinada	Problemas com a mãe que não aceita seu jeito de ser	A mãe de BÉa queria que a menina fosse como a sociedade deseja
Desengonçada	Apaixonada por um amigo gay	BÉa não conseguia se encaixar num modelo determinado pela mãe
Revoltada	Sente rejeitada pela mãe	BÉa se livrou da autopiedade e deixou de dar ouvidos às críticas da mãe
Apaixonada	Não entende por que uma	

Fonte: Elaborado pela autora

Enfim, respeitar a multiplicidade inerente a todos os indivíduos é tarefa árdua e, por vezes, escorregadia. À medida que envolvi com o trabalho pedagógico, percebi a dificuldade que as pessoas têm em se colocar no lugar do outro e, pior, perceber que “o outro” é, na verdade, nós mesmos. Afinal, somos opressores e oprimidos ao mesmo tempo.

4.4 Identidade sexual nas imagens de Chico

Como posso pensar numa prática que aponte para uma perspectiva *queer*? À medida que as etapas iam se desenrolando, meu olhar, treinado numa cultura binária, às vezes, me traía, quando, sem me dar conta no momento, reproduzia uma visão dicotômica das coisas: homem/mulher; homo/hétero; o bem/o mal, enfim, como pesquisadora, tenho a consciência de perceber que as estruturas não sofrem rupturas somente por conta de estudos realizados na área. O substancial nesse momento de intervenção é estar atento para suscitar a dúvida no espaço da sala de aula, de provocar reflexões e avançar nas propostas curriculares da instituição de ensino.

A partir dessa noção de desafios, dentro de uma lógica motivacional que antecede à leitura de um texto literário na sala de aula, tão pregada por Rildo Cosson, iniciei a execução da **quinta etapa** do projeto, designada **Etapa literária 3**, seguindo a estrutura metodológica estabelecida previamente: dinâmica **Embaralhando gêneros; Momento literário 3; Tempo de produção escrita**: o romance em movimento (terceira parte) e a confecção do painel **Literatura e realidade**.

Assim, introduzi a etapa com a dinâmica **Embaralhando os gêneros**. Trata-se de entregar em folha A4 uma imagem de um homem e uma mulher e, em seguida, pedir para que os alunos embaralhem elementos que são culturalmente atribuídos ao *ser homem* ou ao *ser mulher*, de forma a construir sujeitos estranhos, esquisitos. No final, teremos um sujeito *queer*. A turma, motivada, embaralhou os códigos de construção de gênero. Logo após, questionei-os: Essas imagens chocaram, causaram algum tipo de estranhamento? Na sociedade, vemos pessoas com esses códigos de comportamento? Chegaram à conclusão que a construção das imagens tornou os sujeitos estranhos aos seus olhos, sujeitos exóticos, sujeitos estes que a sociedade, sem dúvida, rejeita e pune. Citaram o exemplo dos travestis e transsexuais.

Em seguida, para manter o debate caloroso, devolvi outra questão: E as construções que não causam estranhamento são naturais, nascem com as pessoas? A maior parte da turma, salvo os declarados religiosos, acredita que a nossa cultura estabelece “o certo” e “o errado” na sociedade. Alguns alunos ainda acrescentaram:

Há algum tempo atrás, nenhum homem usava roupa rosa. Hoje, muitos homens usam. (Fábio, 15 anos)

Eu acho que as pessoas são tão preconceituosas! Acho que as pessoas estão acostumadas com uma forma de ver as outras e aí se assustam com alguma coisa diferente. Se as pessoas andassem assim nas ruas, ninguém questionaria. Mas eu acredito que é difícil aceitar o diferente. Por isso, muita gente é infeliz, porque não tem coragem para ser uma outra coisa. [...] (Elvis, 15 anos)

A gente se choca hoje, mas, daqui a algum tempo, de repente, vira moda. Se virar moda, aí a gente deixa de ver como estranho [...] (Rebeca, 13 anos)

Dentro desse raciocínio, percebi os efeitos positivos das discussões realizadas na etapa anterior do projeto. Os comentários, de fato, demonstraram uma tentativa, mesmo que em alguns momentos entrando em contradição no que concerne à associação entre gênero e desejo.

Figura 28 - Imagens da execução da atividade **Embaralhando gêneros**



Fonte: Elaborado pelos educandos.

Logo após a dinâmica, iniciamos o processo de leitura dos capítulos pares inerentes ao drama vivido por Chico, no **Momento literário 3**. Segui a mesma estratégia adotada nos capítulos relacionados ao personagem Béa. Assim, nesse momento da proposta, a turma acompanhou a trajetória de descoberta do adolescente Chico, seus desejos e medos diante da tirania do desejo. A história gira em torno do medo de Chico em assumir a homossexualidade para as pessoas, principalmente para o pai, o que se torna mais difícil depois da reação do seu melhor amigo que, quando soube, prontamente se afastou. A obra deixa em evidência a invisibilidade das sexualidades fora do padrão e como a sociedade se utiliza de todos os mecanismos possíveis para uniformizar os desejos, submeter suas singularidades. E é justamente esse esforço social de desautorização de subjetividades fora da norma que leva Chico a acreditar que estava sendo severamente punido, que suas práticas sexuais o levaria a perder a pessoa que ele mais amava no mundo. Fortemente influenciado pelo discurso religioso cristão, Chico necessitava desconstruir tais discursos dentro de si para libertar-se da culpa. Essa história foi bem recebida pela turma, que, inclusive, se manifestou a favor do personagem, demonstrando empatia em relação às ações que desencadearam sofrimento e revolta. Até mesmo Robson (14 anos), um dos alunos mais resistentes ao princípio de convivência e respeito às singularidades, se posicionou de forma empática no que tange ao primeiro contato com o enredo.

Os trechos mais comentados pelos alunos e relacionados à realidade social brasileira foram:

[...] Sentia que a doença dela me denunciava. Achava que a responsabilidade de tudo o que estava acontecendo com ela só podia ser minha. Que minha mãe ia morrer para que eu fosse severamente punido. Para que eu sofresse muito e me sentisse culpado para o resto da vida. [...] (LEITE, 2009, p. 50)

Naquela época eu não entendia direito o que estava acontecendo. Por que às vezes me achava tão estranho? Por que tinha alguns pensamentos que me surpreendiam e

me assustavam? Por que ficava tão desconfortável por sentir as coisas que eu sentia? Pensar nas coisas que eu pensava? (LEITE, 2009, p. 72)

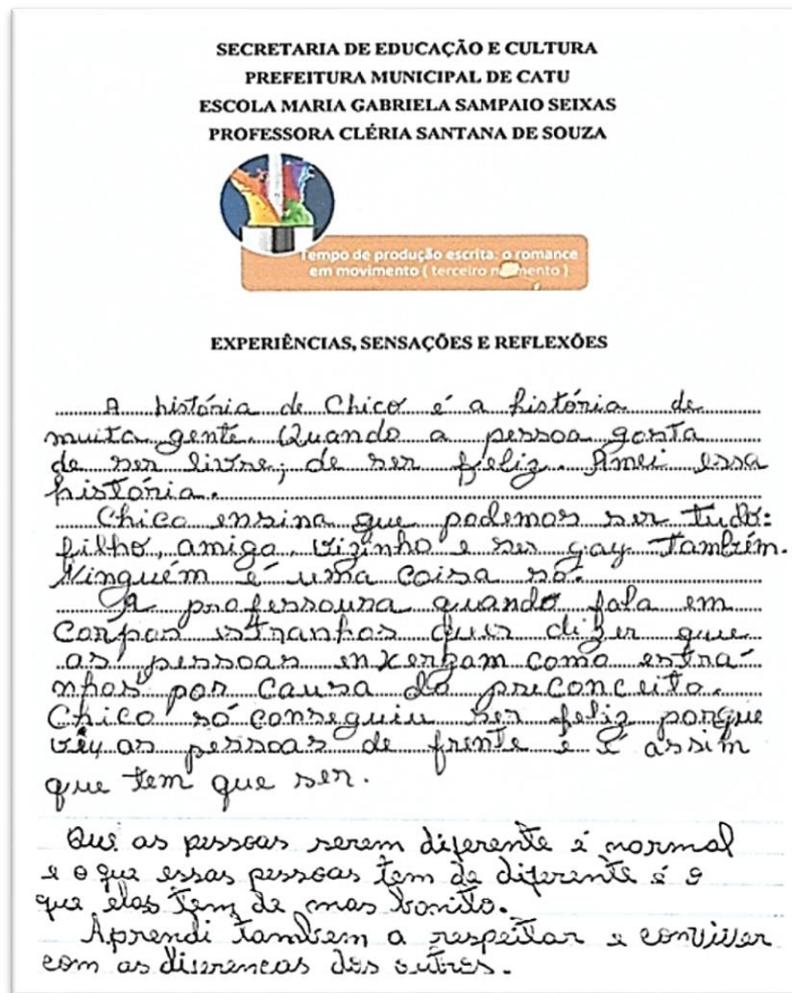
[...] Porque eu não sou só gay. Tenho 17 anos, quase 18, vou me formar este ano no ensino médio e prestar vestibular pra cinema. [...] Ouço música o tempo inteiro, isso você sabe. Duas coisas sem as quais não poderia viver: cinema e música. [...] Você pensa que é hétero, pai, quando está trabalhando ou lendo jornal ou dirigindo ou telefonando? Pois é. Você é o Marcelo. Sabe, pai, quando eu estou jogando uma partida de futebol ou estudando ou andando de ônibus ou indo ao cinema ou postando no meu blog, nunca paro para pensar que sou gay. Eu sou o Chico (LEITE, 2009, p. 86).

Em seguida, na atividade intitulada **Tempo de produção escrita: o romance em movimento** (terceiro momento)²⁴, a turma, através da escrita, posicionou-se acerca do que a leitura dos capítulos do respectivo romance proporcionou em termos de sensações, impressões, prazer pela leitura e reflexões sobre personagens e enredo. Apenas oito alunos decidiram compartilhar seus referidos textos, porém todos produziram e entregaram a atividade. Os alunos se descontraíram no momento de estourar as bexigas e verificar se ganharam alguma premiação.

A partir da análise das produções escritas, percebi que a turma, com exceção de poucos, sentiram-se envolvidos pela trama, como já tinha sido constatado nos posicionamentos orais. Apesar das inadequações linguísticas observadas, a turma estabeleceu relações significativas entre a história, suas experiências de vida e as discussões em torno das questões de gênero e sexualidade. A exemplo dessas inferências, destaco duas produções que me surpreenderam pela maturidade das relações realizadas:

Figura 29 - Imagens da atividade **Tempo de produção escrita: o romance em movimento** (terceira parte)

²⁴ Ver no Apêndice C.



Fonte: Elaborado pelos educandos.

Figura 30 - Camisas personalizadas como prêmio para a atividade **Tempo de produção escrita: o romance em movimento** (terceiro momento)



Fonte: Elaborado pela autora

É importante ainda destacar a apresentação do painel **Literatura e realidade**, atividade que extrapola os muros rígidos da sala de aula. A turma seguiu as estratégias elucidadas na seção 2 desta dissertação, que propõe a construção de um painel, no qual a

turma irá anexar os resultados obtidos oriundos das discussões acerca de algumas imagens e sua relação com o personagem Chico (1º momento) e entrevistas realizadas com pais e professores (2º momento). A confecção do painel surtiu resultados positivos, sobretudo quando lancei mão de recursos tecnológicos, no caso o *datashow*, para projeção de *slide*; gráficos construídos com o auxílio da ferramenta do *Word*; emborrachado para o painel; impressão colorida e caneta hidrográfica. Todo esse aparato pedagógico influenciou nos resultados positivos, em face de ter proporcionado ludicidade e movimentação produtiva ao trabalho.

Após o processo de visualização das imagens, construí algumas provocações para que o grupo pudesse estabelecer silenciosamente algumas relações entre as imagens e Chico: Se Chico casasse com Béa ou outra garota, vocês acreditam que eles seriam felizes? Automaticamente, o grupo afirmou com veemência que não seriam felizes. Alguns alunos reproduziram o discurso religioso que deslegitima as sexualidades dissidentes. Imediatamente, questionei: Existe corrupção na bancada evangélica? A Bíblia não condena a corrupção? Não é contraditório? Diante da afirmativa de que existe mesmo denúncias de corrupção por parte da bancada evangélica no Congresso e de que a Bíblia condena práticas de corrupção, indaqueei mais uma vez: Então, o que pode mesmo mudar a vida da sociedade brasileira: a luta contra a corrupção ou a luta contra uma forma de se viver a sexualidade? Todos afirmaram que acabar com a corrupção provocaria mudanças sociais importantes. Esses questionamentos foram feitos com o objetivo de fazê-los pensar na emergência de se educar para o respeito às diferenças.

Figura 31 - Print da projeção no *datashow* das imagens da atividade **Literatura e Realidade**

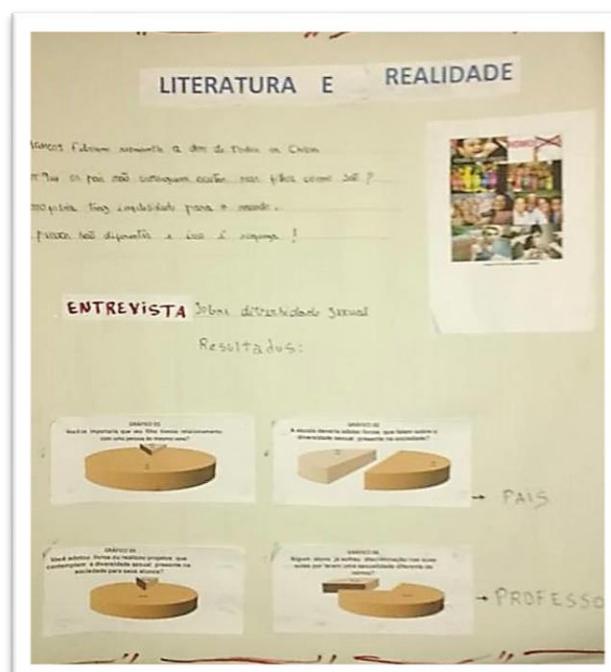




Fonte: Elaborado pela autora

Partindo para um detalhamento do processo de construção do painel, no primeiro momento, a turma, ao visualizar as imagens no *datashow*, escreveu frases que estabelecem um paralelo com as angústias vividas pelo personagem Chico e a realidade social brasileira no que tange à diversidade sexual. Foram escolhidas, por mim e pelos alunos, as melhores frases, as quais foram registradas no painel. As frases selecionadas foram as seguintes: a) *Marco Feliciano representa a dor de todos os Chicos*; b) *Por que os pais não conseguem aceitar seus filhos como são?*; c) *Homofobia traz infelicidade para o mundo*; d) *As pessoas são diferentes e isso é riqueza!*

Figura 32 - Exemplo de um painel **Literatura e Realidade**

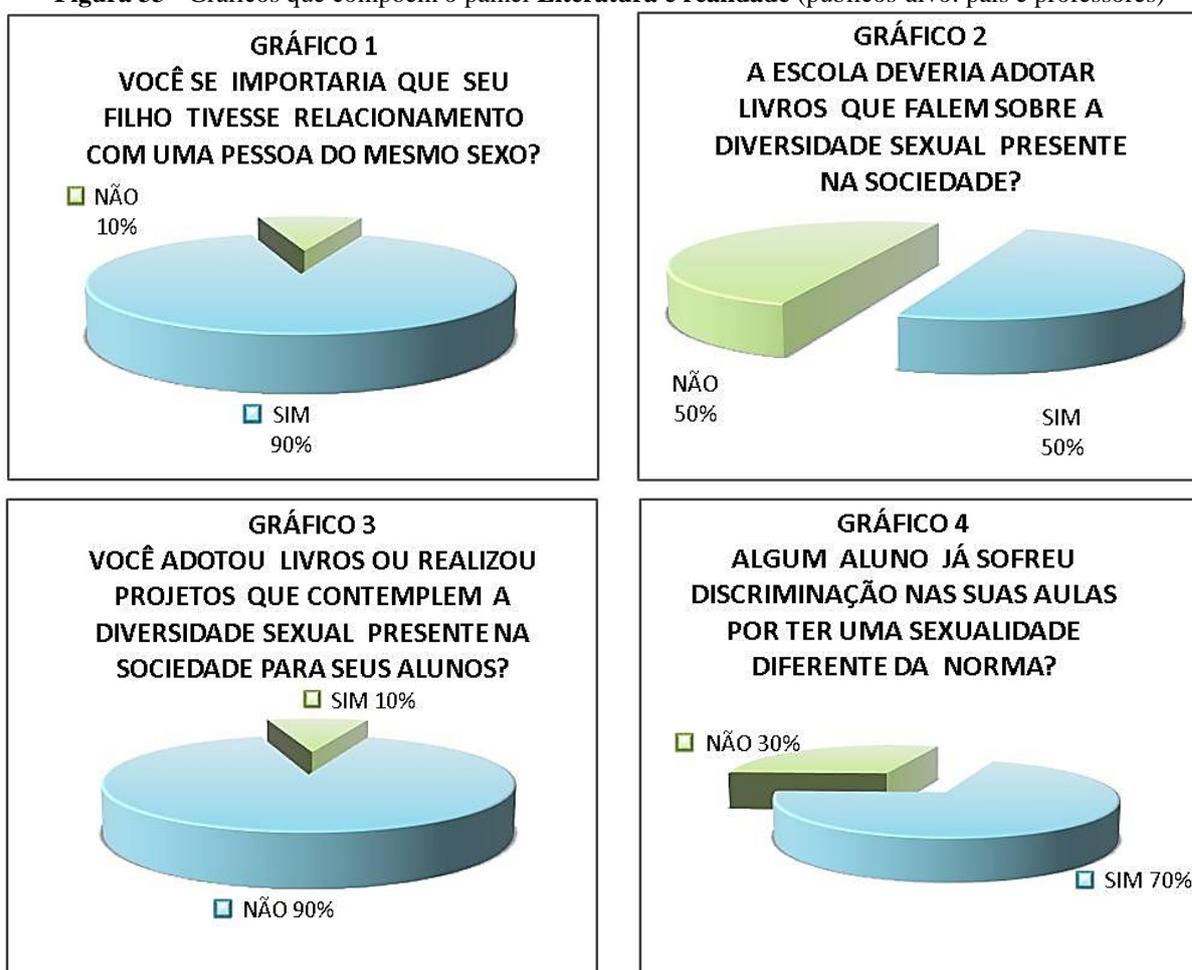


Fonte: Elaborado pelos educandos.

No segundo momento, depois da divisão da turma em dois grupos, os alunos produziram uma pequena entrevista²⁵ com questões objetivas sobre identidade sexual, envolvendo pais de alunos da respectiva escola e professores. Esse momento da atividade que extrapola o ambiente da sala de aula, estabeleceu um *link* importante do trabalho com outros segmentos da escola. Com o apoio do professor de matemática da turma, os grupos colheram os resultados e produziram os **Gráficos**²⁶, a partir das respostas que mais chamaram a atenção em termos de análise.

Assim, os gráficos foram anexados ao painel e ficaram expostos na área externa da escola.

Figura 33 - Gráficos que compõem o painel **Literatura e realidade** (públicos-alvo: pais e professores)



Fonte: Elaborado pelos educandos

²⁵ Sugerir aos alunos que as entrevistas fossem curtas como forma de dar mais dinamicidade ao trabalho. Muitas perguntas proporcionariam um desgaste desnecessário de tempo e, conseqüentemente, evasão da turma. Ver as perguntas detalhadas no Apêndice D.

²⁶ Os Gráficos 1 e 2 traduzem os resultados inerentes ao público-alvo pais e os gráficos 3 e 4, traduzem os resultados do público-alvo professores.

Outro momento substancial que introduz a **sexta** e última etapa do projeto, nomeada **Etapa final**, foi compreendida por dois momentos já previstos na proposição: oficina **Cores e sabores e a Avaliação final**. A referida oficina foi recebida como uma culminância antecipada. **Cores e Sabores**²⁷ foi ministrada por mim e pela professora doutoranda Ana Gabriela Pio Pereira (UFBA). Momento lúdico de expressão do corpo e de reflexão acerca de todos os momentos vividos durante a intervenção. É importante ainda destacar que a oficina **Cores e Sabores** foi indicada pelos alunos, na avaliação final, como o melhor momento, não somente da proposição, como também do ano letivo. A turma aplaudiu de pé e agradeceu a presença da professora Ana Gabriela.

Assim, a oficina, com carga horária de 4h30min, teve como objetivos reafirmar a função transformadora da *literatura*, fomentar reflexões que promovam elementos que apontem para uma pedagogia *queer* no espaço escolar; trabalhar dinâmicas de reconhecimento de práticas que afirmam a hegemonia heterossexual na escola e do processo de normatização. Durante todo o período, os alunos se mantiveram presentes, mesmos aqueles mais tímidos e retraídos. É pertinente ressaltar que as produções escritas não foram o foco da oficina, sendo, portanto, adotado estratégias de discussões orais a partir de reflexões acerca de vídeos, músicas e literatura. As professoras mediadoras, eu e Ana Gabriela, partimos da ideia de movimentarmos ludicamente o grupo, desenvolvendo dinâmicas de reconhecimento de uma realidade de silenciamento no que concerne a sexualidades dissidentes e a celebração das diferenças como indispensável para a existência do próprio sujeito em sociedade.

Nesse sentido, a oficina cumpriu seu papel de, através da ludicidade, enriquecer, de forma marcante, o processo de reflexão acerca das diferenças. A partir de provocações, inquietações, a turma foi discutindo suas próprias intervenções. A estratégia, respaldada na pedagogia *queer*, é desmontar verdades cristalizadas, desestabilizar estruturas de pensamento normatizador e instaurar a dúvida. E foi justamente a dúvida, a lacuna, o vazio deixado por algumas “verdades”, no que diz respeito às sexualidades, que criaram um clima de incertezas acerca das convicções sacralizadas. Nesta perspectiva de dessacralização de verdades, promovidas pela pedagogia *queer*, Guacira Louro (2008, p. 42) entende que:

Desconstruir um discurso implicaria minar, escavar, perturbar e subverter os termos que afirma e sobre os quais o próprio discurso se afirma [...] Portanto, ao se eleger a desconstrução como procedimento metodológico, está se indicando um modo de questionar ou de analisar e está se apostando que esse modo de análise pode ser útil para desestabilizar binarismos linguísticos e conceituais (ainda que se trate de

27 Ver todo o detalhamento da Oficina no Apêndice E: objetivos e metodologia adotada.

ter apenas uma perna, a sociedade não pode ter apenas brancos ou negros, heterossexuais ou homossexuais. Portanto, há uma miríade de corpos que compõe o corpo social.

Figura 35 - Imagens da professora Ana Gabriela na oficina **Cores e Sabores**



Fonte: Fotografia capturada pela autora

Na segunda dinâmica, denominada **Passando o preconceito a limpo**, os alunos se movimentaram bastante no decorrer da atividade. Objetivou-se, assim, afirmar situações e comportamentos normatizadores acerca da sexualidade que são reiterados na sociedade, além de solicitar aos alunos que escolham o lado da parede que foi anexado o posicionamento do qual ele se identifica: *Concordo, Discordo ou Tenho dúvidas*. As questões discutidas foram as seguintes:

1. Uma pessoa pode escolher se quer ser homossexual, bissexual ou heterossexual.
2. A maior parte das mulheres que se tornam lésbicas é porque foram abusadas por um homem na infância.
3. Um menino que foi criado por um pai homossexual tem mais chance de se tornar *gay* ou travesti.
- 4 Um *gay* que queira se curar de sua homossexualidade deve procurar um psicólogo ou um líder religioso.
- 5 Travesti é o homem que se traveste de mulher apenas para ganhar dinheiro, se prostituindo.
- 6 Transexual é aquela pessoa que nasceu com um determinado sexo, mas que pertence ao outro.
- 7 Tenho direito de agredir um homossexual, afinal, ele não se respeita mesmo...
- 8 Somos todos diferentes. De alguma forma, todos nós somos diferentes e queremos ser respeitado e queremos nossos direitos preservados.

Algumas situações, no decorrer da atividade, chamaram atenção; destaco as seguintes: muitos alunos esperavam a movimentação dos demais para se posicionarem do lado da maioria; poucos alunos se posicionaram como *Tenho dúvidas*, em todas as afirmativas; uma boa parte da sala se preocupou em não frustrar as expectativas das professoras, provavelmente para fugir dos questionamentos mais calorosos.

Na terceira e última parte da oficina, iniciamos a dinâmica **No país de Blowminsk**. Trata-se da leitura e discussão do texto literário **No país de Blowminsk**, de Cláudio Picazio. O conto relata a paixão entre Ivan e Marina num país onde era proibido o relacionamento entre pessoas de sexo oposto e se estabelecia a “homonormatividade”. A estratégia é promover uma inversão de normas regulatórias com o objetivo de causar estranhamentos no grupo.

Depois da leitura literária, no centro da sala, colocamos inúmeras bexigas, algumas delas com perguntas sobre o texto, outras, vazias. Dividimos o grupo em duplas e pedimos que estourassem uma bexiga e respondessem à respectiva pergunta. Assim, começaram a fazer alvoroço no momento de audição das respostas, o que, em se tratando de adolescentes, concebo como algo positivo por conta de sua natureza em constante ebulição. Todas as duplas participaram do desafio e corresponderam positivamente no sentido de perceberem a intencionalidade do texto. Os questionamentos foram os seguintes:

1. O que há em comum entre a sociedade e a cultura blowminskiana e a nossa?
2. Quem determina o que é certo e legítimo em uma sociedade?
3. Quem determina o que é errado e que, portanto, merece punição?
4. Vocês conhecem alguma situação em que algo que era considerado errado ou anormal passou a ser considerado certo e normal? Como foi esse processo?

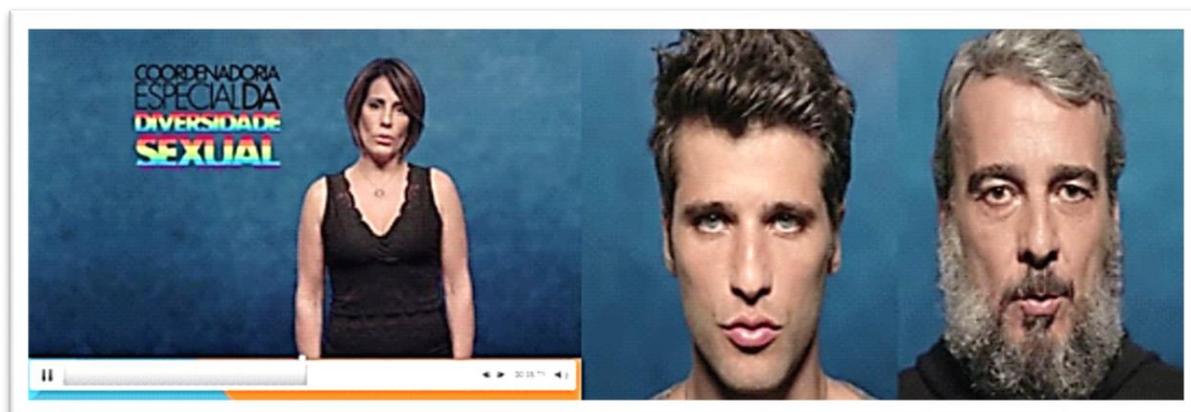
As discussões giraram em torno da ideia de que as regras e as normas de uma determinada sociedade são resultantes de processos históricos de construção de valores morais por parte das diferentes culturas e não obras do acaso. A turma destacou o sentimento de desespero de um indivíduo mutilado pelos padrões sociais.

Para finalizar a oficina, como mensagem final, nós pedimos que todos os alunos se levantassem para assistir ao vídeo **CEDS: a sua voz na luta contra o preconceito (2015)**²⁹ da

29 Por meio de nomes como Thiago Martins, Betty Lago, Bruno Gagliasso, Antonio Pitanga, Glória Pires, Mateus Solano, Marcos Pasquim, Stênio Garcia, Alexandre Borges e Paolla Oliveira, a CEDS leva ao público um entendimento doloroso do mal causado pela homofobia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ub16IHFLxB0>, Acesso em: mai. 2016.

Coordenadoria especial da diversidade sexual (CEDS)³⁰ e ouvir a música **Preconceito**³¹ (Via Negromonte).

Figura 36 - Imagens do vídeo promovido pela CEDS



Fonte: Rio sem preconceito. Disponível em <http://www.cedsrio.com.br/rio-sem-preconceito_videos.php>

Enfim, o que posso acrescentar é que, em muitos anos de trabalho nessa referida escola, jamais consegui manter alunos na sala de aula até o horário limite da aula, exatamente 11h30min. Seria utopia afirmar que houve mudanças de atitude no sentido mais amplo, por parte dos envolvidos. Ora, diante das normas regulatórias que são reiteradas todos os dias, seria, no mínimo, ingênuo acreditar em transformações sociais a partir de um projeto, mesmo porque estabeleci objetivos voltados para o universo da sala de aula e seus desdobramentos. Refletir, duvidar das verdades, colocar em discussão, perceber a beleza de se viver em sociedade de forma mais igualitária e, conseqüentemente, vivendo as diferenças, já é um caminho de possibilidades para um currículo que atente para a celebração das multiplicidades. “Só é bom pra um quando é bom pra todos”. Com essa frase final do vídeo, encerramos nossas atividades da oficina **Cores e Sabores**.

Como culminância da oficina e da proposição como um todo, propus uma peça teatral, em equipes, de roteiro simples e bem definido, com uma duração de, no máximo, 10 minutos. Foram quatro equipes que montaram as peças com os seguintes títulos: **Os Chicos estão na escola** (baseado na história do personagem Chico da obra **Do jeito que a gente é**); (baseado

30 Em Fevereiro de 2011, a Prefeitura do Rio de Janeiro criou a **Coordenadoria Especial da Diversidade Sexual**. O compromisso da **CEDS** é discutir a importância de combater a discriminação e o preconceito. Já foram realizadas diversas campanhas de conscientização, sendo o programa **Rio Sem Preconceito** o principal evento da Coordenadoria.

31 Letra disponível nos ANEXOS.

na história de **É proibido miar**); (baseado na história de **No país de Blowmink**) e **A menina que gostava de menina** (baseada na história de Chico de **Do jeito que a gente é**).

Assim, a primeira peça apresentada **Os Chicos estão na escola**, composta por sete pessoas, contou a história de um grupo de meninos que decidiram desprezar seu amigo de anos por conta de sua relação sexual-afetiva com outro garoto. Depois de um dos colegas ser rejeitado pela namorada por ser pobre e seu pai estar desempregado, começou a se colocar no lugar do colega homossexual. O sentimento de rejeição o levou a ter mais empatia em relação às pessoas que sofrem algum tipo de preconceito social.

Em seguida, a segunda peça **É proibido brincar de bola**, discutiu a história de uma garota que deixava de lavar os pratos para jogar bola com seu irmão. O resultado da brincadeira foi a punição da garota em detrimento do seu irmão que continuava a brincar de bola todos os dias, sem nenhum tipo de repreensão. A garota começou a questionar a diferença entre as cobranças que recaíram sobre ela e a permissividade direcionada para seu irmão. No final, os pais chegaram a conclusão de que os filhos iam lavar os pratos em dias alternados. Dessa forma, todos poderiam brincar e desenvolverem o espírito de responsabilidade nos afazeres domésticos.

Logo após, a terceira peça **No país das diferenças ?**, contou a história de um país onde todos eram felizes, até que, um dia, um garoto resolve usar saias. A notícia se espalhou pela região e, por fim, ele foi expulso daquele bairro porque as pessoas se negavam a conviver com ele. Assim, o personagem principal foi morar em outra região bem distante. Nessa comunidade, todos os homens usavam saias e quem não as usasse seria expulso daquela região. O garoto, assim, conseguiu se afirmar e, segundo o roteiro, viveu feliz porque sua autoestima melhorou.

Por fim, a última peça intitulada **A menina que gostava de menina**, se apresentou, contando a história de uma garota que era tida como estranha, esquisita, e que todos acreditavam que ela era lésbica. No entanto, essa garota, embora esquisita para os padrões atribuídos como feminino, sentia atração por meninos. Ela se perguntava o porquê dela gostar de rapazes quando todos acreditavam que ela gostava sexualmente de meninos. Por fim, ela encontrou um rapaz que se apaixonou por achá-la diferente. Desse modo, ficou claro que sua beleza estava no seu estilo diferente, masculinizado para os padrões de comportamento femininos.

Os alunos não concordaram com a apresentação no pátio da escola, devido à exposição e conseqüente julgamento de colegas de outras turmas. A negociação com a turma me causou certa frustração, em face da expectativa de poder mostrar para a comunidade escolar o

resultado de um trabalho que necessita contagiar outros profissionais, outros estudantes, outros mundos. Embora as peças tenham demonstrado a riqueza do trabalho e do compromisso da turma com a proposta, expandir é preciso!

Durante todas as apresentações, era notório que um grupo de alunos queria demonstrar um perfil “politicamente correto” diante de situações que foram encenadas, enquanto outro grupo resolveu brincar, até mesmo como forma de proteger sua imagem de heterossexual diante do grupo, principalmente meninos.

Por fim, diante dos resultados obtidos durante o processo, sugeri uma **Avaliação Final**,³² com o objetivo de abrir um espaço de compartilhamento de ideias, de posicionamentos acerca dos avanços, retrocessos e expectativas em torno do trabalho desenvolvido. Esse processo avaliativo foi fundamental para que os alunos pudessem avaliar a proposta de intervenção pedagógica sob diversos aspectos: metodológicos e conteudísticos.

Enfim, desestabilizar certezas é um processo contínuo que cabe também aos profissionais da educação e pesquisadores de gênero e sexualidade, necessita ser reiterado através da inserção das discussões no Projeto Político Pedagógico da escola, incentivando projetos de aquisição de obras literárias que representem a multiplicidade das sexualidades presentes na sociedade, dentre outras possibilidades. E para quem acompanhou os encaminhamentos e resultados da proposição na escola, já sabem que tentar quebrar paradigmas não morde, nem mata. E o que não nos mata, nos faz crescer!

32 Ver no Apêndice F.

5 O GÊNERO E A SEXUALIDADE NO CENÁRIO ESCOLAR — POSSIBILIDADES EM FOCO

A escola é um espaço substancial para a formação e produção de novos conhecimentos. Ela não é o único lugar onde as questões de gênero e sexualidade devem ser repensadas, todavia deveria ser um espaço privilegiado de reflexões e mudanças de comportamentos. Essas mudanças podem ocorrer a partir do momento em que os profissionais de educação, além das instâncias de poder que regem a educação como um todo, estiverem empenhados em promover ações que coadunem com as propostas de documentos oficiais como **Parâmetros Curriculares Nacionais**, o **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, as **Diretrizes Curriculares em Direitos Humanos e Temais Transversais**, no que tange às questões de diversidade sexual e de gênero.

Em consonância com a fundamentação teórica, discuto e analiso, nesta seção, os resultados da intervenção pedagógica proposta nesta dissertação. Afinal, os objetivos foram alcançados? Os resultados apontam para uma possibilidade de uma pedagogia *queer*? As bases para a inserção de obras literárias que representem as diferenças de gênero e de sexualidade na escola em questão foram construídas? Existem possibilidades de incorporação das questões de gênero e sexualidade no Projeto Político Pedagógico da escola?

5.1 Corpos estranhos — outros olhares

“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, 1995, p. 182). Essa afirmativa de Antonio Candido, retirada de seu livro **Vários Escritos**, suscita a concepção de que a leitura literária tem poder de enriquecer e humanizar. Nesse sentido, pensar no uso do texto literário como pretexto para o estudo gramatical é retirar da literatura sua potência enquanto função humanizadora e, conseqüentemente, político-ideológica. E é justamente esse processo de violência contra a função criativa, humanizadora e crítica da literatura que, muitas vezes, se faz presente nas salas de aula brasileiras.

Diante desse cenário, desenvolvi a intervenção pedagógica na Escola Municipal Maria Gabriela Sampaio Seixas, levando em consideração a força humanizadora da literatura, em favor das questões relacionadas a gênero e a sexualidade, intentando promover reflexões

voltadas para a construção de uma sociedade na qual as diferenças entre as pessoas possam ser consideradas pressuposto para o bem-estar coletivo. Para tal, adotei a perspectiva *queer*.

Na **primeira etapa** do projeto, intitulada **Etapa de preparação**, destaquei, como objeto de análise, o momento da exposição dos objetivos, da metodologia e de outros aspectos relevantes da intervenção. Alguns poucos alunos sentiram-se à vontade para utilizar expressões que me chamaram atenção: “projeto que fala de viado” e “atividades de gay”. Ora, essa prática de sarcasmo em torno das sexualidades fora do padrão hegemônico por parte da turma não foi recebida por mim com surpresa. Aliás, foi importante no sentido de confirmar as consequências de uma pedagogia que está voltada para a homogeneização dos corpos, a partir do apagamento de todos os indivíduos que não correspondem a um ideal de normalidade construído culturalmente, assim como de tudo o que pode tratar de suas existências, a exemplo da *literatura* que tem as diferenças sexuais e de gênero como questões centrais. As falas dos alunos demonstram, portanto, o efeito de um processo de exclusão social ratificado pela escola. O projeto em andamento ganhou força à medida que percebi sua necessidade naquele espaço de poder em virtude, sobretudo, da lacuna na matriz curricular. Se todos os sujeitos envolvidos na proposta demonstrassem respeito ao diferente e celebrassem a diversidade como parte da própria existência humana, a intervenção entraria em contradição com os objetivos descritos nas seções teóricas que justificam um projeto com essa abordagem. Lúcia Facco (2009) adverte, o que vem a corroborar com minhas constatações durante o desenvolvimento das atividades, sobre o preconceito vivido pelos estigmatizados nas instituições, inclusive no espaço escolar, na sociedade brasileira:

Embora os conceitos de solidariedade, igualdade, respeito às diferenças façam parte dos discursos da escola, por ser um local voltado para a formação de crianças e adolescentes, na prática o que podemos observar é que, neste espaço, as ideias de discriminação e os preconceitos não estão de fora. Pelo contrário: como a escola é um local onde convivem os mais diversos tipos de pensamento, a prática de discriminação é muito comum (FACCO, 2009, p. 19).

Facco expõe as fragilidades do universo da escola e induz os sujeitos envolvidos no processo a refletirem acerca dos equívocos dos discursos que circulam no currículo escolar e suas práticas, acrescentando:

Se a sociedade é constituída por uma diversidade de culturas, crenças, etnias, estilos de vida, entre outras variadas características, a escola, por ser a representação de um microuniverso social, vai reproduzir todas as relações sociais, inclusive as práticas sociais de discriminação, em sala de aula, pátios, corredores, banheiros, enfim, em

todos os espaços por onde circularem estudantes, funcionários em geral e professores (FACCO, 2009, p. 19).

Nesse sentido, é evidente, nos comentários transcritos, o desejo de se colocar fora de um espaço de estigmatização. Inúmeros mecanismos de defesa foram usados no intuito de deixar claro que o termo *gay* servia sempre para designar o “outro”, nunca a si próprio. Ou seja, as sexualidades periféricas eram tidas como “o outro”, aquele indivíduo fora do centro, exprobrado, desprovido de privilégios sociais dentro de uma cultura binária e excludente, aquele que era, inevitavelmente, indesejado. Essas falas se repetiram durante várias etapas do processo, demonstrando, assim, a dificuldade de reverter conceitos que estão enraizados na cultura ocidental.

Ainda na **Etapa de preparação**, dentro do processo de aplicação do **Perfil de experiência de leitura com o texto literário**, verifiquei, o que foi indicado na análise dos Gráficos 1 e 2 (**Figuras 9 e 10**),³³ que 47% da turma tem contato com textos literários, mais especificamente com romances e poemas. Deste percentual, 55% Gráfico 3 (**Figura 11**) dos leitores são meninas. Observando os dados, indaguei a turma no sentido de verificar com quais autores e temáticas eles têm contato. Os discentes afirmaram já ter lido a coleção de *Harry Potter*, de J. K. Rowling; a saga *Crepúsculo* (Incluindo *Lua nova*, *Eclipse* e *Amanhecer*), de Stephenie Meyer, e poemas de amor, de diversos autores. Estes últimos são lidos exclusivamente pelas meninas. A observação desses dados demonstra o quanto a divisão dos gêneros está presente nas escolhas dos indivíduos. Existe, entre os adolescentes analisados, um preconceito com relação à poesia, que eles acreditam ser uma tipologia textual feminina. Em outras palavras, esses dados mostram essa tendência sociocultural dicotômica: roupas de meninas x roupas de meninos; brinquedos de meninas x brinquedos de meninos; leituras de meninas x leituras de meninos. A isso acrescenta-se que aquilo que é “de menina” é sempre considerado menor, por ser atrelado à sensibilidade, à fragilidade, à submissão, características estas associadas por eles, equivocadamente, à poesia.

Partindo para a apreciação do Gráfico 4 (**Figura 12**), observei que 58% dos discentes leem textos literários quinzenalmente. Essa leitura, porém, é realizada fora do ambiente escolar. Alguns chegaram a expressar sua aversão à leitura literária sugerida na escola, porque, geralmente, é associada a atividades gramaticais e a produções textuais escritas, o que se configura como uma relação equivocada da escola com o texto literário. Então, de fato, a questão não é desenvolver nos alunos o gosto pelo texto literário, mas sim repensar problemas

33 Os gráficos estão dispostos na subseção 4.1, desta dissertação, p. 60-64.

ainda não superados pelas literaturas infantil e juvenil no que concerne às práticas pedagógicas que ainda perseveram em apresentar essas obras literárias como exercícios pedagógicos que desviam, dessa forma, do poder imaginativo que a literatura infantil pode proporcionar. Na escola, a literatura perde seu poder de encantamento quando empregada como pretexto para o ensino de gramática, de redação, de inserção de determinadas temáticas, enfim, tornando-a apenas coadjuvante no processo de aprendizagem.

Ainda tecendo comentários acerca dos dados obtidos no **Perfil de experiência com o texto literário**, o Gráfico 5 (**Figura 13**) revela que, em relação às barreiras enfrentadas para o acesso efetivo à leitura, 19% dos alunos indicam a falta de acesso a bibliotecas públicas, enquanto outros 19% apontam o poder aquisitivo como principal barreira. Ora, a escola conta com uma biblioteca com um acervo razoável de obras literárias, documentários e revistas, no entanto, o número de frequentadores é insatisfatório, o que revela uma contradição entre o que é relatado pelos alunos e os dados fornecidos pela Direção da escola. Segundo o diretor geral da instituição, apenas 10% da turma frequenta assiduamente.

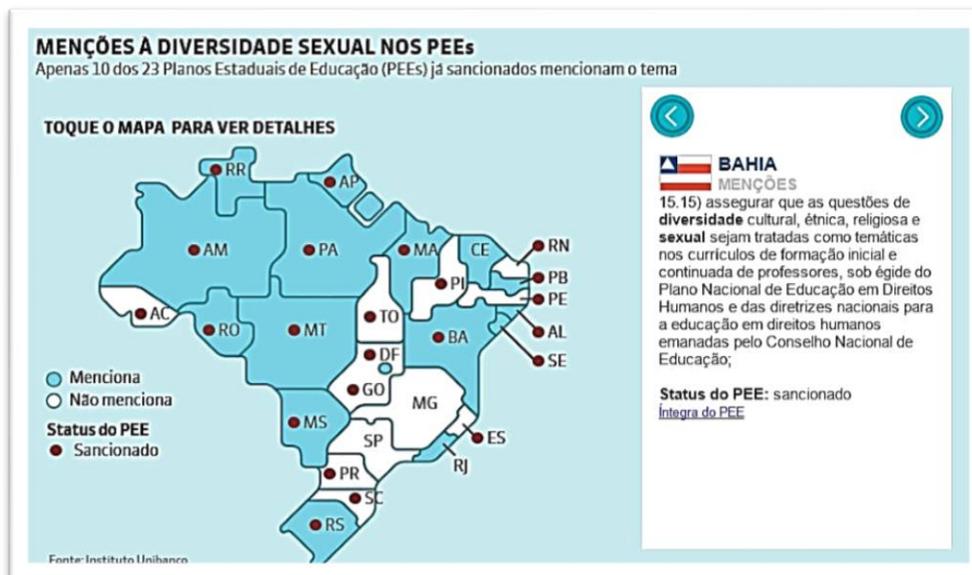
Ainda acerca da **Etapa de preparação**, os Gráficos 06 e 07 (**Figuras 14 e 15**),³⁴ revelam que 79% da turma não tiveram oportunidade de ler histórias com enredos, personagens ou temáticas voltadas para a diversidade sexual, e 93% afirmam que a escola deveria adotar obras com personagens contemplem as variantes sexuais presentes na sociedade, inclusive cinco alunas salientaram que são obras mais interessantes por conta da ênfase a personagens mais envolventes, diferentes. Vale lembrar que no acervo desta mesma biblioteca não encontramos nenhuma obra com temática que aponte para as sexualidades dissidentes. Estaria a escola na contramão dos desejos e interesses dos adolescentes? Eis uma questão que deve estar presente nas reflexões dos educadores de todo Brasil.

Dando sequência ao processo de análises dos resultados da proposição, destaco, já na **Etapa motivacional**, às mudanças, impostas pela assembleia legislativa em relação ao **Plano Estadual de Educação (PEE)** da Bahia, o que culminaram na substituição da dinâmica **Construindo uma imagem positiva** pelo vídeo **Desigualdade de gênero** e o clipe musical **A luz**, de HollySiz. Percebi que, para a intervenção ser mais coerente com o atual momento político, necessitaria de uma boa aceitação por parte dos pais e dos alunos. Trata-se, portanto, da substituição dos termos “gênero” e “diversidade sexual” pelos termos “respeito às diversidades” e “tolerância” no **PEE**. O instituto **Unibanco** divulgou no Boletim virtual **Aprendizagem em foco** nº 11 (maio de 2016) o quadro da conclusão de estudos do MEC e da

34 Os gráficos estão dispostos na seção 4 desta dissertação.

Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas/USP sobre a menção à diversidade sexual no PEE da Bahia:

Figura 37 - Menções à diversidade sexual nos PEEs



Fonte: Instituto Unibanco. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Aprendizagem_em_foco-n.11.pdf>

Essa mudança de nomenclaturas provoca uma reflexão sobre o retrocesso imposto pela mudança no espaço da sala de aula: respeitar a diversidade pressupõe respeitar “o outro”, aquele inverso a você, que é a norma, que é o legítimo, que é o normal, dando, assim, continuidade ao binarismo imposto pela cultura hegemônica. O termo “tolerância” vem do latim *tolerare*, que significa “suportar”, “aceitar”. Assim, as sexualidades dissidentes continuam, no discurso escolar, presas a uma estrutura de desigualdade social imposta por uma sociedade altamente hierarquizante. Muito embora as **Diretrizes Nacionais de Direitos Humanos** legitimem a inclusão da temática *gênero e sexualidade* no **PPP** das instituições de ensino, sua inserção no **PEE** reforçaria a fomentação de ações por parte da Secretaria do Estado da Bahia, no sentido de assegurar sua implementação nas escolas públicas.

Assim, o conceito de “diferença”, termo caro à teoria *queer*, contrapõe-se ao conceito de “diversidade” postulado no **PEE**, uma vez que o segundo pressupõe a existência de uma identidade central, única. Nesta perspectiva, evidencio que a não inserção dos termos *gênero, diversidade sexual e diferença* não inviabiliza a aplicação do projeto, apenas confere uma lentidão nas ações efetivas de combate às desigualdades de gênero e às sexuais.

Dentro dessa perspectiva de abertura dos alunos para o trabalho literário com temática que abarque as diferenças que envolvem gênero e sexualidade, coloco em evidência, nessa **segunda etapa** da proposição, **Etapa motivacional**, a atividade realizada com o vídeo **Desigualdade de gênero**, de Ronildo Andrade e o clipe musical **A luz (*The light*)**, de HollySiz. O vídeo e o clipe têm como objetivo comum problematizar as convenções de gênero, colocando em xeque o processo histórico-cultural de naturalização dos padrões fixos de comportamentos. No entanto, o vídeo discute, mais especificamente, os modelos comportamentais inerentes às construções de gênero, enquanto que o clipe musical discute mais precisamente o preço que a sociedade cobra dos sujeitos que resolvem burlar esses padrões de comportamento considerados “bons”, “corretos”, “normais”.

No primeiro momento de compartilhamentos, quando os alunos tiveram a oportunidade de assistir ao vídeo **Desigualdade de gênero**, verifiquei que algumas meninas afirmaram desempenhar atividades atribuídas ao gênero masculino (jogar bola), assim como alguns meninos, por sua vez, também afirmaram realizar atividades inerentes ao feminino (cozinhar). A partir dessas afirmações, ficou subentendido, por conta da reação da turma, que o encorajamento em relação às declarações de atribuições “contrárias ao seu gênero” foram expostas por conta das imagens observadas no vídeo em destaque. Pareceu-me uma tentativa de tornar seu discurso “politicamente correto”. Por outro lado, observo também que a sociedade já vem ressignificando a ideia de que cozinhar, por exemplo, como uma atividade meramente masculina, o que vem sendo, inclusive, reforçado pela mídia. Muito provavelmente, essa flexibilidade engendrada pelas conquistas feministas influenciaram as respostas.

Em seguida, a partir dos questionamentos a respeito de imagens do clipe musical **A luz**, destaco os risos e os comentários surgidos a partir das cenas que sugerem embaralhamento de gêneros. Ficou clara a analogia que alguns alunos fazem a respeito dos papéis de gênero e sua relação com o desejo sexual: menino que veste saia é gay; menina que luta boxe é lésbica. Destaco, nesse contexto, a fala do aluno Sérgio (13 anos) quando, na ocasião, ressalta: *Gay não é homem, profesora!* Na oportunidade, instiguei a turma: E quem determinou que para ser homem é necessário desejar uma mulher sexualmente? Sérgio retrucou: *Todo mundo sabe que é assim, sempre foi.* Refletindo acerca das falas do aluno, percebo a necessidade, provavelmente inconsciente, de manutenção de um discurso de reiteração em favor de uma heterossexualidade compulsória. Já alunos como Rita (13 anos) e Flávio (15 anos) mantêm um discurso de percepção de uma sociedade que determina a maneira como as pessoas devem se comportar. Inclusive, quando Flávio afirmou que

circularia, a nível de experiência, pela escola com roupas tidas como femininas, percebi a importância dos educadores saírem de uma “zona de conforto” em prol de uma educação que problematize e desconstrua pensamentos enraizados na sociedade. A exemplo de Flávio, existe uma abertura para discussões por parte dos jovens adolescentes.

Partindo dessas observações, busquei comparar as opiniões de alguns alunos acerca do vídeo e do clipe musical, e percebi que, quando as construções de gênero interferem significativamente no julgamento social, o qual relaciona identidade de gênero e interesse sexual por pessoas do mesmo sexo, os mecanismos de negação são acionados imediatamente. Isto é, os sujeitos se esquivam de qualquer tipo de associação que possa colocar em dúvida seu *status* de heterossexual convicto, reforçando, assim, a ideia de uma identidade fixa e imutável. Fruto de uma sociedade heteronormativa, os sujeitos reproduzem as estruturas fixas de comportamentos sem se darem conta dessa realidade.

Estas afirmações binárias que circulam na sociedade como forma de manutenção dos modelos fixos de identidade de gênero e sexualidade tentam silenciar as multiplicidades presentes em todas as instâncias sociais, inclusive na escola. Miskolci (2014, p. 101) salienta que:

Além da compreensão de que gênero é uma forma de distinção criada socialmente a partir dos sexos, também é importante manter uma conexão não causal e não redutiva entre gênero e sexualidade. Gays são homens independentemente de manifestar eventuais transgressões dos atributos de gênero que associamos ao masculino. Lésbicas são mulheres independentemente do fato de se encaixarem ou não nos padrões de feminilidade (MISKOLCI, 2014, p. 101).

Essa noção quebra com o binarismo da sociedade que fixa o modelo de que um homem *gay* é impositivamente feminino e uma mulher lésbica é, via de regra, masculina. Segundo Miskolci (2014, p. 103), “graças à compreensão de que os gêneros são socialmente criados, sabemos que não há nenhuma relação necessária entre masculinidade e interesse sexual por homens”. O trabalho pedagógico com uma abordagem que aponte para uma perspectiva *queer* deve cumprir o papel de levantar suspeitas acerca desses padrões dominantes que jogam na marginalidade as múltiplas subjetividades presentes no espaço escolar.

Ainda na segunda etapa, **Etapa motivacional**, na atividade alcunhada como **Eu respeito as diferenças?**, a turma adotou uma postura mais crítica em relação à atividade anterior. O objetivo principal da atividade foi refletir sobre a forma como os sujeitos concebem o mundo e lidam com as diferenças. Conforme o observado durante as discussões, cerca de 60% optou pelo mundo colorido, porém faço algumas considerações a partir desses

resultados. O primeiro ponto a ser pensado em relação ao grupo que optou pelo mundo da homogeneidade (cerca de 40%), mundo onde todos são heterossexuais, diz respeito à religiosidade desses alunos. Ora, boa parte da turma, como Lívia (14 anos) e Robson (14 anos), se autodenomina evangélica, religião esta que vem sendo representada no *Congresso Nacional* pelo **Partido Social Cristão**. Esses representantes partidários se mantêm no poder em nome da manutenção da “família brasileira”, que é heteronormativa, pregando, assim, a exclusão ou a conversão bíblica às demais sexualidades. Logo, como esperar que alunos evangélicos não reproduzam esse discurso pregado pelas igrejas, reforçado pelas famílias e, consequentemente, pelos professores também evangélicos?

Em contrapartida, Adriano (15 anos) afirma: *Um mundo ideal é o mundo da felicidade. Felicidade cada um escolhe a sua. Eu quero ser feliz do meu jeito. O mundo colorido é o mundo das diferenças. E ser diferente é bom!*. Será que quando o aluno diz que ser diferente é bom, leva em consideração que *corpus de diferenças*? Será que quando o aluno diz que é bom ser diferente leva em consideração apenas as diferenças razoavelmente aceitáveis socialmente como, por exemplo, usar uma tatuagem ou matricular-se numa escola de balé? Eis algumas considerações que podem ser objeto de pesquisa em outra oportunidade.

Na **terceira etapa**, designada **Etapa literária 1**, devo ressaltar, a partir da experiência com o romance **É proibido miar**, de Márcia Leite, na atividade **Momento literário**, o quanto a abordagem que o professor lança mão pode colaborar ou não para o sucesso da aventura literária. Denomino como **Momento literário** a fase de leitura propriamente dita do *romance* em questão. De fato, a turma unanimemente se mostrou envolvida com a leitura do romance, salientando a sensibilidade na escolha da obra. Rildo Cosson (2014) faz uma reflexão sobre a forma como a leitura do texto literário é praticada pela escola, cooperando para a destruição de sua magia e beleza. A partir desse primeiro **Momento literário**, como assim intitulei, reconheci a importância de desenvolver um trabalho pedagógico contextualizado, sem pretextos gramaticais, no qual a leitura literária seja realizada sem destruir a beleza e a magia da obra, como aponta Cosson (2014, p. 28). Nesse sentido, Joana Cavalcanti reflete sobre esta questão:

Claro que a escola é campo fértil para se produzir leitura, aliás, ela deve ser o espaço para o desenvolvimento das potencialidades, no que se inclui o tornar-se leitor. Mas a escola necessita ser preparada para isso, para não fazer da literatura mero instrumento pedagógico [...] De maneira geral, constatamos que “se pedagogiza” a literatura na sala de aula, pois a finalidade de educar deve estar comprometida com os conteúdos curriculares a serem desenvolvidos e o espaço de leitura deve servir a esse propósito. [...] Ora, isso é uma violência contra a arte, contra o autor e contra a formação de leitores. (CAVALCANTI, 2002, p. 78)

Dentro desse raciocínio, percebi que a atividade de leitura surtiu o efeito esperado, visto que o grupo concebeu o momento de leitura levando em consideração sua dimensão lúdica, prazerosa e humanizadora.

Ainda na **Etapa literária 1**, destaco o trabalho realizado a partir da atividade **Tempo de produção escrita**: o romance em movimento (primeira parte), que teve como objetivo reconhecer as características e estrutura narrativa de um romance. A estratégia utilizada foi a produção de cartazes com fragmentos da obra em questão a partir dos elementos do texto narrativo que foram sorteados por equipe. Essa produção aconteceu como culminância da **Aula expositiva participativa** que teve como objetivo explicar os elementos característicos de um texto narrativo. Constatei, durante a produção dos cartazes, certa dificuldade dos alunos de reconhecer os elementos narrativos na obra literária **É proibido miar**.

Essa dificuldade é proveniente da deficiência no desenvolvimento da habilidade de estabelecer relações entre a teoria, apreendida em aula anterior, e prática. No entanto, apesar da deficiência, no decorrer da atividade, os alunos foram percebendo a importância de compreender o enredo como uma sequência de fatos na qual os personagens se movimentam num determinado espaço à medida que o tempo passa. Assim, a turma foi concebendo o enredo de uma narrativa como uma ação que envolve personagens, tempo, espaço e conflitos, como Antonio Candido afirma: “O enredo existe através dos personagens; as personagens vivem do enredo. Enredo e personagem exprimem, ligados, os intuídos do romance, a visão da vida que decorre dele, os significados e valores que o animam (CANDIDO, 1987, p. 534)”. Dessa forma, ficou nítido para a turma que reconhecer os elementos da narrativa no contexto da produção literária é substancial para uma leitura literária crítica.

Para finalizar a **Etapa literária 1**, destaco o desenvolvimento das ações pedagógicas concernentes às atividades **Tempo de produção escrita**: o romance em movimento (segunda parte) e a **Roda de discussões** que tiveram como finalidades ressaltar as possibilidades que o texto literário pode proporcionar, promovendo, assim, compartilhamentos de ideias, reflexões acerca do processo de normatização imposto pela sociedade e autoquestionamentos no que diz respeito às práticas rotineiras de reiteração da heterossexualidade compulsória. Vale salientar que essas duas atividades estão correlacionadas: a **Roda de discussões** é uma estratégia de correção e discussão de texto, resultante da atividade escrita de inferências acerca do *romance* de Pedro Bandeira. As questões discutidas coletivamente foram as seguintes:

1. “Ser diferente tem um preço”. Comente essa afirmativa a partir de fragmentos do romance **É proibido miar**, de Pedro Bandeira.
- 2 “Mas, agora, a carrocinha lhe parecia a melhor solução para uma tragédia daquele tamanho. Melhor a carrocinha do que a dignidade enlameada por um filho seu, miando como...como um gato!”. Comente este trecho do romance a partir das discussões realizadas na sala de aula.
- 3 Por que Bingo, mesmo depois de tanta dor e sofrimento, não parou de miar? Para você, valeu a pena o sacrifício?
- 4 Leia o último parágrafo do livro. A partir dessa leitura, responda: você acredita que ser diferente, na sociedade em que vivemos, é fácil? Como você percebe e lida com essas diferenças?

A partir desses questionamentos, é importante observar algumas inferências em torno da primeira pergunta: Ser diferente tem um preço. Comente essa afirmativa a partir de fragmentos do romance **É proibido miar**, de Pedro Bandeira. As discussões giraram em torno da ideia de que as pessoas felizes são aquelas que conseguem, como Bingo, romper os paradigmas impostos pela sociedade e abrir, assim, um leque de possibilidades para a construção de múltiplas subjetividades. No entanto, o grupo destacou que são poucas as pessoas que conseguem romper essa barreira.

No bojo dessas discussões, ainda foram considerados alguns discursos inerentes à terceira questão do texto: Por que Bingo, mesmo depois de tanta dor e sofrimento, não parou de miar? Para você, valeu a pena o sacrifício? Alguns alunos destacaram o fragmento do texto que o narrador conversa com o leitor:

“Coitado”, você deve estar pensando. “Tanta dor, tanto sofrimento, mas por que ele não parou de miar e começou a latir como qualquer cachorro? Aí, todos os problemas dele estariam resolvidos, não acha?”. Acho. E confesso que até pensei nisso. Mas Bingo não queria. Ele achava que seus miados não faziam mal a ninguém. Por que mudar então? (BANDEIRA, 2009, p. 36).

Desse modo, em consonância com a reflexão acerca do trecho, a turma ponderou que valeu a pena para o personagem não sucumbir às exigências em torno das identidades fixas, citando, assim, outro fragmento do texto: “Dizem que, agora, Bingo sabe cocoricar, mugir, balir e até trinar”. Outros acham que ele foi para uma terra onde todo mundo pode falar a língua que quiser. Uma terra onde é permitido miar. Uma terra onde é permitido ser diferente!” (BANDEIRA, 2009, p. 47).

Diante dos questionamentos que foram se impondo durante a atividade, constatei a importância da promoção do letramento literário, levando em consideração sua função humanizadora, como aponta 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. [...] No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (COSSON, 2014, p. 17).

Assim, no decorrer das atividades de escrita e oralidade descritas acima, respectivamente, constatei que a proposição estava surtindo efeito positivo no sentido de fazê-los refletir sobre a importância de perceber a diferença como parte de todos os indivíduos. Segundo as discussões, o texto utiliza duas representações relevantes para possíveis inferências: o miado de Bingo e os muros do quintal onde o personagem vivia. O primeiro elemento representava o desejo de liberdade de escolhas, de possibilidades; enquanto o segundo representava as barreiras, as normas regulatórias que impedem os indivíduos de burlarem esses padrões de comportamento. Nesse contexto, a obra possibilitou a discussão acerca da coragem de Bingo diante do preconceito e da intolerância culturalmente construída em torno dos modelos de identidade de gênero e sexual.

Nesse contexto de reflexões no que concerne ao referido romance, coloco no centro do debate algumas discussões efetivadas em sala de aula que reforçam a ideia de marginalização da diferença representada pela relação entre Bingo e seus pais: ter um filho que tenha comportamentos que desviam da norma causa constrangimentos de ordem moral. A trama mostra que Bingo adquiriu hábitos que contrariam os padrões construídos em torno da imagem de um cão, como cheirar as pessoas em vez de fazer xixi nos postes; fazer amizades com vagabundos; lambe as pessoas e miar. A turma conseguiu compreender a analogia entre a história de Bingo e as cobranças e punições em torno de um padrão de comportamento social que foi construído e reiterado todos os dias nas relações de poder vigentes na sociedade.

Enfim, à medida que os alunos se envolveram criticamente nas atividades propostas, a **Etapa literária 1** cumpriu seu objetivo no sentido de criar estratégias de leitura que pudessem dar conta dessa lacuna deixada pela escola, no que diz respeito ao tratamento dado aos textos literários. Se tomarmos como referência os gráficos analisados no início desta seção, a qual revela o descontentamento dos alunos em relação ao uso da obra ficcional como pretextos para exercícios gramaticais, veremos claramente que a *sequência básica: motivação, introdução, leitura e interpretação*, postulada por Cosson (2006, p. 51), na qual me baseio para formulação desta proposição, produziu efeitos no sentido de seduzir os alunos para participar das discussões e realizar inferências significativas. Erros e acertos estão sempre

dialogando no processo ensino-aprendizagem, no entanto, como ressalta Antonio Candido, que possamos sempre retirar das experiências seu papel de nos humanizar através da palavra.

5.2 Outras leituras e múltiplas possibilidades

Nesse contexto de experimentação de um trabalho mais contextualizado em sala de aula com obras literárias, na **quarta etapa, Etapa literária 2**, momento de apresentação da obra literária juvenil **Do jeito que gente é**, de Márcia Leite, constatei uma evolução significativa do grupo em relação às discussões a respeito da literatura, por conta de constatar mais maturidade no momento de fazer relações entre a obra literária e a sociedade. A obra em questão, retrata também preconceitos, escolhas e estereótipos sociais, porém com linguagem mais direcionada para o público *teen*, justamente por se tratar de uma obra considerada da *literatura* juvenil. A etapa é composta por três atividades: audição da música **Coisas de menino**, de Johnny Hooker e exibição do filme **Vestido Nuevo**, de Sérgio Pérez, o **Momento literário 2** e o **Recorte literário**.

Fundamentando-me na *sequência básica* postulada por Cosson (2014), a **Etapa literária 2** foi introduzida pela audição da música **Coisas de menino**, de Johnny Hooker e o curta-metragem, de 14 minutos, **Vestido Novo**, de Sergi Pérez (2007). A música e o filme proporcionaram reflexões acerca das identidades de gênero e identidade sexual, as quais foram abordadas posteriormente na obra literária juvenil em questão. Vale ressaltar que essas atividades supracitadas problematizam e propõe uma desassociação no que tange às convenções de gênero e sexualidade, discussões já realizadas em etapas anteriores. Meu objetivo foi observar o nível de maturidade das discussões, a evolução nas concepções dos alunos em relação a essa correlação entre gênero, sexo e desejo. Discursos como: *Nossa sociedade julga o tempo todo sem dar oportunidade ao outro de se defender* (Rita, 13 anos) e *Venho da zona rural e, aqui, na cidade, sou olhada como atrasada* (Lúcia, 14 anos), mostram que, de fato, existe uma abertura para observar a sociedade como efeito de relações de poder que hierarquizam e excluem os sujeitos.

Ao passo que os alunos foram discutindo o conteúdo dos textos, constatei a relação estabelecida, por parte de alguns, no que concerne às identidades de gênero e sexual. Para eles, se uma mulher, por exemplo, não se encaixa no modelo de gênero feminino, fatalmente, será lésbica. Essa correlação imutável, fixa de se viver a sexualidade, acaba por gerar uma série de equívocos nas relações sociais. Richard Miskolci ressalta o equívoco dessa correlação tão difundida pela sociedade:

A ideia de que um homem *gay* seja necessariamente feminino e uma mulher lésbica seja necessariamente masculina trai uma concepção binária e redutora da sexualidade humana que define o interesse por uma pessoa do mesmo sexo como “inversão de gênero”. Graças à compreensão de que os gêneros são socialmente criados, sabemos que não há nenhuma relação necessária entre masculinidade e interesse sexual por homens. Uma mulher socialmente vista como “masculinizada” não é necessariamente lésbica e um rapaz visto como “afeminado” também não é, por regra, *gay* (2014, p. 103).

A partir dessa concepção binária verbalizada pelos alunos, refleti sobre a maneira como os educadores e educadoras, assim como a sociedade como um todo, desvalorizam as formas alternativas de compreensão de gêneros, reiterando, assim, os modelos tradicionais que associam e naturalizam o gênero, o sexo e o desejo. É a partir dessa depreciação que, principalmente, travestis e transexuais acabam por, muitas vezes, se verem impulsionados a evadirem da escola. Desse modo, a instituição acaba participando da rejeição social em favor desse modelo binário. Louro (2001, p. 30) ressalta que “A escola nega porque ignora”.

Tendo em vista essa realidade, com forma de desestabilização, indaguei a turma no sentido de corroborar para uma reflexão mais crítica da realidade: Por que mesmo vestir saia me garante um desejo sexual por rapazes? Por que mesmo ter uma aparência máscula (referindo-me aos atributos construídos socialmente como inerentes ao *ser homem*) me garante o desejo sexual por uma mulher? A maioria, enfim, concordou que, de fato, nem sempre essa associação acontece, o que me leva a crer, mais uma vez, que houve uma tênue evolução no processo de desconstrução.

Depois das discussões em torno da música de John Hooker e do vídeo de Sérgio Pérez, destaco algumas considerações sobre atividades da etapa que estão interligadas: **Momento literário 2**, no qual realizamos as estratégias de leitura já mencionadas no planejamento da proposição, e o **Recorte literário**, momento de escrita e discussão dos capítulos referentes aos conflitos vividos por Béa.

A partir dessas discussões realizadas a partir do **Recorte literário**, uma parte considerável da turma realizou deduções coerentes como, por exemplo, perceber a violência vinculada na ideia de se padronizar comportamentos e seus desdobramentos na sociedade. Alguns alunos destacaram práticas de *bullying* como zombarias por conta do uso de saias compridas (meninas da Igreja Assembleia de Deus) ou estarem acima do peso. Essas observações são importantes por conta de provocar associações entre situações vivenciadas por alguns alunos e o preço da intolerância social vivenciada por outros sujeitos. Dessa maneira, potencializar, no mínimo, a busca por uma política de colocar em dúvida tudo que

nos é imposto como natural, a exemplo das identidades, o constante questionamento e a crítica ao pensamento normativo já confere uma perspectiva *queer* nas discussões em sala de aula.

Uma vez finalizada esta etapa da proposição, coloco no centro das discussões a **Etapa literária 3**, a qual obteve resultados significativos no que diz respeito ao envolvimento da turma com as atividades propostas.

Na dinâmica motivacional **Embaralhando gêneros**, atividade que antecede o texto literário, os alunos tiveram a oportunidade de embaralhar os códigos de construção de gêneros e compartilhar as ideias acerca dos resultados. Os comentários deram conta da rejeição em torno das imagens que foram consideradas pela turma como construções estranhas, esquisitas, exóticas. Ora, a crença de naturalização em torno dos gêneros é categórica no que diz respeito a tornar outras alternativas de compreensão de gênero uma anomalia, um corpo estranho, uma inadequação.

Apesar da complexidade do assunto, acredito que as discussões realizadas auxiliaram os alunos no sentido de refletir acerca dos papéis de gênero na sociedade. O “*esquisito*” está a serviço de um olhar social que foi treinado para marginalizar os corpos que estão em desacordo com a norma. Miskolci (2014, p. 101) ressalta que “Desconfiar de tudo que é considerado natural contribui para evitar a reprodução escolar dos preconceitos”. Dentro dessa ótica, indaqueei-os, suscitando essa noção de desconfiança: E as construções que não causam estranhamento são naturais, nascem com as pessoas ? Um número considerável de alunos, salvo os declarados religiosos, acredita que a nossa cultura estabelece “o certo” e “o errado” na sociedade. A exemplo dessa concepção, destaco algumas falas relevantes para a análise: *Há algum tempo atrás, nenhum homem usava roupa rosa. Hoje, muitos homens usam.* (Fábio, 15 anos); *Eu acho que as pessoas são tão preconceituosas! Acho que as pessoas estão acostumadas com uma forma de ver as outras e aí se assustam com alguma coisa diferente. Se as pessoas andassem assim nas ruas, ninguém questionaria. Mas eu acredito que é difícil aceitar o diferente. Por isso, muita gente é infeliz, porque não tem coragem para ser uma outra coisa.* (Elvis, 15 anos) e *A gente se choca hoje, mas, daqui a algum tempo, de repente, vira moda. Se virar moda, aí a gente deixa de ver como estranho* (Rebeca, 13 anos). Dentro desse contexto, observei que muitos alunos conseguem perceber, de alguma forma, os efeitos da naturalização dos comportamentos pela sociedade como uma forma de hierarquização.

Dentro desse prisma de análise de resultados, uma fase do processo que trouxe-me constatações acerca de resultados significativos foi a leitura dos capítulos pares do livro **Do**

jeito que a gente é, de Márcia Leite, no **Momento literário 3**. Considerando os fragmentos que os alunos destacaram, percebi que as inferências estavam em relação ao texto literário ficaram mais bem elaboradas, mais amadurecidas. Em outras palavras, os comentários realizados, durante esse momento da **Etapa literária 3**, demonstraram que a intervenção pedagógica estava colaborando, expressivamente, para o desenvolvimento do letramento literário.

A partir desses comentários, o enredo questiona os estigmas sociais que tatuam os sujeitos, neutralizando, generificando-os, forçando os indivíduos ao silêncio e à culpa, mas que, no entanto, Chico dava sinais de resistência a qualquer tipo de estigmatização que sobre ele se formara. Desse modo, a produção literária foi sendo discutida, nessa perspectiva de possibilitar reflexões, prazer e inquietações que podem encaminhar o discurso ou prática social para o processo de criticidade, cumprindo, assim, seu papel humanizador. Rildo Cosson (2014, p. 97) afirma que “É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa”. Assim, a obra encontra solo fértil para discutir a heterossexualidade compulsória e a quebra da linearidade de gênero e sexualidade (Chico: garoto dentro do estereótipo de masculinidade, no entanto suas práticas sexuais e seu desejo não condizem com o esperado socialmente: *é gay*).

Dentro dessa necessidade de amadurecimento em favor do letramento literário, teço algumas considerações acerca da atividade **Tempo de produção escrita**: o romance em movimento (terceiro momento). Para tanto, irei destacar os textos escritos pelo aluno Fábio (15 anos) e Rebeca (13 anos) que evidenciam a importância de se pensar acerca do aprisionamento causado pela construção de estigmas por parte de uma sociedade que silencia e, conseqüentemente, impede os sujeitos de serem felizes:

A história de Chico é a história de muita gente. Quando a pessoa gosta de ser livre, de ser feliz. Amei essa história.

Chico ensina que podemos ser tudo: filho, amigo, vizinho e ser gay também. Ninguém é uma coisa só.

A professora quando fala em corpos estranhos quer dizer que as pessoas enxergam como estranhos por causa do preconceito. Chico só conseguiu ser feliz porque viu as pessoas de frente e é assim que tem que ser. (Fábio, 15 anos)

[...] Que as pessoas serem diferente é normal e o que as pessoas tem de diferente é o que elas tem de mais bonito. Aprendi também a respeitar e conviver com mas diferenças dos outros. (Rebeca, 13 anos).

Dessa forma, concebi esses textos como uma demonstração de que a proposição estava provocando algumas reflexões expressivas para o processo de mudança dos indivíduos, ressaltando, dessa forma, o papel humanizador que a *literatura* pode exercer.

Nesta perspectiva de amadurecimento de concepções, teço algumas considerações acerca do processo de confecção do painel **Literatura e realidade**. O primeiro momento da atividade, voltado para a discussão e comparação entre as imagens projetadas no *datashow* e a história de Chico, foi marcado por questões dogmáticas, provavelmente impulsionadas pela imagem de Marcos Feliciano, Deputado Federal pelo partido **Partido Social Cristão**. Para fazê-los refletir sobre a reprodução da ideia de defesa da “*família brasileira*”, protagonizada por deputados evangélicos, realizei questionamentos no sentido de fazê-los perceber o jogo de manipulação política para manutenção do poder, utilizando-se de categorias marginalizadas pela sociedade para sustentar um discurso que promova a rejeição social de sujeitos que não fazem parte do seu eleitorado.

Por fim, para finalizar a confecção do painel, os alunos realizaram entrevistas com pais e professores da instituição. Os resultados mais significativos foram detalhados através de gráficos,³⁵ os quais foram anexados ao painel. Assim sendo, os alunos perguntaram aos pais se gostariam que seu filho tivesse relacionamento com uma pessoa do mesmo sexo. 90% dos pais afirmaram que não gostariam, porém, uma parte dos entrevistados acrescentou que, apesar da negativa, apoiaria os filhos. Em seguida, o grupo perguntou se a escola deveria adotar livros que falem sobre a diversidade sexual presente na sociedade. A pergunta dividiu opiniões: 50% afirmaram que não se opõem. Em contrapartida, os demais preferem que a escola não adote essas obras. Os motivos não foram revelados.

Em relação aos últimos dados, não seria mesmo o medo de que as normas regulatórias que são reiteradas todos os dias perdessem o efeito diante da naturalização de novas formas de se enxergar a sexualidade? Na verdade, muitos pais têm medo de que os filhos se desviem do modelo tido como normal pela sociedade, como afirma Louro (2008, p. 81): “Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la?” Enfim, é uma questão que implica outros questionamentos que extrapolam os objetivos dessa proposição.

Outras discussões pertinentes estão relacionadas aos dados colhidos da entrevista com os professores. Na oportunidade, os alunos perguntaram se os professores adotaram algum livro ou realizaram projetos que contemplem a diversidade sexual presente na sociedade. 90% afirmaram que não ter realizado projetos dentro dessa perspectiva. Entretanto, na segunda pergunta, quando indagados quando indagados sobre se algum de seus alunos já foi vítima de

35 Os gráficos podem ser observados na seção 4.4, desta dissertação.

discriminação de ordem sexual durante as suas aulas, 70% dos professores asseguraram que já presenciaram práticas de discriminação na sala. Esses dados colocam em xeque o silêncio do professor diante de práticas discriminatórias e excludentes que são frequentes no espaço escolar. Segundo Miskolci (2014, p. 80), “o silêncio dos educadores diante do incômodo causado por um estudante que age de forma distinta da maioria não é uma atitude neutra. É uma tentativa de eliminá-lo [...] e ignorar o diferente são ações que denotam cumplicidade com padrões de comportamento considerados “bons”, “corretos”, “normais”. De posse desses dados, espero que os discentes venham cobrar dos professores uma postura “*menos silenciosa*” diante dos desafios que vão se impondo na prática pedagógica.

Finalmente, teço algumas consideração acerca da sexta e última etapa da proposição, designada **Etapa final**. Assim, a oficina **Cores e sabores** foi marcada pela boa receptividade. Momento lúdico de expressão do corpo e de reflexão acerca de todos os momentos vividos durante a intervenção.

A oficina foi dividida em 3 dinâmicas, obtendo 100% de participação do grupo. Com carga horária de 4:30h. Todos os alunos aplaudiram, literalmente de pé, o trabalho realizado, inclusive sinalizando na **Avaliação Final** como o melhor momento da intervenção, tendo um percentual maior que as peças teatrais que a turma apresentou como culminância. A dinâmica **No país de Blowmink**³⁶ e **Embaralhando gêneros** foram destacadas pelos alunos como os momentos mais reflexivos.

Figura 38 - Imagens da aplicação da oficina **Cores e sabores**

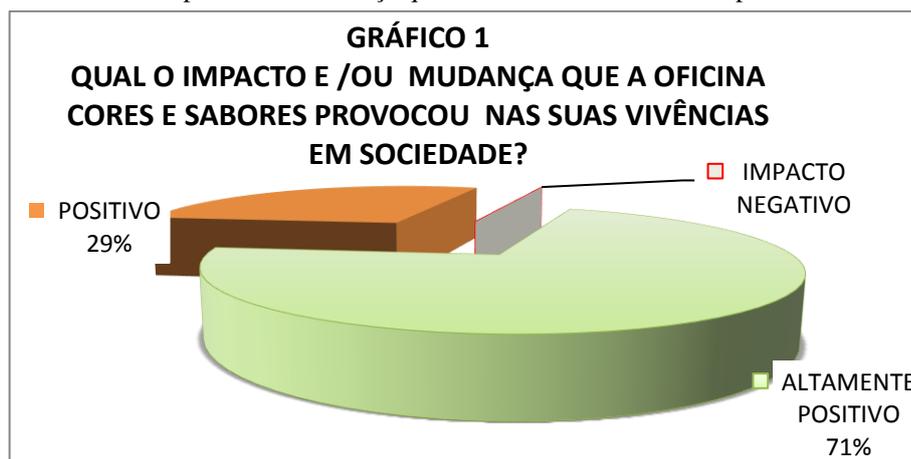


Fonte: Fotografia capturada pela autora

36 Ver no Apêndice F.

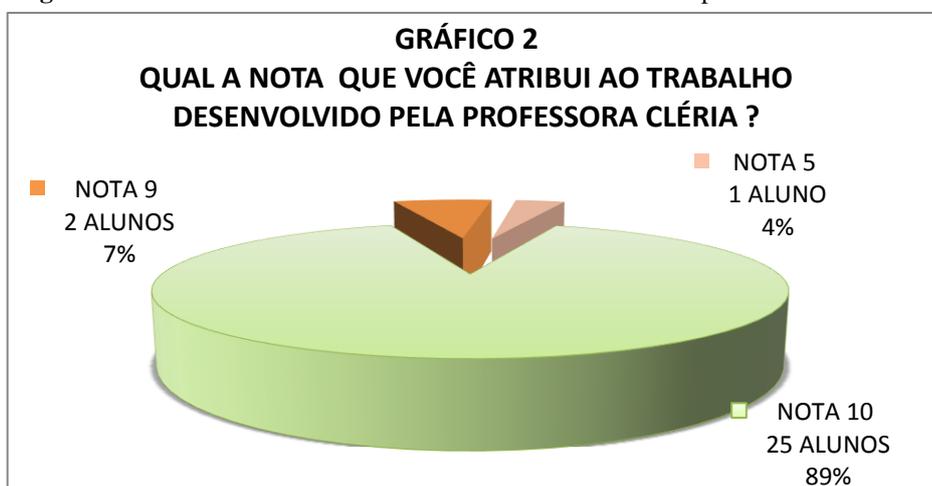
Ainda sobre as dinâmicas, o percentual de alunos que afirmaram ter ressignificado suas práticas sociais, a partir dessas vivências, foi animadora:

Figura 39 - Gráfico do impacto e/ou mudança que a oficina **Cores e sabores** provocou na vivência social



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 40 - Gráfico da nota atribuída ao trabalho desenvolvido pela Professora Cléria



Fonte: Elaborado pela autora

Essa oficina atingiu os objetivos e teve bons resultados para todo o grupo envolvido. Para as coordenadoras da oficina, foi uma significativa experiência de compartilhamento de ideias na área de gênero e sexualidade com jovens estudantes. **Cores e sabores** não só proporcionou um ambiente favorável para que os/as estudantes pudessem expressar livremente e sem julgamentos suas opiniões e dúvidas, mas também promoveu um espaço

para realização de debates e construção de conhecimento. Constatei que as discussões realizadas durante as dinâmicas, demonstraram um progresso da turma no que concerne à desassociação de conceitos como identidade de gênero e identidade sexual. Inclusive, na apresentação das peças teatrais, percebi um nível significativo de respeito às diferenças, ou melhor dizendo, um desejo relevante de tentar respeitar e viver à diferença. Embora, em alguns momentos, tenha havido algumas gargalhadas por conta da representação de personagens *gays*, o grupo se desculpava, entendendo que não era “politicamente correto” essas atitudes. Quero evidenciar também uma fala do aluno Robson, imagem forte na sala de aula e que se mostrou altamente resistente durante toda a proposição em relação à ideia de desnaturalizar papéis de gênero e sexualidade. O referido aluno afirmou, no último dia da intervenção, que estava triste com o término das atividades e que gostaria de continuar a falar sobre *essas coisas*. De fato, Robson estava silencioso, pensativo e, aparentemente, desejoso de mais discussões. Percebi afetividade nas palavras do aluno. Ora, seria um indício de que o aluno estava disposto a tecer algumas reflexões acerca dessas questões? Estava mais maleável e aberto à mudanças? O tempo é senhor das respostas a longo prazo.

Enfim, aprendi com a turma, aprendi com o Chico. O personagem chama o leitor à responsabilidade: o diferente somos todos nós que, de alguma forma, somos estigmatizados por uma sociedade normatizadora e excludente. Afinal, o desejo não pode esperar!

5.3 A pedagogia *queer* cabe na agenda do dia?

Sendo a instituição escolar um espaço de reprodução e construção da sexualidade e das diferentes identidades sociais, falar de sexualidade nesta instância de poder, que é a escola, ainda é tarefa árdua e, conseqüentemente, complexa. Quando a sexualidade penetra no currículo escolar, geralmente a discussão gira em torno da prevenção de doenças, das funções reprodutivas e das relações heteronormativas. Guacira Lopes Louro (1999) afirma que a sexualidade é mais que uma questão pessoal, ela é social e política, ao contrário daquilo que alguns educadores pregam na sua prática em sala de aula.

Tais práticas, acabam por legitimar algumas identidades e práticas sexuais através do silenciamento, marginalizando, assim, outras subjetividades. Assim, o acabam por legitimar algumas identidades e práticas sexuais e, através do silenciamento, marginalizar outras (LOURO, 1999). O currículo escolar cumpre uma função determinante no processo de afirmação de algumas identidades consideradas naturais, desejáveis, e na problematização de outras, vistas como desviantes, anormais (SILVA, 2001). Louro (1999, p.31) ressalta que na

escola: [...] “pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras”.

Essas pedagogias apresentam a heterossexualidade como padrão natural do ser humano, como norma, ou seja, quem transgride as fronteiras do gênero e dessa heteronormatividade é considerado/a exceção à regra. Desse modo, a escola, de fato, entre outras instâncias de poder, reproduz identidades hegemônicas que reforçam o binarismo nas relações e subordinam determinados grupos sociais. Todavia, coexistem nas salas de aula sujeitos que escapam ao pressuposto sexo-gênero-identidade sexual, ocupando posições de fronteira entre o masculino/feminino.

A partir dessas constatações, teço algumas considerações acerca de Bingo no que concerne à celebração do diferente promovida pelo personagem:

Ninguém mais pôde encontrar o Bingo. Nunca se soube para onde ele foi. Uns dizem que ele partiu para bem longe e foi aprender outras línguas. Dizem que, agora, Bingo sabe cocoricar, mugir, balir e até trinar. Outros acham que ele foi para uma terra onde todo mundo pode falar a língua que quiser. Uma terra onde é permitido miar. Uma terra onde é permitido ser diferente! (BANDEIRA, 2009, p. 47).

É nesse sentido que a teoria *queer* se torna produtiva para essa pesquisa. O estranho, esquisito, o excêntrico não necessita ser incluído, tolerado, mas sim, deixar de existir, ou seja, a sociedade precisa construir um novo olhar sobre a diferença. Afinal, diferença não pode ser sinônimo de desigualdade. É justamente esse olhar *queer* que propõe a dissolução dos “corpos estranhos” na sociedade e, por extensão, no espaço escolar.

Como citei em diversos momentos da dissertação, nunca tive a pretensão de transformar um histórico de negação do diferente, principalmente no que diz respeito a gênero e sexualidade. Os objetivos principais da proposição são: reafirmar a potência literária enquanto função humanizadora e crítica; despertar o prazer que a leitura literária pode proporcionar e fomentar reflexões que apontem para uma pedagogia *queer* no espaço escolar. Esses objetivos foram alcançados dentro de uma linha de possibilidades traçadas.

Salientando, ainda, que estive atenta para que possíveis equívocos no que concerne ao confronto entre as concepções teóricas e a intervenção pedagógica não denunciem aqueles resquícios de preconceito que podem existir dentro de todo indivíduo que vive numa sociedade excludente. A princípio, vejo como significativo o fato de que, sem dúvidas, o

projeto deixou saudades entre os alunos, os quais entram em contato solicitando sua continuidade.

Acredito que o objetivo de chamar a escola para a responsabilidade de inserir no seu **Projeto Político Pedagógico (PPP)** obras literárias que deem conta da diversidade presente na sociedade foi alcançado. Os resultados já foram enviados para a Secretária Municipal Ana Teixeira, que mostrou-se aberta no sentido de abrir espaço para a fomentação de ações efetivas de enfrentamentos. Inclusive, estarei promovendo oficinas para os educadores do município com o objetivo de discutir práticas pedagógicas a partir da temática de gênero e sexualidade. Nesta oportunidade, estarei empenhada no sentido de propor a “Semana da Diversidade” nas escolas municipais como forma de despertar a comunidade escolar para a importância de desconstruir padrões normativos presentes neste espaço que, paradoxalmente, não vem contribuindo com o respeito às subjetividades.

Levando em consideração que pensar *queer* é atacar a norma, revelar o caráter compulsório da sociedade, causar desconforto, estranhamento e, assim, festejar a pluralidade humana, como seria, de fato, uma escola *queer*? Como poderíamos promover um pensamento *queer*? Existe mesmo um professor *queer*? Em se tratando da escola como espaço que tem dificuldades para lidar com a diferença, estaria a sociedade brasileira próxima de considerar uma imagem de professor que não seja higienizada, normatizada?

Ora, imaginemos a sala de aula como espaço de rupturas. Certamente, começaríamos pelo professor. Em todas as atividades, durante a intervenção, meu corpo se manteve totalmente categorizado, generificado, normatizado. Poderia mesmo embaralhar o gênero construído e esperado pelo poder? Não me pareceu uma estratégia bem-sucedida. Meu corpo não é *queer*, tampouco me pareço subversiva na postura corporal que adoto.

Figura 41 - Imagem registrada no momento da aplicação da dinâmica **Eu respeito as diferenças?**



Fonte: Fotografia capturada pela autora

Dentro dessa linha de raciocínio, todos os espaços nos quais desenvolvemos alguma atividade também não subverteram uma lógica de normatização escolar. Para os alunos, embora tenham afirmado que queriam passear pela escola com um vestido estampado, não passaria de uma mera experiência que, possivelmente, não iria se repetir com frequência, a não ser que eu cometesse a imprudência de desafiar autoridades locais, pais e comunidade escolar.

Enfim, minha sala de aula não é *queer*, tampouco posso ter a pretensão de afirmar que meus alunos passaram a desmontar uma estrutura binária historicamente construída. Então, onde mesmo se instalou o *queer*? Por onde anda o *queer*? Onde está sua pedagogia? No devir de cada professor que busca, na sua prática pedagógica, criar uma atmosfera de questionamentos, de incertezas, de estranhamento do currículo. E é exatamente nesse ponto que me advogo em favor do trabalho desenvolvido nesse período. Todo o conhecimento legitimado como verdadeiro no currículo pode ser questionado, desfeito e construído de outra forma. Pensar *queer*, dentro de uma realidade que comungue com o presente, significa problematizar, contestar todos os discursos normatizadores presentes na sociedade e, por extensão, as verdades cristalizadas reproduzidas e reafirmadas pela escola. Ao sugerir o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como tática de análise de qualquer dimensão da existência, a teoria *queer* torna a dúvida estimulante e produtiva (LOURO, 2001).

Assim, os “estranhos”, os diferentes alunos *gays*, transgêneros, travestis, dentre outras variantes desconsideradas pela escola, esperam que outros professores, outros projetos, outras mentalidades transgridam o currículo, estranhem suas certezas, subvertam a “zona de

conforto” na qual a escola “gentilmente” vem silenciando as diferenças e moldando os corpos. Que, assim, outras possibilidades de se relacionar com o próprio corpo e de viver a sexualidade se imponham aos muros da escola.

Sobre essa questão, Guacira Louro (2008), no seu livro **Corpo estranho: ensaio sobre sexualidade e teoria queer**, o qual tomo como empréstimo o título desta dissertação, tece comentários muito pertinentes:

Arriscar-se por caminhos não traçados. Viver perigosamente. Ainda que sejam tomadas todas as precauções, não há como impedir que alguns se atrevam a subverter as normas. Esses se tornarão, então, os alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou de punição. Para eles e para elas a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões (LOURO, 2008, p. 16).

Na obra literária **É proibido Miar** (2009), Pedro Bandeira retrata preconceitos, escolhas e estereótipos sociais, no qual o próprio autor descreve sua obra como um “protesto contra todas as proibições, contra todas as imposições que nos mandam gostar disso e não gostar daquilo, que nos mandam usar coisas que a gente não quer usar e tentam nos convencer de que gostar daquilo que a gente gosta é de mau gosto” (BANDEIRA, 2009, p. 48).

A sociedade em si espera que cada componente social cumpra o contrato de heteronormatividade, onde o cãozinho até no canil sofreu agressões físicas pelo simples ato de miar. Essa imposição da sociedade acerca da necessidade de normatizar, de padronizar os indivíduos retira dos seres humanos o que há de mais caro: o direito de poderem ser sujeitos desejantes.

Representar a diversidade presente na sociedade através da literatura continua sendo, no cenário brasileiro, um enfrentamento longe de encontrar um desfecho que venha legitimar a emergência de uma escola que dê vez e voz aos diversos arranjos sociais tão pregados pelos **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN) e outros documentos que dão legitimidade às discussões de gênero e sexualidade.

Enfim, que sejamos todos Bingo, Chico e Béa na busca pela autonomia do desejo, como ressalta Guacira Lopes Louro: “O corpo pode falar mil línguas, ter muitos significados” (LOURO, 2000, p. 63). E cabe a uma sociedade criar estratégias de desconstrução de padrões fixos de comportamentos e buscar, corajosamente, caminhos para que possamos encontrar alternativas para vivermos a pluralidade das identidades (não fixas, mutáveis) em relações sociais em que o corpo possa, de fato, falar mil línguas, numa terra onde é permitido miar,

transitar entre as sexualidades, fugir às convenções sociais. Uma terra onde é permitido ser diferente³⁷.

37 BANDEIRA, Pedro. **É proibido miar**. São Paulo: Moderna, 1983, p. 47.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de naturalização de determinados comportamentos a respeito das masculinidades e das feminilidades está amplamente incorporada em nossa sociedade. Tais comportamentos, percebidos de forma essencializada (meninos são mais agitados, agressivos, meninas são mais meigas, passivas; meninos devem gostar de determinadas coisas, meninas de outras), estão pautados por relações de poder entre sexos desde a infância.

É a partir da segunda metade do século XX que obras como: **É proibido miar** (2009), de Pedro Bandeira, **O gato que gostava de cenoura** (1999), de Rubem Alves, **O menino que brincava de ser** (2000), de Georgina Martins, **Menino ama Menino** (2000), de Marilene Godinho, **Meus dois pais** (2010), de Walcyr Carrasco, e **Olívia tem dois papais** (2010) de Márcia Leite, trazem a temática das sexualidades direta ou indiretamente para os universos infantil e juvenil, experimentando uma desestabilização do discurso heterossexual em relação ao “diferente” tão presente nas sociedades. Representar a diversidade presente na sociedade através da *literatura* continua sendo, no panorama brasileiro, um enfrentamento longe de encontrar um desfecho que venha corroborar para a emergência de uma escola que dê vez e voz aos diversos arranjos sociais tão pregados pelos **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN) e outros documentos que dão legitimidade às discussões de gênero e sexualidade.

A produção literária contemporânea, especialmente destinada a crianças e jovens, vem sendo ressignificada no sentido de dar conta das diferenças presentes na sociedade, como ressalta Lúcia Facco (2009) a respeito da importância, através da *literatura*, de se educar para a diversidade. Constatei, durante a aplicação, que, de fato, o público juvenil, mesmo com circulação restrita, tem um interesse expressivo por obras literárias que promovem este encontro dos adolescentes com a multiplicidade dos sujeitos.

Desse modo, a escola tem dois caminhos: o caminho da indiferença (do silenciamento) ou o da legitimação de uma política da diferença que venha colocar em cena os corpos considerados “estranhos” dentro da sociedade. E o caminho eleito pela maioria, seria o caminho da indiferença? Seria a invisibilidade como forma de silenciamento dos sujeitos? É fato que ninguém pode deixar sua sexualidade atrás da porta de casa e sentar-se na sala de aula desprovido de desejos. Seu desejo lhe segue e persegue independente do que está sendo sufocado pelo discurso da sociedade que normatiza comportamentos. Portanto, cabe a escola criar mecanismos de enfrentamento para que o silêncio dos educadores não venha a mutilar indivíduos e criar um hiato entre a escola e o respeito às diferenças.

Assim, contrariando a premissa de educadores que concebem a *literatura* apenas como instrumento pedagógico, as produções ficcionais possibilitam, nessa perspectiva, o sonho, a imaginação e inquietações que podem encaminhar o discurso ou prática social para o processo de criticidade. Foi pensando nesse processo que perpassa a questão da formação educacional da criança e do adolescente que idealizei uma intervenção pedagógica com o propósito de inserir no espaço escolar obras literárias que venham a problematizar e a representar as diferentes formas de se viver a sexualidade. Dentro dessa perspectiva, Bingo, Béa e Chico, personagens das obras que fizeram parte da proposição, foram concebidos pela turma como a representação do direito que os sujeitos devem ter de expressar seus quereres sem muros, sem barreiras, sem estigmas. Essa percepção de aprisionamento em prol de uma norma e seu sentimento de libertação dos estigmas, abriram um leque de possibilidades de discussões e questionamentos. Assim, os personagens falam pelos invisíveis, pelos corpos estranhos que são silenciados pela sociedade.

Cumprido evidenciar que as inquietações e desafios fazem parte do processo de crescimento de todo profissional. Sem pretensões de mudanças profundas e contando com o encorajamento que foi sendo alimentado pelo desejo de provocar mudanças, mesmo que tênues no espaço escolar, sinto-me “uma sobrevivente”, visto que discutir sexualidades dentro de uma instituição marcada pelo discurso de uma heterossexualidade compulsória é correr, de alguma forma, riscos. Riscos por saber que poderei ser estereotipada por colegas; riscos porque não comungo do silêncio que se instaurou em torno da sexualidade; riscos porque, algumas vezes, fui traída por frases que reforçam os discursos identitários, binaristas, contrários à fundamentação teórica pós-identitária defendida por mim; riscos porque fazer escolhas é sair da zona de conforto. Em meio a tantos “riscos”, concebo esta experiência não como o término de uma fase, mas como o início de um processo de mudanças na minha prática pedagógica e na minha forma de conceber o mundo.

Enfim, as obras literárias infantis e juvenis têm aberto caminhos para a representação de temáticas consideradas “marginais”, incluindo em seus enredos as sexualidades dissidentes, legitimando na *literatura* sua função humanizadora. Assim, analisei, no decorrer de todas as atividades da intervenção, a importância do texto literário enquanto espaço de questionamentos e releitura do mundo.

Assim sendo, tenho consciência de que não provoquei rupturas, nem tampouco instaurei uma pedagogia *queer*, mesmo porque estes não foram meus objetivos. Minha proposta, primordialmente, anseia que, a partir de uma concepção ancorada pela teoria *queer*, seja possível encorajar futuros projetos e ações na escola da qual faço parte, suscitando que se

cumpram as orientações de documentos oficiais como os **Parâmetros Curriculares Nacionais**, as **Diretrizes Curriculares em Educação em Direitos Humanos**, os **Temas Transversais** e o **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Nessa perspectiva, tenho convicção de que a execução da proposição obteve resultados relevantes no sentido de possibilitar a desestabilização na “zona de conforto” da matriz curricular da escola Maria Gabriela Sampaio Seixas, possibilitando, assim, um caminho possível para celebrarmos sempre a beleza da diferença na sala de aula. Sei que a sociedade reitera os discursos normativos a todo instante, que a lógica binária traz a hierarquia, a classificação, dominação e exclusão como efeitos dessa estrutura, porém é necessário reinventar-se a cada dia, estranhar o currículo, estranhar as certezas que se reiteram dentro de nós. Portanto, a escola precisa se ressignificar a cada dia, promovendo ações que deem conta da multiplicidade de desejos que fazem parte das relações sociais.

Partindo da premissa de que vivemos no mundo tecnológico, globalizado, onde as informações circulam com muita velocidade através da internet, criei um site interativo que intitulei **Corpos que falam: fiando uma educação para a diversidade**.

O referido site tem como intuito fomentar ações de incentivo aos professores da Educação Básica no que concerne à concretização de um trabalho em sala de aula voltado para a inclusão da temática gênero e sexualidade no espaço da sala de aula, por meio de *projetos* interdisciplinares que venham discutir a importância de se efetivar uma proposta defendida pelo MEC de respeito às diferenças.

Dessa forma, o trabalho de pesquisa realizado, seguramente, sairá das gavetas, onde poucos têm acesso, para ganhar uma nova roupagem. Promover um espaço de discussão e divulgação de atividades, projetos e troca de ideias é um caminho possível para que os educadores e profissionais da educação, de maneira geral, possam pensar na sua prática pedagógica com um olhar mais sensível às diferenças.

Apesar de constatar que a mudança no **Projeto Político Pedagógico** da escola se faz em consonância com todos os profissionais da instituição, percebo que, depois da intervenção pedagógica, o caminho ficou mais curto para a inserção de obras literárias que representem as variantes sexuais presentes na sociedade e seus desdobramentos. Mesmo sabendo da dificuldade de promover mudanças, “eu vejo a vida melhor no futuro, eu vejo isso por cima do muro de hipocrisias que insistem em nos rodear”³⁸.

38 Música do cantor e compositor Lulu Santos **Tempos Modernos** é uma canção de 1982 gravada e composta por Lulu Santos e lançada originalmente por ele no álbum *Tempos Modernos*. WEA.

Enfim, como professora e pesquisadora, desejo reafirmar que ressignifiquei meus discursos a partir da experiência com o texto literário em sala de aula, com as discussões e questionamentos dos alunos, com a experiência da minha orientadora, com as leituras no decorrer do processo e, conseqüentemente, com o amadurecimento proporcionado pelos erros e acertos. Como o aluno é sempre a mola central do processo de aprendizagem, desejo finalizar com uma frase de uma aluna que afirmou ter consolidado, depois da experiência com a oficina **Cores e Sabores**, uma nova forma de ver o mundo: “... o que as pessoas têm de diferente é o que elas têm de mais bonito!”.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2004.
- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Práticas de leituras**. Curitiba: Pró-Infantil, 2008.
- ALTMANN, H. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista de Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 575-585, nov. 2001.
- ALVARENGA, L. F.; IGNA, M. C. Corpo e sexualidade na escola: as possibilidades estão esgotadas? In: MEYER, D.; SOARES, R. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. pp. 62-72.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. Companhia das letras, 2013.
- APRENDIZAGEM EM FOCO. **Equidade**: silêncio da escola em relação à diversidade sexual prejudica a todos. Nº 11. Instituto Unibanco, 2016. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Aprendizagem_em_foco-n.11.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2016
- BANDEIRA, Pedro. **É proibido miar**. São Paulo: Moderna, 1983.
- BELETI, Iara. Gênero. In: MISKOLCI, Richard (Org.). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: Edufacar, 2014, p. 45 - 63.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRASIL. **Constituição 1988**. Brasília: Senado, 1988.
- BRITZMAN, Deborah. **O que é essa coisa chamada amor**: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*. v. 21, n.1, 1996.
- _____. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 83-111.
- BONFIM, C. R de S. **Educação Sexual e Formação de Professores de Ciências Biológicas**: contradições, limites e possibilidades. 272 f. il. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CADEMARTORI, Lígia. **O que é Literatura Infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986. Coleção Primeiros Passos.
- CANDIDO, Antonio. A personagem de ficção. São Paulo: Perspectiva, 1987. p. 534.
- _____. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul. 2011.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. 2. ed., São Paulo: Paulus, 2014.

CEIA, Carlos. “Estigmatização”, Def. 1. *E-Dicionário de Termos Literários* (EDTL), Coord. de Carlos Ceia. Disponível em: <<http://www.edtl.com.pt>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário: Diálogos**. Cuiabá: Carlini Conioto, 2010.

COLOMER, Tereza. **A formação do leitor brasileiro**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2002.

_____. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COORDENADORIA ESPECIAL DA DIVERSIDADE SEXUAL, PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. CEDS: a sua voz contra o preconceito. In: **Rio sem preconceito**. Disponível em <http://www.cedsrio.com.br/rio-sem-preconceito_videos.php> Acesso em: mai. 2016.

_____. CNEDH. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos (PR), Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009b.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 1, 2012. In: **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos** (EDH): Ministério da Educação, 2012.

_____. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. MEC. SEDH/PR. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). **Programa Nacional de Direitos Humanos** (PNDH -3). Brasília: 2010.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Memórias reveladas- Arte e cultura na ditadura militar em Belo Horizonte. In: **Portal Memórias da ditadura**. 2009. Disponível em: <<https://memoriasreveladas.wordpress.com/2012/10/10/passeata-dos-cem-mil/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. **Memórias da ditadura**. In: **Portal Memórias da ditadura**. 2009, Disponível em: <<http://memoriasdaditadura.org.br/biografias-da-resistencia/paulo-freire/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

DESIGUALDADE de gênero. Direção: Ronildo Andrade Imago produções, 2016. 1'53". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=chjMuabW2-Q>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

FACCO, Lúcia. **Era uma vez um casal diferente:** a temática homossexual na educação literária infantojuvenil. São Paulo: Summus, 2009a.

_____. As “Diferenças” na Literatura Infantil e Juvenil nas Escolas: para entendê-las e aceitá-las. In: JUNQUEIRA, Rogério D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 42º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FONSECA, Livia G.; DIAS RAMPIN, Talita T. (Org.). **O direito achado na rua:** introdução crítica à justiça de transição na América Latina, 1. ed., Brasília: UnB, 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade:** A Vontade de Saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 14. ed., v. 1, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **História da sexualidade:** o uso dos prazeres. Tradução Maria Thereza C. Albuquerque e J. A. Guilhon. Rio de Janeiro: Graal, v. 2, 1984.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana:** subsídios ao trabalho em educação sexual. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Encarar o desafio da Educação Sexual na escola. In: **Sexualidade.** Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED/PR, 2009. p. 216.

_____. **Educação sexual na sala de aula:** relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito as diferenças. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GONÇALVES FILHO, Antenor Antônio. **Educação e Literatura.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura infantil: um percurso em busca da expressão artística. p. 12-25. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau; COSTA PINA, Patrícia Kátia da; MICHELLI, Regina da Silva (Org.). **A Literatura infantil e juvenil hoje:** Múltiplos olhares, diversas leituras. UERJ, Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6ª ed., 13ª impressão. São Paulo: Ática, 2008.

LEITE, Márcia. **Do jeito que a gente é.** São Paulo: Ática, 2009.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução dos artigos Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Gênero, Sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer***. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MISKOLCI, Richard. Sexualidade e orientação sexual. In: MISKOLCI, Richard (Org.). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: Edufacar, 2014, p. 75- 111.

MOTT, Luiz Roberto. Por que os homossexuais são os mais odiados dentre todas as minorias? In: MOTT, Luiz Roberto. **Homossexualidade: mitos e verdades**. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2003, p. 19-31.

NORMAL É Ser Diferente - Grandes Pequeninos. Direção: Jair Oliveira. Intérpretes: Isabela Oliveira, Laura Oliveira, Tania Khalill, Vanessa Trielli 3'52". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iGzwpkhZHdk>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de; SPINDOLA, Arilma Maria de Almeida. **Linguagens na Educação Infantil III** – Literatura Infantil. Cuiabá: EDUFMT, 1990.

PAULINO, Graça et al. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

_____. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, Anais [CD-ROM], 1998.

PICAZIO, Cláudio. No país de Blowmink. In: PICAZIO, Cláudio. **Sexo secreto: temas polêmicos da sexualidade**. São Paulo: Summus, edições GLS, 1999. p. 36-37.

QUINALHA, Renan Honório. Uma ditadura contra a liberdade sexual: a necessidade de uma justiça de transição com recorte LGBT no Brasil. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de; SILVA FILHO, José Carlos Moreira da; PAIXÃO, Cristiano; DIAS DA REIS, Roberto. “Cânon”. In: JOBIM, José Luís (Org.). **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

SILVA, Iuri. Plano de Educação é alterado e aprovado. **Jornal A Tarde**, Salvador. Disponível em: <<http://atarde.uol.com.br/bahia/noticias/1767819-plano-de-educacao-e-alterado-e-aprovado>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Nas tramas da literatura infantil: olhares sobre personagens “diferentes”. In: Comunicação apresentada no II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2003, Florianópolis. **Anais do II Seminário Internacional Educação intercultural, gêneros e movimentos sociais: Identidade, Diferença e Mediações**. Florianópolis, UFSC, v. 1, p. 1-13.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: uma proposta para sala de aula. Departamento de Educação – UNESP, 2011, p. 101.

THE light – HOLLYSIZ [Clip oficial]. Direção: Avec Marie Denarnaud, Alexis Manenti & Kolia Abiteboul. Produção: MAJA FILMS. Clipe da banda Hollysiz. 3'52". Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=Cf79KXBCIDg>>. Acesso em: 24 mai. 2016.

VESTIDO Nuevo. Direção: Sergi Pérez. Intérprete: Ramon Novell. 2007. 13'41". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ktCXZg-HxGA>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

VITOR, Bárbara. Memórias reveladas - Arte e cultura na ditadura militar em Belo Horizonte. In: **Portal Memórias da ditadura**, 2009. Disponível em: <<https://memoriasreveladas.wordpress.com/2012/10/10/passeata-dos-cem-mil/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Como e por que ler A literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2014.

APÊNDICE A – PERFIL DE EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CATU
ESCOLA MARIA GABRIELA SAMPAIO SEIXAS
PROFESSORA CLÉRIA SANTANA DE SOUZA

1 DADOS PESSOAIS:

NOME DA/O ALUNA/O _____

SÉRIE _____ TURMA _____

TURNO _____

IDADE _____ NATURALIDADE _____

BAIRRO _____

2 MARQUE A/S ALTERNATIVA/S DE ACORDO COM SEUS HÁBITOS DE LEITURA:**2.1 QUE TIPO DE TEXTO COSTUMA LER COM MAIS FREQUÊNCIA?**

- A) () JORNAIS
- B) () REVISTAS
- C) () LITERATURA (poema, romance, crônica, etc)
- D) () OUTROS _____

2.2 COM QUAIS GÊNEROS LITERÁRIOS COSTUMA TER CONTATO?

- A) () ROMANCE
- B) () POESIA
- C) () CRÔNICAS
- D) () CONTOS
- E) () FÁBULAS
- F) () OUTROS _____

2.3 COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ TEM CONTATO COM AS SEGUINTE LEITURAS:

GÊNERO LITERÁRIO	FREQUÊNCIA DE LEITURA					
	Todos os dias	1 vez por semana	De quinze em quinze dias	Muito raramente	Nunca	Uma vez por mês
POEMA						
ROMANCE						
CONTO						
CRÔNICA						
FÁBULA						
OUTROS _____						

2.4 CONSIDERA QUE O TEMPO DEDICADO À LEITURA É:

- A) () SUFICIENTE
B) () INSUFICIENTE

2.5 QUAIS AS MAIORES BARREIRAS PARA VOCÊ AUMENTAR O TEMPO DE DEDICAÇÃO À LEITURA?

- A) () TEMPO
B) () CONDIÇÕES FINANCEIRAS
C) () DIFICULDADE DE ACESSO À BIBLIOTECA
D) () LENTIDÃO NA LEITURA
E) () OUTROS _____

2.6 QUAL O GRAU DE IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA SUA VIDA?

- A) () MUITO IMPORTANTE
B) () RAZOAVELMENTE IMPORTANTE
C) () POUCO IMPORTANTE
D) () NÃO TEM IMPORTÂNCIA

2.7 QUANDO LEIO UM TEXTO LITERÁRIO...

- A) () SINTO MUITO PRAZER
B) () SINTO PREGUIÇA
C) () FICO MUITO EMOCIONADA(O)
D) () SINTO QUE A LEITURA ME TORNA UM SER HUMANO MAIS CRÍTICO
E) () OUTRA RESPOSTA _____

2.8 VOCÊ JÁ TEVE A OPORTUNIDADE DE LER HISTÓRIAS COM ENREDOS, PERSONAGENS OU TEMÁTICAS VOLTADAS PARA A DIVERSIDADE SEXUAL? POR QUÊ?

A) () SIM

B) () NÃO

2.9 VOCÊ ACREDITA QUE A ESCOLA DEVERIA ADOTAR LIVROS QUE CONTEMPLAM A DIVERSIDADE SEXUAL PRESENTE NA SOCIEDADE?

A) () SIM B) () NÃO

APÊNDICE B – TEMPO DE PRODUÇÃO ESCRITA: O ROMANCE EM MOVIMENTO

(SEGUNDA PARTE)

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CATU
ESCOLA MARIA GABRIELA SAMPAIO SEIXAS
PROFESSORA CLÉRIA SANTANA DE SOUZA



É PROIBIDO MIAR
MÁRCIA LEITE

TEMPO DE PRODUÇÃO ESCRITA: O ROMANCE EM MOVIMENTO

1 “Ser diferente tem um preço”. Comente essa afirmativa a partir de fragmentos do romance **É proibido miar**, de Pedro Bandeira.

2 “Mas, agora, a carrocinha lhe parecia a melhor solução para uma tragédia daquele tamanho. Melhor a carrocinha do que a dignidade enlameada por um filho seu, miando como...como um gato!”. Comente este trecho do romance a partir das discussões realizadas na sala de aula.

3 Por que Bingo, mesmo depois de tanta dor e sofrimento, não parou de miar? Para você, valeu a pena o sacrifício?

4 Leia o último parágrafo do livro. A partir dessa leitura, responda: você acredita que ser diferente, na sociedade em que vivemos, é fácil? Como você percebe e lida com essas diferenças?

APÊNDICE D – ENTREVISTAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CATU
ESCOLA MARIA GABRIELA SAMPAIO SEIXAS
PROFESSORA CLÉRIA SANTANA DE SOUZA

PÚBLICO: PAIS DE ALUNOS

1. Você se importaria que seu filho tivesse relacionamento com uma pessoa do mesmo sexo?
A () sim
B () não
2. Você já teve a oportunidade de ler histórias com enredos, personagens ou temáticas voltadas para a diversidade sexual?
A () sim
B () não
C () depende
3. A escola deveria adotar livros que falem sobre a diversidade sexual presente na sociedade?
A () sim
B () não
C () depende

PÚBLICO: PROFESSORES DA ESCOLA

1. Você adotou livros ou realizou projetos que contemplem a diversidade sexual presente na sociedade para seus alunos?
A () sim
B () não
2. Algum aluno já sofreu discriminação nas suas aulas por terem uma sexualidade diferente da norma?
A () sim
B () não
3. Você fez alguma coisa para ajudá-lo?
A () sim
B () não
C () muito pouco

APÊNDICE E – OFICINA CORES E SABORES

ESCOLA MUNICIPAL MARIA GABRIELA SAMPAIO SEIXAS
 PROFESSORAS MEDIADORAS: CLÉRIA SANTANA DE SOUZA
 ANA GABRIELA SAMPAIO SEIXAS



OFICINA CORES E SABORES

OBJETIVOS:

- Reafirmar a função transformadora da *literatura*;
- Fomentar reflexões que promovam uma pedagogia *Queer* no espaço escolar;
- Trabalhar dinâmicas de reconhecimento de práticas que afirmam a hegemonia heterossexual na escola e do processo de normatização.
- Carga horária – 4h30min.

METODOLOGIA:

DINÂMICA 1:

- Assistir ao vídeo motivacional: **Ninguém é igual a ninguém** (<https://www.youtube.com/watch?v=VIZFvkmwS9I>);
- Os alunos deverão comentar o material oralmente. O objetivo da atividade é introduzir as discussões no que concerne às relações de gênero e sexualidade. O vídeo discute as diferenças entre os seres humanos que geram desigualdades sociais.

DINÂMICA 2:

- Pegar três folhas de papel cartolina. Na primeira folha, escrever a palavra “CONCORDO”; na segunda, “DISCORDO”; e na terceira, a expressão “TENHO DÚVIDAS”.
- Afixe as três folhas nas paredes, bem separadas.

- Peça que as(os) participantes se levantem e diga-lhes que você vai ler uma afirmação relacionada à questão da diversidade sexual.
- Explique que depois de ler a afirmação, elas(es) deverão se dirigir a um dos lugares da sala em que estão afixados os cartazes, ou seja, quem concordar deve se locomover até o cartaz escrito CONCORDO e assim por diante.

Afirmações:

- 1 — Uma pessoa pode escolher se quer ser homossexual, bissexual ou heterossexual.
- 2 — A maior parte das mulheres que se tornam lésbicas é porque foram abusadas por um homem na infância.
- 3 — Um menino que foi criado por um pai homossexual tem mais chance de se tornar *gay* ou travesti.
- 4 — Um *gay* que queira se curar de sua homossexualidade deve procurar um psicólogo ou um líder religioso.
- 5 — Travesti é o homem que se traveste de mulher apenas para ganhar dinheiro, prostituindo-se.
- 6 — Transexual é aquela pessoa que nasceu com um determinado sexo, mas que pertence ao outro.
- 7 — Tenho direito de agredir um homossexual, afinal, ele não se respeita mesmo...
- 8 — Somos todos diferentes. De alguma forma, todos nós somos diferentes e queremos ser respeitado e ter os nossos direitos preservados.

Quando todas(os) estiverem posicionados junto ao cartaz ao qual se dirigiram, peça que justifiquem sua posição. Estimule os três grupos a falar o porquê de ter escolhido aquela posição.

DINÂMICA 3:

- Peça que os(as) estudantes se dividam em três grupos e informe que vão receber três que poderiam ter ocorrido em qualquer escola.
- Elas e eles deverão ler a situação descrita e discutir o que poderiam fazer caso aquele episódio acontecesse no lugar onde estudam.

- Informe que eles terão de 20 a 30 minutos para discutir e 5 minutos para apresentar suas conclusões.
- Sugira que escolham um(a) relator(a) para tomar notas e apresentar a síntese da discussão ao restante da turma. Quando terminarem as apresentações, aprofunde a discussão a partir das questões a serem respondidas.

Situação 1 — Carlos é um cara muito tímido que detesta esportes e matemática. Ele tem um monte de amigas e quase nenhum amigo. Tem uns caras lá da escola que ficam gozando da cara dele, insinuando que ele é *gay*. Quando isso acontece, ele fica quieto ou parte para a agressão. Ultimamente, ele tem faltado muito às aulas e suas notas pioraram. Fora que, quando tem trabalho em equipe para fazer, ele diz que prefere fazer sozinho. Rola um boato que ele vai deixar de estudar porque não está mais suportando viver daquele jeito. O que nós podemos fazer para que ele continue na escola e que parem com essa discriminação?

Situação 2 — Catarina tem faltado às aulas sistematicamente. Estranhei o fato porque, embora não seja uma aluna muito aplicada, sempre gostou da escola. Conversei com uma amiga dela e descobri que Catarina não tem vindo ao colégio porque está com medo. Ela tem recebido bilhetes com palavras ofensivas e ameaça de surras. Catarina é lésbica. Os bilhetes são anônimos, mas ela suspeita que venham desse grupo de garotas. Num outro dia, ao entrar em sala, ouvi que ela estava sendo xingada de “sapatão” pelas colegas. O que nós podemos fazer para parar essa situação de amedrontamento que ela está vivendo?

- Distribua o texto **No país de Blowmink** para todas (os).
- Explique que esse texto é de autoria de Cláudio Picazio e está publicado em um livro chamado **Sexo Secreto**: temas polêmicos da sexualidade (Summus Editora, 1998).

Leia o texto e peça para que prestem atenção na história desse país.

O país de Blowmink é um país onde se proíbe o relacionamento afetivo e sexual entre pessoas do sexo oposto. O homem não pode sentir desejo, atração ou tesão nem amar romanticamente uma mulher. E a mulher também não pode sentir desejos afetivo-sexuais por um homem. Isso só pode ocorrer entre pessoas do mesmo sexo. Os bebês são gerados em provetas e inseminados artificialmente, dando opções maiores aos pais sobre as características

que poderão desenvolver. Existem pessoas que tentam quebrar as regras de Blowmink, relacionando-se com pessoas do sexo oposto ao seu, mas são excluídas da sociedade e vivem em guetos. Ivan e Marina moravam em Blowmink e frequentavam a mesma escola. Um dia perceberam que algo estranho estava acontecendo entre eles. Tentaram disfarçar, mas foi inevitável que acabassem conversando sobre o desejo que estavam sentindo um pelo outro. Sentiram-se muito angustiados, porque perceberam que eram diferentes das outras pessoas, seus pais não aprovariam e talvez fossem até expulsos da escola. Marina e Ivan tentaram não deixar que a atração se transformasse em atitude. Mas numa tarde, voltando para casa, não resistiram e, depois de se esconderem atrás de algumas árvores em um parque, beijaram-se apaixonadamente. Eles estavam próximos ao colégio onde estudavam. Os amigos de Ivan, que estavam jogando ali perto, viram a cena e ficaram horrorizados. Xingaram Ivan de “hétero” sujo e deram-lhe alguns pontapés. A direção da escola ficou sabendo e imediatamente os expulsou da instituição, para que não contaminassem os outros alunos. Os dois pais de Ivan mandaram-no embora de casa, indignados. Marina teve mais sorte. Foi encaminhada para um psicoterapeuta, que explicou à família que os sentimentos de Marina por Ivan não eram doença, nem opção. Esclareceu que ela era normal, igual às outras mulheres, e que a diferença estava em quem ela desejava para amar. [...] Mesmo assim, as duas mães de Marina pediram que ela não se relacionasse mais com alguém do sexo oposto ao seu. Marina, mesmo sabendo que era normal e igual a outras pessoas, sentiu-se indignada por haver sido rejeitada só porque amava diferente, enquanto os amigos que a haviam agredido não tinham sofrido qualquer repressão. Ivan tentou se relacionar com outros meninos, cumprindo o que era esperado pela sua família e pelas normas e valores de Blowmink. Resolveu não viver mais o seu desejo até que pudesse ser independente. Marina continuou a procurar alguém que sentisse o mesmo que ela e amigos que respeitassem o seu desejo.

Quando terminar a leitura, abra para o debate a partir das seguintes questões:

- 1 — Do que trata esse texto?
- 2 — O que há em comum entre a sociedade e a cultura blowminkiana e a nossa?
- 3 — Quem determina o que é certo e legítimo em uma sociedade?
- 4 — Quem determina o que é errado e que, portanto, merece punição?
- 5 — Vocês conhecem alguma situação em que algo que era considerado errado ou anormal passou a ser considerado certo e normal? Como foi esse processo?

6 — Encerre explicando que as regras e as normas de uma determinada sociedade são resultantes de processos históricos de construção de valores morais por parte das diferentes culturas e não obras do acaso.

Para finalizar a oficina, como mensagem final, nós pedimos que todos os alunos se levantassem para assistir ao vídeo da Coordenadoria especial da diversidade sexual (CEDS): **A Sua Voz na Luta Contra o Preconceito** (2015) e ouvir a música **Preconceito** (Via Negromonte).

APÊNDICE F – AVALIAÇÃO FINAL

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CATU
ESCOLA MARIA GABRIELA SAMPAIO SEIXAS
PROFESSORA CLÉRIA SANTANA DE SOUZA

1. O que representou para você o contato com personagens “estranhos” através dos romances estudados?

2. Qual o momento da intervenção pedagógica que mais te tocou, te sensibilizou?

3. Você acredita que uma obra literária (um romance) tem o poder de nos fazer refletir sobre as desigualdades sociais e provocar mudanças nas pessoas?

4. Você, em algum momento da intervenção, refletiu sobre suas práticas de discriminação acerca da identidade de gênero e/ou identidade sexual das pessoas?

5. Gostaria que outros projetos da escola discutissem sobre as questões abordadas durante nosso trabalho?

6. Defina com uma PALAVRA sua experiência com a oficina CORES E SABORES:

7. Qual a nota que você atribui ao trabalho ministrado pela professora responsável pelo projeto, Cléria Santana de Souza: _____

APÊNDICE G – PLANOS DE AULA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS



INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: Corpos estranhos- fiando e desfiando o texto literário em sala de aula

DATA / CARGA HORÁRIA	ATIVIDADE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO	RECURSOS MATERIAIS
03/05 2 horas/aula 1ª etapa	-APRESENTAÇÃO DA PROPOSIÇÃO	-Apresentar objetivos, período de execução e etapas da proposição para os alunos como forma de instiga-los a participarem efetivamente da proposição.	Exposição oral da proposição para a turma: apresentação do tema, dos objetivos, do período da proposição e das expectativas, fazendo uma breve apresentação das etapas do trabalho a ser realizado.	- Através da observação da recepção da turma em relação à proposta.	- <i>Datashow</i> - Slides

DATA / CARGA HORÁRIA	ATIVIDADE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO	RECURSOS MATERIAIS
	PERFIL DE EXPERIÊNCIA DE LEITURA COM O TEXTO LITERÁRIO	- Aplicar um questionário intitulado Perfil de experiência de leitura com o texto literário	- Entrega de um questionário intitulado Perfil de experiência de leitura com o texto literário.	-Análise dos dados coletados acerca dos resultados obtidos através do questionário.	-Questionário
10/05 3 horas/aulas 2ª etapa	VÍDEO DESIGUALDADE DE GÊNERO	Problematizar as convenções de gênero, a partir do vídeo em questão, colocando em xeque o processo histórico-cultural de naturalização dos padrões fixos de comportamento.	- Discussão a respeito das impressões acerca do vídeo motivacional; -Cada aluno irá escrever no quadro quais são suas atividades do cotidiano nas relações sociais; -Dividir o quadro em duas colunas: meninos e meninas. - Discussão dos resultados no sentido de levantar questionamentos e dúvidas acerca das verdades totalizantes que rondam nossa sociedade.	- Discussões orais	- Datashow - Notebook - Caixa de som - Vídeo Desigualdade de gênero

DATA / CARGA HORÁRIA	ATIVIDADE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	AValiação	RECURSOS MATERIAIS
	CLÍPE MUSICAL A LUZ (THE LIGHT)	-Problematizar as convenções de gênero, a partir do vídeo em questão, colocando em xeque o processo histórico-cultural de naturalização dos padrões fixos de comportamento.	-Introdução do clipe musical A luz (The Light) de HollySiz; -Provocar questionamentos orais como: por que mesmo meninos não podem usar vestidos? Seria assim em todos os países? O menino tem inclinações homossexuais por usar vestido?Por que temos que ser todos iguais? As pessoas são mais felizes quando seguem os mesmos padrões de comportamento das demais?;	Discussões orais	-Datashow - Notebook - Caixa de som - Clipe Musical A luz (The Light)

DATA / CARGA HORÁRIA	ATIVIDADE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	AValiação	RECURSOS MATERIAIS
17/05 2 horas/aulas 2ª etapa	DINÂMICA RESPEITO DIFERENÇAS	EU ÀS - Refletir acerca das diferenças entre os indivíduos; - Pensar a respeito da intolerância social inculcada nos discursos de reiteração das normas de comportamento dos indivíduos.	-Com o auxílio de um <i>datashow</i> , apresentar um slide com dois globos terrestres: um globo colorido; outro, desbotado. -No primeiro globo, indagar: se vocês tivessem o poder de determinar um padrão de comportamento, classe social, raça e etnia, sexualidade e gênero, como seriam os sujeitos? -Na medida em que eles forem respondendo aos questionamentos, digitar as respostas nas partes internas do respectivo globo. -No segundo globo, pedir que preencham os espaços em branco com as diferenças presentes na sociedade, seja de classe social, raça e etnia, sexualidade, gênero, etc.	- Através das discussões orais	- Datashow - Notebook - Caixa de som

DATA / CARGA HORÁRIA	ATIVIDADE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO	RECURSOS MATERIAIS
			<p>-Logo após, apresentar os seguintes questionamentos: Nós temos dois mundos: o mundo colorido que é o mundo da diversidade, das diferenças e o mundo preto e branco, que é o mundo da homogeneidade. Que mundo vocês elegem como o mundo ideal? A celebração das diferenças ou o mundo da uniformidade?</p> <p>-Por fim, o professor irá conduzir as discussões orais acerca dos resultados.</p>		
24/05 3 horas/aulas 3ª etapa	INTRODUÇÃO DA OBRA É PROIBIDO MIAR, DE PEDRO BANDEIRA	- Apresentar a obra em questão como forma de suscitar a curiosidade e o desejo da turma no que	-Sugerir que a sala seja arrumada em círculos; -Entregar e apresentar a respectiva obra literária para a turma, salientando os seguintes aspectos:	- Através da observação do interesse da turma em relação à leitura da obra em questão.	- Romance É proibido miar , de Pedro Bandeira.

DATA / CARGA HORÁRIA	ATIVIDADE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	AValiação	RECURSOS MATERIAIS
	MOMENTO LITERÁRIO	<p>concerne à leitura da obra, sinalizando biografia do autor, enredo da obra e elementos pretextuais.</p> <p>- Despertar o prazer pela leitura literária, mais especificamente, não canônica e de temática que aborde à multiplicidade sexual presente na sociedade.</p>	<p>I- Biografia de Pedro Bandeira; II- Enredo da obra e elementos pretextuais: leitura da capa (cores, imagens, fontes), contracapa e orelha.</p> <p>- Propor uma atividade de leitura coletiva que será articulada da seguinte forma: I- O professor irá fazer a leitura do primeiro capítulo do livro; II- Formação de duplas. Cada dupla irá sortear os demais capítulos da produção literária em questão. Os capítulos mais longos serão subdivididos; II- Todas as duplas irão exercitar a</p>	<p>Através da percepção do nível de concentração e motivação da turma no momento da leitura;</p> <p>- Através da percepção das habilidades referentes ao desenvolvimento da</p>	<p>-Romance É proibido miar, de Pedro Bandeira</p>

DATA / CARGA HORÁRIA	ATIVIDADE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO	RECURSOS MATERIAIS
			<p>leitura do seu respectivo capítulo para realizá-la em voz alta, com boa entonação, pontuação e postura corporal adequada;</p> <p>III- O professor levará brindes para premiar as melhores leituras realizadas em sala. Os critérios que deverão ser levados em consideração são: ritmo, entonação, pontuação e postura corporal dos alunos.</p>	competência de leitura de texto.	
31/05 3 horas/aulas 3ª etapa	AULA EXPOSITIVA PARTICIPATIVA: ESTRUTURA DO GÊNERO ROMANCE	Explicar a estrutura de um texto narrativo, relacionando-os com a obra trabalhada anteriormente.	Explicar a estrutura de um texto narrativo para os alunos, relacionando o conteúdo da aula ao texto lido anteriormente através de apostila e slides. Oralmente, os alunos deverão sinalizar os elementos narrativos presentes na obra em questão.	- Através da participação no decorrer da aula.	- Datashow - Notebook - Slides - Apostila Elementos da narrativa

DATA / CARGA HORÁRIA	ATIVIDADE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO	RECURSOS MATERIAIS
	<p>TEMPO DE PRODUÇÃO ESCRITA: ROMANCE EM MOVIMENTO (PRIMEIRA PARTE)</p>	<p>Reconhecer as características e a estrutura do gênero <i>romance</i>.</p>	<p>I- Cada grupo sorteará um aspecto da estrutura literária (foco narrativo, tempo, espaço, enredo, personagens e suas representações) para ser discutida pelos componentes que deverão destacar um fragmento da obra de Pedro Bandeira, É Proibido Miar;</p> <p>II- Cada grupo escreverá o fragmento na cartolina com fontes que proporcionem uma harmonia estética coerente com o suporte citado;</p> <p>III- Entrega para cada grupo dos materiais que serão utilizados para a atividade: cartolina, caneta hidrográfica e durex;</p> <p>IV- Arrumar da sala em círculo para momento coletivo de apresentações.</p>	<p>- Através da correção da atividade escrita e compartilhamento de ideias.</p>	<p>- Apostila Elementos da narrativa</p> <p>-Cartolina</p> <p>-Caneta hidrográfica</p> <p>- Durex</p>

DATA / CARGA HORÁRIA	ATIVIDADE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	AValiação	RECURSOS MATERIAIS
05/07 2 horas/aulas 3ª etapa	<p>-TEMPO DE PRODUÇÃO ESCRITA: ROMANCE MOVIMENTO (SEGUNDA PARTE)</p> <p>RODA DE DISCUSSÕES</p>	<p>- Constatar o nível de possibilidades que o texto literário proporcionou à turma.</p> <p>- Promover compartilhamentos de ideias para melhor percepção das possibilidades do texto literário em questão.</p> <p>- Refletir sobre o processo de normatização imposto</p>	<p>-Propor uma atividade escrita, individual sobre o romance em questão.</p> <p>-Em círculo, a correção da atividade escrita (4 questões) será ordenada da seguinte forma:</p> <p>I- Os alunos irão trocar seus respectivos cadernos com o colega ao lado;</p> <p>II- Cada aluno irá ler a resposta da 1ª questão e tecer comentários sobre o posicionamento do colega. Como mediadora, irei criar espaço para a</p>	<p>- Através da observação do nível de criticidade da turma e do interesse na realização da atividade.</p> <p>Através da observação do nível de criticidade da turma e do interesse na realização da atividade.</p>	<p>- Caneta - Lápis - Borracha - Atividade impressa</p> <p>- Caneta - Lápis - Borracha - Atividade impressa</p>

DATA / CARGA HORÁRIA	ATIVIDADE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO	RECURSOS MATERIAIS
		<p>pela sociedade.</p> <p>- Questionar através da obra literária É Proibido Miar, de Pedro Bandeira, práticas rotineiras de exclusão das diversidades sexuais na sociedade, suscitando o autoquestionamento por parte dos alunos.</p>	<p>abertura de uma roda de discussões;</p> <p>III- Os alunos irão, mais uma vez, trocar os cadernos com outros colegas diferentes que, em seguida, irão ler as respostas da 2ª questão. Assim sucessivamente, até o final da atividade.</p>		

DATA / CARGA HORÁRIA	ATIVIDADE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO	RECURSOS MATERIAIS
12/07 3 horas/aulas 4ª etapa	APRESENTAÇÃO DA OBRA LITERÁRIA DO JEITO QUE A GENTE É, DE MÁRCIA LEITE	- Apresentar a obra em questão, apenas para manuseio, como forma de suscitar a curiosidade e o desejo da turma no que concerne à leitura da obra, sinalizando biografia do autor, enredo da obra e elementos pretextuais.	-Apresentação da obra literária Do jeito que a gente é , de Márcia Leite (capítulos ímpares: Béa): A turma irá se deslocar para a biblioteca da escola, onde serão realizadas todas as sequências desta etapa; Inicialmente, os alunos pegarão os romances, como ato simbólico, na estante da biblioteca; -O professor apresentará, através de slides, a obra literária em questão, pontuando os seguintes aspectos: I- Biografia de Márcia Leite; II- Enredo da obra; III- Elementos pré-textuais: leitura da capa (cores, imagens, fontes), contracapa e orelha.	Através da observação do interesse da turma em relação à leitura da obra em questão	- Romance Do jeito que a gente é , de Márcia Leite

DATA / CARGA HORÁRIA	ATIVIDADE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO	RECURSOS MATERIAIS
	<p>MÚSICA COISAS DE MENINO, JOHNNY HOOKER</p> <p>FILME VESTIDO NUEVO.</p>	<p>-Proporcionar reflexões acerca das identidades de gênero e identidade sexual, as quais serão abordadas na obra literária que a turma terá acesso nas aulas que serão sucedidas.</p>	<p>- Propor um diálogo com outras formas de arte: Coisas de menino, de Johnny Hooker e o curta-metragem Vestido nuevo, pedindo para que os alunos façam comparações entre os textos, proporcionando, assim, discussões orais.</p>	<p>Através da observação do interesse da turma em relação à leitura da obra em questão</p>	<p>- Notebook - Datashow - Caixa de som - Música Coisas de menino, de Johnny Hooker -Curta-metragem Vestido nuevo</p>
<p>19/07 3 horas/aulas 4ª etapa</p>	<p>MOMENTO LITERÁRIO 2:</p>	<p>Despertar o prazer pela leitura literária, mais especificamente, não canônica e de temática que aborde à multiplicidade sexual presente na sociedade.</p>	<p>Iniciar a leitura da obra, dando encaminhamentos para que os estudantes deem sequência ao momento de leitura da obra: 1. Tem uma pedra (leitura realizada pelo professor); 3- No meio e 5- Do caminho (leituras que serão realizadas pela turma).</p>	<p>Através da percepção do nível de concentração e motivação da turma no momento da leitura, além da percepção das habilidades referentes ao</p>	<p>- Romance Do jeito que a gente é, de Márcia Leite</p>

DATA / CARGA HORÁRIA	ATIVIDADE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO	RECURSOS MATERIAIS
		.		desenvolvimento da competência de leitura de texto.	
25/07 4ª etapa 2 horas/aulas	RECORTE LITERÁRIO	Promover compartilhamentos de ideias para melhor percepção das possibilidades do texto literário em questão. -Refletir sobre o processo de normatização imposto pela sociedade.	I- Na sala de informática, os alunos se agruparão em trios; II- O professor já deverá ter digitado e armazenado em todos os computadores uma tabela ilustrada com o nome da personagem do romance Béa; III- Cada trio irá escrever, na respectiva tabela, algumas considerações acerca da personagem Béa; Na sequência, irei provocá-los no sentido de relacionar a personagem da obra literária trabalhada com personagens de novelas, filmes, séries de televisão e pessoas do seu	- Através da observação em relação à evolução do nível de criticidade da turma.	- Computadores - Editor de texto WORD.

DATA / CARGA HORÁRIA	ATIVIDADE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	AValiação	RECURSOS MATERIAIS
			contexto social. É importante direcionar a discussão para a importância de não só respeitar, mas também perceber que a diversidade é inerente ao ser humano.		
02/08 2 horas/aulas 5ª etapa	DINÂMICA EMBARALHANDO OS GÊNEROS	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar a turma para o Momento literário 3, promovendo discussões introdutórias das representações presentes no romance em questão. - Colaborar para desassociação das identidades de gênero e sexual. - Refletir acerca das 	<ul style="list-style-type: none"> - Entregar, em folha A4, uma imagem de um homem e uma mulher e, em seguida, pedir para que os alunos embaralem elementos que são culturalmente atribuídos ao <i>ser homem</i> ou ao <i>ser mulher</i>, de forma a construir sujeitos estranhos, esquisitos. No final, teremos um sujeito <i>queer</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Através da percepção e participação da turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Datashow - Notebook - Imagens impressas - Tesoura - Cola

DATA / CARGA HORÁRIA	ATIVIDADE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO	RECURSOS MATERIAIS
		implicações inerentes às distorções dos conceitos de identidade de gênero e sexual.			
03/08 3 horas/aulas 5ª etapa	MOMENTO LITERÁRIO 3	Despertar o prazer pela leitura literária, mais especificamente, não canônica e de temática que aborde à multiplicidade sexual presente na sociedade.	Introdução do momento da leitura individual, na área paisagística da escola, dos capítulos 2- Luz; 4- Câmera e 6- Ação! ; B) Para tornar o ambiente mais agradável e receptivo, pedir aos alunos, anteriormente, que tragam almofadas, tapetes, som instrumental como pano de fundo e pipoca para fazermos uma roda de leitura na respectiva área.	-Através da percepção do nível de concentração e motivação da turma no momento da leitura, além da percepção das habilidades referentes ao desenvolvimento da competência de leitura de texto.	- Romance Do jeito que a gente é , de Márcia Leite.

DATA / CARGA HORÁRIA	ATIVIDADE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO	RECURSOS MATERIAIS
09/08 3 horas/aulas 5ª etapa	TEMPO DE PRODUÇÃO ESCRITA: ROMANCE MOVIMENTO (TERCEIRA PARTE)	<p>- Refletir acerca do leque de possibilidades que o texto literário pode suscitar.</p> <p>- Perceber o nível de maturidade da turma no que concerne à leitura de uma obra literária.</p>	<p>A turma irá se posicionar oralmente acerca do que a leitura dos capítulos do respectivo romance proporcionou em termos de sensações, impressões, prazer pela leitura e reflexões acerca dos personagens e enredo;</p> <p>Cada aluno que compartilhar suas ideias com o grupo, estourará uma bexiga, na qual poderá receber um presente (literatura juvenil com temática semelhante à proposta desta intervenção, uma camiseta com o slogan Eu respeito às diferenças. E você?</p>	<p>- Através da observação do nível de criticidade da turma e do interesse na realização da atividade.</p>	<p>- Atividade escrita</p> <p>- Caneta</p> <p>- Lápis</p> <p>-Borracha</p>

DATA / CARGA HORÁRIA	ATIVIDADE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO	RECURSOS MATERIAIS
	<p>PAINEL LITERATURA REALIDADE (1º MOMENTO)</p>	<p>- Perceber a <i>literatura</i> como representação da realidade</p> <p>- Minimizar efeitos do discurso das normas regulatórias que regem nossa sociedade</p>	<p>- O painel deverá ser confeccionado, seguindo dois momentos distintos. O primeiro momento, deverá ocorrer na biblioteca da escola e o segundo, na comunidade (momento da atividade que extrapola nos muros rígidos do espaço escolar).</p> <p>- Os encaminhamentos do primeiro momento seguirão os seguintes passos:</p> <p>a) Na biblioteca, a turma deverá ser dividida em grupos;</p> <p>b) O professor apresentará, no <i>Datashow</i>, algumas imagens que devem ser analisadas silenciosamente pela turma;</p> <p>c) Em seguida, cada grupo deverá sortear uma imagem e refletir sobre a relação existente entre essas imagens</p>	<p>- Através da participação efetiva dos grupos</p>	<p>- Datashow</p> <p>- Slides</p> <p>- Notebook</p> <p>- Emborrachado para confecção do painel</p> <p>- Caneta Piloto</p> <p>- Caneta hidrográfica</p>

DATA / CARGA HORÁRIA	ATIVIDADE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO	RECURSOS MATERIAIS
			e as angústias vividas pelo personagem Chico, do romance Do jeito que a gente é , Márcia Leite? A turma deverá tecer relação com a realidade social brasileira no que tange à diversidade sexual.		
16/08 1 hora/aula 5ª etapa	PAINEL LITERATURA E REALIDADE (2º MOMENTO)	- Refletir, através da relação entre as discussões efetivadas em sala de aula e entrevistas perpetradas, sobre a importância de se viver em sociedade, respeitando às diferenças.	- A partir das reflexões realizadas, as equipes, previamente formadas, deverão produzir uma entrevista , com questões objetivas, envolvendo pais, e professores) no que concerne à identidade sexual (temática que envolve as angústias e conflitos vivenciados por Chico). A atividade se desenvolverá da seguinte forma: I- A turma irá criar quatro	- Através da participação da turma na confecção do painel e realização das entrevistas	- Datashow - Slides - Notebook - Emborrachado para confecção do painel - Caneta Piloto - Caneta hidrográfica - Caderno

DATA / CARGA HORÁRIA	ATIVIDADE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO	RECURSOS MATERIAIS
			<p>questionamentos que farão parte da entrevista a ser realizada;</p> <p>II- Parte extraclasse: Cada grupo (4 grupos) realizará entrevistas com um segmento que faz parte da comunidade escolar e escreverá um texto, relatando suas análises acerca das entrevistas;</p> <p>III- Parte extraclasse: Cada equipe produzirá, com o apoio do professor de matemática da turma, um gráfico com os resultados da entrevista. O professor deverá explicar a formatação do material: tamanho dos gráficos, fonte, relação da imagem com o texto verbal e outros elementos que se fizerem necessários no momento da execução da atividade.</p>		

DATA / CARGA HORÁRIA	ATIVIDADE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO	RECURSOS MATERIAIS
17/08 2 horas/aulas 5ª etapa	-ENCERAMENTO DA ATIVIDADE COM O PAINEL LITERATURA E REALIDADE	- Refletir acerca dos resultados do trabalho de forma crítica, proporcionando discussões que venham a fazê-los duvidar das verdades absolutas.	IV- Os grupos compartilharão suas análises na sala de aula; V- Anexar o painel em espaços diferentes e estratégicos da escola.	Através da participação da turma e do nível de criticidade	- Fita adesiva - Painel
22/08 4:30 horas/aulas 6ª etapa	OFICINA CORES E SABORES		A oficina será ministrada pela professora regente e a convidada professora Ana Gabriela Pio Pereira e estará disponível em outro plano de aula diferenciado.		

DATA / CARGA HORÁRIA	ATIVIDADE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO	RECURSOS MATERIAIS
30/08 3:30 horas/aulas 6ª etapa	APRESENTAÇÃO DAS PEÇAS TEATRAIS	- Consolidar os questionamentos realizados no decorrer da proposição	Todos os grupos irão se apresentar no pátio da escola peças teatrais, as quais deverão estar de acordo com o conteúdo discutido durante toda a proposição.	- Através da observação	- Adereços - Roupas diversas - Caneta - Objetos d casa
23/08 2 horas/aulas 6ª etapa	AVALIAÇÃO FINAL	- Analisar e avaliar o processo de aplicação da proposição.	Encerramento com questionário avaliativo	- Através de coleta de dados	- Questionário avaliativo

ANEXO A – MÚSICA METAMORFOSE AMBULANTE (RAUL SEIXAS)

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CATU
ESCOLA MARIA GABRIELA SAMPAIO SEIXAS
PROFESSORA CLÉRIA SANTANA DE SOUZA**

Eu prefiro ser Essa metamorfose ambulante
Eu prefiro ser Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Eu quero dizer Agora o oposto do que eu disse antes
Eu prefiro ser Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Sobre o que é o amor Sobre o que eu nem sei quem sou
Se hoje eu sou estrela Amanhã já se apagou
Se hoje eu te odeio Amanhã lhe tenho amor Lhe tenho amor
Lhe tenho horror Lhe faço amor Eu sou um ator
É chato chegar A um objetivo num instante
Eu quero viver Nessa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Sobre o que é o amor Sobre o que eu nem sei quem sou
Se hoje eu sou estrela Amanhã já se apagou
Se hoje eu te odeio Amanhã lhe tenho amor
Lhe tenho amor Lhe tenho horror Lhe faço amor
Eu sou um ator
Eu vou desdizer
Aquilo tudo que eu lhe disse antes
Eu prefiro ser Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

ANEXO B – MÚSICA COISAS DE MENINO (JOHNNY HOOKER)

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CATU
ESCOLA MARIA GABRIELA SAMPAIO SEIXAS
PROFESSORA CLÉRIA SANTANA DE SOUZA

Sempre usou cabelo curto, chinelo e calção
Mas não via nenhuma graça nos bonecos de ação
Ganhava sempre no natal, dizia que adorou
Mas não tava nem ai pra aqueles G.I.Joe
Pai, para de insistir (pai para)
Você tá dando mole
Eu só gosto mesmo é de brincar
Com as minhas bonecas da Polly
Mãe, chega de noia (mãe noia)
Não me põe no futebol
All I want is to play with my dolls
Mãe, chega de noia (mãe noia)
Não me põe no futebol
All I want is to play with my dolls
Play with my dolls
Mãe chega de noia
Não me põe no futebol
All I want is to play with my dolls
All I want is to play with my dolls

ANEXO C – TEXTO NO PAÍS DE BLOWMINSK

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CATU
ESCOLA MARIA GABRIELA SAMPAIO SEIXAS
PROFESSORA CLÉRIA SANTANA DE SOUZA**

No país de Blowminsk é um país onde se proíbe o relacionamento afetivo e sexual entre pessoas do sexo oposto. O homem não pode sentir desejo, atração ou tesão nem amar romanticamente uma mulher. E a mulher também não pode sentir desejos afetivo-sexuais por um homem. Isso só pode ocorrer entre pessoas do mesmo sexo. Os bebês são gerados em provetas e inseminados artificialmente, dando opções maiores aos pais sobre as características que poderão desenvolver. Existem pessoas que tentam quebrar as regras de Blowminsk, relacionando-se com pessoas do sexo oposto ao seu, mas são excluídas da sociedade e vivem em guetos. Ivan e Marina moravam em Blowminsk e frequentavam a mesma escola.

Um dia perceberam que algo estranho estava acontecendo entre eles. Tentaram disfarçar, mas foi inevitável que acabassem conversando sobre o desejo que estavam sentindo um pelo outro. Sentiram-se muito angustiados, porque perceberam que eram diferentes das outras pessoas, seus pais não aprovariam e talvez fossem até expulsos da escola. Marina e Ivan tentaram não deixar que a atração se transformasse em atitude. Mas numa tarde, voltando para casa, não resistiram e, depois de se esconderem atrás de algumas árvores em um parque, beijaram-se apaixonadamente. Eles estavam próximos ao colégio onde estudavam. Os amigos de Ivan, que estavam jogando ali perto, viram a cena e ficaram horrorizados. Xingaram Ivan de “hetero” sujo e deram-lhe alguns pontapés.

A direção da escola ficou sabendo e imediatamente os expulsou da instituição, para que não contaminassem os outros alunos. Os dois pais de Ivan mandaram-no embora de casa, indignados. Marina teve mais sorte. Foi encaminhada para um psicoterapeuta, que explicou à família que os sentimentos de Marina por Ivan não eram doença, nem opção. Esclareceu que ela era normal, igual às outras mulheres, e que a diferença estava em quem ela desejava para amar. [...] Mesmo assim, as duas mães de Marina pediram que ela não se relacionasse mais com alguém do sexo oposto ao seu. Marina, mesmo sabendo que era normal e igual às outras pessoas, sentiu-se indignada por haver sido rejeitada só porque amava diferente, enquanto os amigos que a haviam agredido não tinham sofrido qualquer repressão. Ivan tentou se relacionar com outros meninos, cumprindo o que era esperado pela sua família e pelas normas e valores de Blowminsk. Resolveu não viver mais o seu desejo até que pudesse ser independente. - Diversidades Sexuais Marina continuou a procurar alguém que sentisse o mesmo que ela e amigos que respeitassem o seu desejo.

Cláudio Picazio, publicado no livro *Sexo Secreto: temas polêmicos da sexualidade* (Summus Editora, 1998).

**ANEXO D – OBRAS LITERÁRIAS É PROIBIDO MIAR (PEDRO BANDEIRA) E DO
JEITO QUE A GENTE É (MÁRCIA LEITE)**

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CATU
ESCOLA MARIA GABRIELA SAMPAIO SEIXAS
PROFESSORA CLÉRIA SANTANA DE SOUZA**

MATERIAL DISPONIBILIZADO EM DVD NA VERSÃO IMPRESSA

ANEXO E – VÍDEOS E MÚSICAS UTILIZADOS NA PROPOSIÇÃO

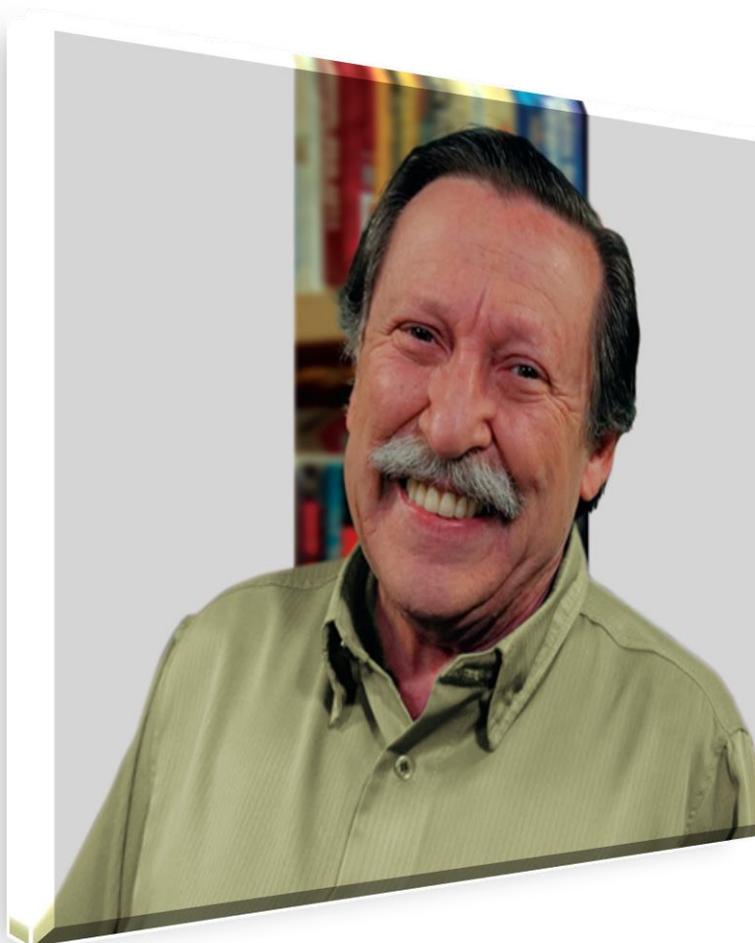
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CATU
ESCOLA MARIA GABRIELA SAMPAIO SEIXAS
PROFESSORA CLÉRIA SANTANA DE SOUZA**

MATERIAL DISPONIBILIZADO EM DVD NA VERSÃO IMPRESSA

ANEXO F – MÁRCIA LEITE

Márcia Leite nasceu em 1960, em São Paulo. Escreve para crianças e jovens há mais de 25 anos. Tem vários livros publicados por diversas editoras brasileiras, alguns deles premiados, como a coleção "Historinhas bem...", em parceria com o escritor Caio Riter, que ganhou o Prêmio Açorianos de Literatura na categoria infantil, ou o livro juvenil "Aqui entre nós", que recebeu o Prêmio Nestlé de Literatura Brasileira, o selo Altamente Recomendável pela FNLIJ. A autora foi duas vezes finalista do Prêmio Jabuti, com os títulos "Olívia tem dois papais" e "Do jeito que a gente é".

A autora iniciou sua carreira como editora há poucos anos e, em 2011 abriu, com Leonardo Chianca, a Editora Pulo do Gato, especializada em livros para leitores em formação e formadores de leitores. Márcia atua também na área educacional como assessora na área de Língua e Literatura e tem obras didáticas publicadas para o Ensino Fundamental.

ANEXO G – PEDRO BANDEIRA

Pedro Bandeira de Luna Filho é um dos principais autores brasileiros das literaturas infantil e juvenil. Nasceu na cidade de Santos, em São Paulo, no dia 9 de março. Desde 1983 Pedro Bandeira se dedicando exaustivamente à prática da *literatura*. Hoje é um dos que mais vende livros na faixa adolescente – pelo menos 8,6 milhões de exemplares até 2002.

Além disso, ele também realiza conferências em todo o país, especialmente para professores, sobre leitura e alfabetização. Bandeira publicou, até agora, mais de 50 obras, entre as quais se destacam: *A marca de uma lágrima*, *A Hora da verdade*, *Descanse em paz, meu amor*, *Prova de Fogo*, *É proibido miar*, dentre outras.

Autor amplamente premiado, já conquistou, entre outros, o Prêmio APCA, conferido pela Associação Paulista de Críticos de Arte, e o Prêmio Jabuti, oferecido pela Câmara Brasileira do Livro. Hoje ele vive em São Roque, ao lado da família.

ANEXO H- PLATAFORMA BRASIL

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB	
COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa:	CORPOS ESTRANHOS: FIANDO E DESFIANDO O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA	
Pesquisador:	CLÉRIA SANTANA DE SOUZA	
Versão:	1	
CAAE:	61185515.8.0000.0057	
Instituição Proponente:	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	
DADOS DO COMPROVANTE		
Número do Comprovante:	109044/2016	
Patrocinador Principal:	Financiamento Próprio	
<p>Informamos que o projeto CORPOS ESTRANHOS: FIANDO E DESFIANDO O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA que tem como pesquisador responsável CLÉRIA SANTANA DE SOUZA, foi recebido para análise ética no CEP Universidade do Estado da Bahia - UNEB em 20/10/2016 às 08:38.</p>		