



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO- CAMPUS IV
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

GILVÂNIA MORAIS DA SILVA ALMEIDA

**AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM OBRAS DE LITERATURA
JUVENIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO LEITORA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Mamanguape-PB
2019

GILVÂNIA MORAIS DA SILVA ALMEIDA

**AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM OBRAS DE LITERATURA
JUVENIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO LEITORA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada a Universidade Federal da Paraíba - UFPB, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.
Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda

Mamanguape-PB
2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A447q Almeida, Gilvânia Morais da Silva.

AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM OBRAS DE
LITERATURA JUVENIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO
LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL / Gilvânia Morais da
Silva Almeida. - João Pessoa, 2019.

223 f. : il.

Orientação: JOSEVAL DOS REIS MIRANDA.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAEE.

1. Gênero e sexualidade. 2. Literatura Juvenil. 3.
Formação leitora. I. MIRANDA, JOSEVAL DOS REIS. II.
Título.

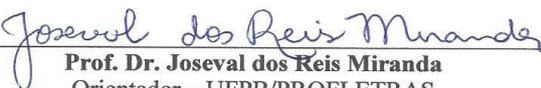
UFPB/BC

GILVÂNIA MORAIS DA SILVA ALMEIDA

**AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM OBRAS DE
LITERATURA JUVENIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO
LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em 26/03/2019.


Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda
Orientador – UFPB/PROFLETRAS


Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues
Examinador Interno – UFPB/PROFLETRAS


Profa. Dra. Daniela Maria Segabinazi
Examinadora Externa – UFPB/PPGL

Profa. Dra. Marluce Pereira da Silva
Examinadora Interna Suplente – UFPB/PROFLETRAS

MAMANGUAPE – PB
2019

*À memória de meu pai,
Manoel Antônio da Silva,
a melhor pessoa que eu conheci.*

AGRADECIMENTOS

*Que pode uma criatura senão,
Entre criaturas, amar?
Amar e esquecer, amar e malamar,
Amar, desamar, amar?
Sempre, e até de olhos vidrados, amar? [...]
Carlos Drummond de Andrade*

Agradeço a **Deus**, força suprema que me sustenta e faz enxergar que, com fé e determinação, os sonhos podem ser realizados.

À minha mãe, **Avani** e às minhas irmãs, **Genilda e Girlene**, pelo apoio e incentivo de todas as horas.

Em especial, agradeço ao meu marido, **Severino Almeida**, e aos meus filhos, **Caio Manoel e Cauã Guilherme**, pelo apoio incondicional, e pelas palavras de estímulo nos momentos mais difíceis da realização deste trabalho.

Ao professor Dr. **Joseval dos Reis Miranda**, meu orientador, pela dedicação, paciência, apoio e, principalmente pela responsabilidade, o compromisso e a forma respeitosa com a qual conduziu as orientações para o desenvolvimento desta pesquisa, todo meu carinho, respeito e gratidão.

Às colegas e amigas **Paula Cristina e Thalita Amaro**, pelo companheirismo, apoio e compartilhamento de obras que me ajudaram na construção deste estudo.

Aos professores do PROFLETRAS, que, com seus ensinamentos, me possibilitaram reflexões sobre minha prática pedagógica e proporcionaram mudanças positivas na minha caminhada profissional.

Aos membros da banca de qualificação, professor Dr. Hermano Rodrigues e as professoras Dra. Daniela Segabinazi e Dra. Marluce Silva, pelas valiosas contribuições, que ajudaram a aprimorar esta investigação.

Aos **alunos participantes** e à **equipe da escola**, que deram significado à realização desta pesquisa.

A todos e todas, MUITO OBRIGADA!

“Em que se baseia a leitura? No desejo. [...] Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). [...] Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar (Lionel Bellenger, 1979).

ALMEIDA, Gilvânia Morais da Silva. **As questões de gênero e sexualidade em obras de literatura juvenil:** contribuições para a formação leitora no ensino fundamental. 2019. 223 fl. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Centro de Ciências Aplicadas e Educação- Universidade Federal da Paraíba- Campus IV- Mamanguape-PB.

RESUMO

Este estudo tratou do desenvolvimento da formação leitora dos/as alunos/as dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de obras literárias juvenis que abordam questões de gênero e sexualidade. O objetivo geral do estudo foi analisar como as questões de gênero e sexualidade presentes nas obras de literatura juvenil podem contribuir para a formação leitora dos alunos/as deste nível de ensino. Os objetivos específicos foram: analisar qual a concepção que os alunos/as do 9º ano do Ensino fundamental possuem acerca das questões de gênero e sexualidade; analisar como são apresentadas e discutidas as questões de gênero e sexualidade abordadas em obras de literatura juvenil; identificar como os alunos/as do 9º ano do Ensino Fundamental assimilam as questões de gênero e sexualidade presentes em obras de literatura juvenil; avaliar como as obras de literatura juvenil podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos/alunas do 9º ano do Ensino Fundamental, ao abordarem questões sobre gênero e sexualidade; propor atividades que possam ser desenvolvidas a partir das leituras de obras da literatura juvenil, que tenham como temas centrais questões de gênero e sexualidade, que contribuam para desenvolver a competência leitora dos alunos/alunas do 9º ano do Ensino Fundamental. Assim, a pesquisa foi pautada em três eixos teóricos: Questões de gênero e sexualidade, que foi embasado pelos estudos de Foucault (1987; 1988), Nunes (1987), Louro (2000, 2003, 2007), Xavier Filha (2011, 2014), entre outros; Formação leitora, que contou com as contribuições de Antunes (2003), Pietri (2009), Soares (2011), Zilberman (1991), Lajolo (1991), Aguiar (2001), entre outros; Literatura juvenil e leitura literária, respaldado pelos estudos de Bordini (2015), Liberato (2001), Soares (2009), Cavalcanti (2002), Dalvi, (2003), entre outros. Os eixos também receberam contribuição de documentos oficiais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN e da Base Nacional Comum Curricular- BNCC. Tratou-se, pois, de uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, que teve como partícipes 28 alunos/as do 9º ano de uma escola pública da cidade de Santa Rita, Paraíba. Os procedimentos metodológicos utilizados foram questionário, rodas de conversas, observação participante e oficinas temáticas e de leitura literária. As informações ou dados da pesquisa foram sistematizados por meio da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2014). Foram utilizados como *corpus* da pesquisa os livros *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga e *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins. Os resultados das análises das atividades desenvolvidas a partir das leituras demonstram que é possível um avanço significativo na formação leitora dos alunos, a partir das discussões sobre gênero e sexualidade propostas em obras da literatura juvenil. As discussões sobre a leitura das obras despertaram uma consciência crítica dos papéis sociais de homens e mulheres e o desejo por outras leituras. O estudo também traz possibilidades de reflexão sobre como as questões de gênero e sexualidade podem ser aliadas no processo leitor de alunos em formação leitora, com sugestões de atividades a serem desenvolvidas com outras obras literárias.

Palavras-chave: Gênero e sexualidade. Literatura Juvenil. Formação leitora.

ALMEIDA, Gilvânia Moraes da Silva. **The issues of gender and sexuality in works of juvenile literature**: contributions to the reading education in elementary school. 2019. 223 fl. Dissertation (Professional Master's in Literature - PROFLETRAS) - Center for Applied Sciences and Education - Federal University of Paraíba - Campus IV - Mamanguape-PB.

ABSTRACT

This study dealt with the development of the literacy training for students in the final years of Elementary Education, based on youth literary works that address issues of gender and sexuality. The general objective of the study was to analyze how the issues of gender and sexuality present in the works of juvenile literature can contribute to the reading formation of the students of this level of education. The specific objectives were: to analyze the conception that the students of the 9th year of Elementary School have on the issues of gender and sexuality; analyze how the issues of gender and sexuality addressed in juvenile literature are presented and discussed; to identify how the students of the 9th year of elementary school assimilate the issues of gender and sexuality present in works of juvenile literature; to evaluate how the works of juvenile literature can contribute to the development of the reading competence of the students of the 9th grade of Elementary School, when addressing questions about gender and sexuality; propose activities that can be developed from the reading of works of the juvenile literature, which have as central themes questions of gender and sexuality, that contribute to develop the reading competence of the students of the 9th grade of Elementary School. Thus, the research was based on three theoretical axes: Issues of gender and sexuality, which was based on studies by Foucault (1987, 1988), Nunes (1987), Louro (2000, 2003, 2007), Xavier Filha (2011, 2014), among others; (2003), Pietri (2009), Soares (2011), Zilberman (1991), Lajolo (1991), Aguiar (2001), among others; Juvenile literature and literary reading, supported by the studies of Bordini (2015), Liberato (2001), Soares (2009), Cavalcanti (2002), Dalvi, (2003), among others. The axes also received contributions from official documents such as: the National Education Guidelines and Bases Law, LDBEN, and the National Curricular - BNCC. This was an action research, with a qualitative approach, involving 28 students from the 9th grade of a public school in the city of Santa Rita, Paraíba. The methodological procedures used were questionnaire, conversation wheels, participant observation and thematic workshops and literary reading. The information or data of the research was systematized through the content analysis, proposed by Bardin (2014). The books were used as a corpus of the research: *The Yellow Purse* by Lygia Bojunga and *The Boy Who Played to Be* by Georgina da Costa Martins. The results of the analyzes of the activities developed from the readings demonstrate that a significant advance in the student reading formation is possible, starting from the discussions on gender and sexuality proposed in works of the juvenile literature. Discussions about the reading of the works awakened a critical awareness of the social roles of men and women and the desire for other readings. The study also offers possibilities for reflection on how issues of gender and sexuality can be allied in the reader process of students in reading formation, with suggestions of activities to be developed with other literary works.

Keywords: Gender and sexuality. Youth Literature. Reading training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantitativo de teses e dissertações por eixo no período de 2013 a 2018	22
Quadro 2: Ações desenvolvidas na pesquisa.....	84
Quadro 3: Roda de conversa e oficina temática 1	87
Quadro 4: Roda de conversa e oficina temática 2	88
Quadro 5: Roda de conversa e oficina temática 3	89
Quadro 6: Oficina de leitura literária 1	93
Quadro 7: Oficina de leitura literária 2	94
Quadro 8: Oficina de leitura literária 3	95
Quadro 9: Oficina de leitura literária 4	95
Quadro 10: Oficina de leitura literária 5	96
Quadro 11: Resultados da Prova Brasil 2015/2017- Santa Rita-PB	100
Quadro 12: Alunos participantes por sexo e idade	108
Quadro 13: O que os alunos gostariam de ler na escola	110
Quadro 14: Questão 4 do Questionário Inicial –O que você entende por gênero? E sexualidade?	121
Quadro 15: Questão 6 do Questionário Inicial- Opinião dos/as alunos/as sobre situações de conflitos envolvendo questões de gênero e sexualidade	122
Quadro 16: Temas que abordam gênero e sexualidade sugeridos pelos/as alunos/as	127

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CCAIE - Centro de Ciências Aplicadas e Educação

CCS – Centro de Ciências da Saúde

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa

IBGE -Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IST- Infecções Sexualmente Transmissíveis

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQI+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Queer e Intersexuais.

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PIB- Produto Interno Bruto

PISA- Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

PNBE- Programa Nacional Biblioteca da Escola

PROFLETRAS- Programa de Mestrado Profissional em Letras

PSE- Programa Saúde na Escola

SEAB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SPE- Saúde e Prevenção nas Escolas

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

USP- Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Preferências de leitura	109
Figura 2: Oficina temática 1- Atividade da textoteca	112
Figura 3: Oficina temática 1- Leitura de textos	114
Figura 4: Oficina temática 2- Dinâmica com balões	117
Figura 5: Oficina temática 2- Atividade Mural de ideias	119
Figura 6- Bloco das análises	120
Figura 7: Oficina temática 3- Roda de conversa sobre gênero e sexualidade	129
Figura 8: Oficina temática 3- Dinâmica sobre gênero e sexualidade	131
Figura 9: Oficina de leitura literária 1- Dinâmica de grupo	141
Figura 10: Oficina de leitura literária 2- Dinâmica: “Esconder” os desejos na bolsa amarela	145
Figura 11: Oficina de leitura literária 2- Desenhos dos/as alunos/as	152
Figura 12: Atividade do grupo 1- Repórter de leitura	156
Figura 13: Texto criado pelo grupo 2- Atividade Propaganda do livro	157
Figura 14: Atividade do grupo 3- Caixinha de leitura	158
Figura 15: Atividade do grupo 4- Personagens da história	159
Figura 16: Atividade final da Oficina de leitura literária 4- Cartões de visita	160
Figura 17: Atividade Maleta da literatura	172

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS: conhecendo a investigação	14
1. DESFAZENDO OS NÓS: explicitando a pesquisa.....	18
1.1. Sobre a pesquisadora e sua relação com o tema do estudo.....	18
1.2 Investigando mais sobre o tema da pesquisa	22
2. GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: um pouco de história... ..	27
2.1 Gênero, sexualidade e educação: a escola como espaço de discussão e debate	27
2.2 As questões de gênero e sexualidade no contexto escolar.....	34
2.3. Gênero e sexualidade na literatura juvenil: um diálogo possível	38
3. LEITURA LITERÁRIA: algumas considerações	44
3.1 A leitura literária na escola: os prejuízos de uma má escolarização.....	45
3.2- Leitura literária: porta aberta para a formação leitora	50
3.3 As práticas da leitura no espaço escolar: entraves e possibilidades.....	55
4. LITERATURA E LITERATURA JUVENIL NO CENÁRIO EDUCACIONAL.....	64
4.1 Breve panorama sobre o ensino de literatura.....	65
4.2 O papel do texto literário em sala de aula.....	71
4.3 Leitura e literatura juvenil: caminhos para a formação leitora	74
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: os rumos da pesquisa	81
5.1 Caminho metodológico: o tipo da pesquisa	81
5.2 Forma do trabalho de campo	82
5.3 Instrumentos/procedimentos geradores de dados	86
a) Roda de conversa	86
b) Oficinas temáticas	91
c) Observação participante.....	97
d) Questionário	98
5.4 Local da pesquisa.....	99
a) O município	99
b) A escola	100
5.5. Participantes da pesquisa	101
5.6 Análise dos dados	101
6. ANÁLISES DOS ENCONTROS: histórias entrelaçadas... ..	105
6.1 Primeiros passos: o que os/as alunos/as leem	107
6.1.1. Preferências de leitura dos/as alunos/as.....	108

6.1.2 Experiências dos/as alunos/as com leitura literária e literatura juvenil	115
6.2 O que dizem os/as alunos/as sobre gênero e sexualidade	120
6.3. Gênero e sexualidade nas obras da literatura juvenil estudadas	132
6.4 A compreensão dos alunos/as sobre as questões de gênero e sexualidade nas obras da literatura juvenil estudadas	139
6.5 O desenvolvimento da competência leitora por meio da literatura juvenil a partir das discussões sobre gênero e sexualidade	164
6.6 Propostas de atividades a partir de obras da literatura juvenil que abordam questões de gênero e sexualidade: contribuições para a formação leitora	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS	188
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO INICIAL	194
APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO FINAL	196
APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	198
APÊNDICE D- TERMO DE ANUÊNCIA	199
APÊNDICE E- TCLE	200
APÊNDICE F- TCLE	202
ANEXO A- Texto usado na Oficina temática 2	204
ANEXO B- Poema: Igual-Desigual- Utilizado na Oficina temática 1	208
ANEXO C – Conceitos de Gênero e sexualidade – Utilizados na Oficina temática 3	209
ANEXO D- Letras de músicas- Utilizadas na Oficina Temática 3	210
ANEXO E- Textos utilizados na atividade TEXTOTECA na Oficina Temática 1	212
ANEXO F- Texto utilizado na Oficina Temática 3	218
ANEXO G - Texto utilizado na Oficina de leitura literária 1	219
ANEXO H - Fotos utilizadas para montagem de cartazes na Oficina literária 1	220
BREVE CURRÍCULO DA AUTORA	223

PRIMEIRAS PALAVRAS: conhecendo a investigação

[...] Não se pode, na reflexão sobre a construção do conhecimento e sua relação com a leitura desconsiderar o modo como é elaborada e vinculada a informação, particularmente aquela presente nos textos escritos de circulação pública, nem as conformações ideológicas dentro das quais se constroem os valores e saberes dominantes da sociedade industrial de massa que informam as chamadas práticas leitoras (BRITTO, 2001, p. 75).

Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de refletir sobre como a formação leitora de adolescentes e jovens pode acontecer, de forma gradativa, por meio do trabalho com leitura literária, em especial a literatura juvenil. Concomitantemente, traz para essa reflexão a leitura de obras literárias que abordam as questões de gênero e sexualidade como incentivo para a promoção dessa formação leitora.

Formar leitores competentes e conscientes é o desejo de professores e professoras de Língua Portuguesa, mas formar leitores através da literatura não parece ser uma preocupação para muitos e muitas colegas. A leitura literária não é vista, em muitos casos, como uma porta de acesso ao conhecimento ou ao autoconhecimento, mas é percebida como algo distante, complexo ou inatingível, como se os aluno/as não fossem capazes de, através dela, alcançar voos e descobrir suas próprias preferências leitoras.

A formação de leitores/as pode ocorrer de forma mais eficaz, quando os/as alunos/as são estimulados/as, a partir de temas ou assuntos que lhes sejam interessantes, significativos e, ao pensar em temas que poderiam interessar adolescentes desmotivados ou desinteressados para a leitura, procurei estudar quais assuntos eram temas recorrentes em suas conversas pela escola, nos corredores, na sala de aula, entre outros lugares.

Percebi, ao longo do tempo, na minha atuação como professora, que as questões de gênero e sexualidade ocupam um lugar de destaque entre os/as adolescentes, seja por ser um assunto em evidência no momento atual ou porque essas questões fazem parte de suas vidas, suas histórias, como fazem parte da vida de qualquer pessoa desde sempre.

Dessa forma, busquei, através de obras de literatura juvenil, que compuseram o *corpus* desta pesquisa, desenvolver atividades que possibilitassem o desempenho da formação leitora dos/as alunos/as, de modo colocar em prática o caráter reflexivo da literatura e ao mesmo tempo discutir questões relevantes para a formação pessoal dos/as educandos/as, como são as questões de gênero e sexualidade.

O trabalho com leitura literária voltado para tais questões, é claro, é apenas uma proposta, existem várias outras formas de se incentivar a leitura, cada professor e professora deve analisar seu tempo, espaço, os interesses de sua turma, bem como o modo ideal para desenvolver um trabalho que tenha como objetivo formar leitores e as possibilidades são inúmeras porque para incentivar o gosto pela leitura, os caminhos são os mais diversificados possíveis.

O fato é que a leitura literária na escola precisa de mais espaço, é necessário oferecer aos/às alunos/as mais contato com textos que os façam mergulhar nos mundos das personagens e ao mesmo tempo refletir sobre suas próprias ações enquanto pessoas que pensam, sentem e agem. É preciso expandir o campo literário nas salas de aula e na escola como um todo.

O desenvolvimento do presente estudo me proporcionou enxergar como o trabalho com literatura pode ser libertador, pois possibilita viajar no mundo das descobertas que os/as alunos/as fazem e também participar do seu encantamento, suas expectativas e, além disso, possibilita discussões proveitosas sobre questões expressivas para os/as jovens leitores/as em formação.

Assim, a partir da elaboração do objetivo geral desse estudo, que é analisar como as questões de gênero e sexualidade presentes em obras de literatura juvenil podem contribuir para a formação leitora dos/as alunos/as do Ensino Fundamental, busquei apoio em uma base teórica que me ajudasse a associar teoria e metodologia a fim de desenvolver um trabalho aprofundado na realidade que vivencio em sala de aula e de modo a me auxiliar na minha análise e interpretação dos dados.

O trabalho está organizado seguindo a seguinte estrutura: Inicia-se com a introdução, intitulada “DESVENCILHANDO OS NÓS: explicitando a pesquisa” no qual apresento um breve histórico de minha vida acadêmica e profissional, bem como minha relação de interesse com o tema da pesquisa. Em seguida apresento um levantamento do que foi publicado na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações- BDTD sobre o tema nos últimos cinco anos, como forma de conhecer o que já foi discutido, escrito sobre o assunto e por fim exponho a proposta geral do estudo, com o problema de pesquisa, seus objetivos, geral e específicos, questões norteadoras, justificativa, aporte teórico e possíveis contribuições.

Em seguida apresento o capítulo no qual interajo com as referências teóricas e trago discussões sobre os temas que nortearam a pesquisa, dividido em três partes. Na primeira, intitulada GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: um pouco de história..., trago um breve histórico sobre as questões de gênero e sexualidade no decorrer da história da educação

e algumas considerações sobre possibilidades de conciliar essas questões com a educação no espaço escolar, em especial no âmbito da literatura juvenil, como pressuposto para a formação de leitores/as proficientes. As considerações são feitas à luz dos estudos de Louro (1997; 2000), Foucault (1987; 1988), Britzman (1996), Nunes (1987), Xavier Filha (2011; 2014), entre outros.

Na segunda parte, denominada **LEITURA LITERÁRIA**: algumas considerações, apresento algumas reflexões sobre a má escolarização da literatura e sobre as possibilidades de êxito ou de fracasso, com atividades envolvendo a leitura literária, dependendo das práticas desenvolvidas em sala de aula, e de que maneira nós, professores e professoras, podemos desempenhar um trabalho produtivo neste sentido. Para isso, amparo-me nos estudos de Zilberman (1991), (Soares 2011), Aguiar (2001), Soares (2001; 2009), Antunes (2003), Lajolo (1991), Bordini (2015), Cavalcante (2002), entre outros.

Na terceira e última parte deste capítulo, designada **LITERATURA E LITERATURA JUVENIL NO CENÁRIO EDUCACIONAL** apresento reflexões sobre a situação atual do ensino de literatura. Inicialmente traço um breve panorama do ensino de literatura no momento presente, em seguida discorro sobre o papel do texto literário em sala de aula e por fim teço algumas considerações sobre como a leitura de livros literários pode contribuir para a formação leitora de alunos e alunas. Para isso, interajo com os estudos de Segabinazi (2013;2015), Baldi (2009), Eagleton (2006), Candido (1995), Cosson (2010; 2014); Moisés (2006), Dalvi (2013), Greggorin Filho (2009), Todorov (2014), Colomer (2003), Cavalcante (2002), entre outros.

Na sequência apresento o capítulo **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**: os rumos da pesquisa, no qual exponho o tipo de pesquisa realizada, os procedimentos utilizados e também traço o perfil dos/das participantes, o local da pesquisa, as etapas que compuseram todo o processo interventivo e investigativo que possibilitaram a organização de todo o estudo.

Em seguida trago o capítulo **ANÁLISES DOS ENCONTROS**: histórias entrelaçadas..., no qual apresento minha análise interpretativa dos dados. Sirvo-me dos estudos de Bardin (2010) e Franco (2007), para me auxiliar na análise, a partir dos critérios e categorias selecionados com base nos objetivos da pesquisa e revisito, para fazer a análise, as referências teóricas sobre gênero, sexualidade, leitura literária e literatura juvenil. Neste capítulo trago também, algumas sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas com livros literários, que têm como temas questões de gênero e sexualidade, e eu possam contribuir para desenvolver a formação leitora dos/das educandos/as.

Para finalizar trago as CONSIDERAÇÕES FINAIS: conclusão do estudo, início das possibilidades. Nesta parte do trabalho apresento minhas respostas às questões da pesquisa, bem como faço minhas declarações sobre as expectativas, baseadas na realidade vivenciada e sobre os resultados alcançados.

Ressalto que o trabalho está concluído, mas não estão concluídas as possibilidades de novos estudos, novas pesquisas que busquem fazer da literatura um caminho para a tão almejada formação leitora dos/das nossos/as aluno/as, em especial se, para apoiar nosso trabalho, trouxermos temas diversificados, que abordem questões interessantes para os/as mesmos/as e que lhes possibilitem a interação com suas próprias realidades, como é o caso das questões de gênero e sexualidade.

Boa leitura a todos e todas!

1. DESFAZENDO OS NÓS: explicitando a pesquisa

O momento nacional é de luta, de renovação e incita à mudança, a favor de uma participação cada vez maior de toda a população e de um exercício cada vez mais pleno da cidadania. O professor não pode ausentar-se desse momento, nem tampouco estar nele de modo superficial. O ensino da língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas, mais atuantes, política e socialmente (ANTUNES, 2003, p. 15).

Realizar uma pesquisa que reuniu ao mesmo tempo discussões sobre as questões de gênero e sexualidade e leitura literária foi um desafio e também algo muito satisfatório para mim. Essa temática suscitou muitos questionamentos por parte de muitos/as colegas que consideravam um tema complicado para ser desenvolvido com adolescentes, ainda mais ligado à leitura, que muitos afirmam ser algo ainda mais difícil de ser estimulado nos/as alunos/as.

Precisei, então, recorrer à minha experiência de mais de vinte anos como professora e de muitas leituras para me ajudarem a desenvolver o trabalho da forma mais tranquila possível, sem atropelos. Os resultados foram muitos satisfatórios porque o estudo tratou de algo condizente à realidade e, porque não dizer, às necessidades dos/das alunos/as, que muitas vezes esperam da escola a iniciativa que necessitam para se tornarem leitores fluentes, proficientes e críticos e, uma das formas de se estimular a formação leitora desses/as alunos/as é trazendo para a discussão e para as aulas de leitura, temas que levem-nos/nas a refletir sobre sua realidade, seus anseios.

Apresento, portanto, a seguir, a minha relação com a temática desta pesquisa, que pode ser descrita a partir da minha experiência profissional ao longo de mais de duas décadas e do meu desejo de ver inseridos na escola temas que retratam as dúvidas, os desejos, as expectativas dos/as alunos/as, de forma simples e inteligível. Trago também um levantamento do que já foi estudado sobre a temática, a fim de expor a relevância do meu estudo e pontuar as diferenças em relação ao que já foi produzido. Por fim, apresento meu objeto de investigação.

1.1. Sobre a pesquisadora e sua relação com o tema do estudo

No início dos anos 90, quando ingressei em uma escola pública como professora de uma turma de alfabetização, mais especificamente em março de 1991, eu ainda era aluna do

curso de Magistério, com apenas 18 anos de idade, sem experiência alguma com sala de aula, mas nutria, desde muito cedo, o desejo de ser professora.

Em meu município, naquela época, ser aluna do curso Normal era mais do que suficiente para assumir a responsabilidade de uma sala de aula, especialmente nas turmas de alfabetização, que eram consideradas turmas “menos importantes”, em que qualquer pessoa podia atuar como professor ou professora.

Sempre percebi, com tristeza, que a preocupação com o desenvolvimento cognitivo dos alunos e alunas nessa fase escolar não era uma prioridade da escola. Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN- Lei nº 9.394, promulgada em 1996, a educação brasileira parecia ter encontrado o caminho da mudança. A Lei propunha, entre outras coisas, que um dos objetivos da educação seria a formação básica do cidadão brasileiro e que, para isso, ele deveria alcançar “o pleno domínio da leitura” (BRASIL, 1996).

Entretanto, hoje, passados mais de vinte anos da promulgação da lei e, mesmo tendo ocorrido ajustes a ela no decorrer desses anos, não é possível afirmar que haja sucesso no que se refere ao desenvolvimento leitor dos alunos e alunas nas escolas.

No ano seguinte, 1997, foram enviados para as escolas, pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, que traziam a proposta de uma “referência curricular comum para todo o País”, com o objetivo de “oferecer acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir” (BRASIL, 1997).

O que se viu, nos anos que se seguiram, foi à preocupação das editoras de livros didáticos em produzirem os livros com a nova proposta e os municípios até investiram em formações para professores, mas o resultado não foi efetivamente o que se esperava, pois muitos alunos e alunas continuavam à margem do conhecimento, sem o domínio pleno das habilidades de leitura e escrita.

Nessa época, já concluído o curso de Magistério, eu não conseguia deixar de me inquietar com essa situação. Decidi que seria professora de Língua Portuguesa e que minha meta seria contribuir para uma formação de alunos leitores, críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Ler sempre foi algo fascinante para mim. Minha experiência com leitura na Educação Infantil foi mais marcante que no Ensino Fundamental. Lembro-me, com carinho, de uma professora que lia para nós na classe de alfabetização, o que me fez gostar muito de ler desde menina, mas não tenho lembranças de leituras feitas no decorrer dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, nem por professoras, nem por mim mesma. Só quando já cursava o

Ensino Médio, é que encontrei uma professora de português que me fez voltar a ler com frequência, por interesse, por curiosidade, mas principalmente, por prazer.

Através do incentivo daquela professora tornei-me leitora, em especial de literatura brasileira, e decidi cursar a faculdade de Letras, mas só consegui ingressar no curso seis anos depois de ter cursado o magistério, por questões financeiras e familiares. Como aluna do curso, eu pude perceber a importância do papel dos professores para a formação de leitores proficientes. Ensinar a ler, no sentido amplo da palavra, tornou-se algo muito especial para mim.

Hoje, percebo, com satisfação, que as questões que envolvem a aprendizagem efetiva dos alunos e alunas no que diz respeito à compreensão dos textos que leem, têm se mostrado o principal ponto de preocupação entre os educadores de várias áreas do conhecimento. Ler, com profusão, envolve antes de qualquer coisa, entendimento, interpretação, compreensão. Considerando que alunos e alunas possuem um déficit de leitura que se arrasta desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, uma vez que não desenvolvem a prática da leitura no período adequado, até os oito anos de idade, faz-se necessário uma reflexão por parte dos educadores/as sobre o conceito de leitura, para que possam identificar quais são as dificuldades encontradas pelos alunos e alunas e de que formas podem melhorar suas práticas de ensino.

Diante do exposto, busquei, através de minha experiência, assim como a de muitos colegas de profissão, com histórias de frustrações no que se refere à competência leitora de muitos alunos e alunas, apresentar-lhes formas de fazê-los/las tomar gosto pela leitura, para que possam, de fato, agregar leitura e aprendizado em suas vidas, através de temas que estimulem sua curiosidade e interesse.

Entendo a literatura como um meio importante de despertar esse interesse. A leitura ou mesmo a escuta de textos literários pelos alunos e alunas, pode levá-los a enxergar o mundo de outras formas. O texto literário traz vida ao ambiente escolar, promove sonhos e faz despertar para a realidade. Realidade esta que, muitas vezes, é vivenciada pelos próprios alunos e alunas, o que faz com que o texto literário seja um convite a essa aproximação entre os eles/elas e o texto, o que pode fazer toda a diferença entre o gostar e o não gostar de ler.

Por outro lado, apesar de uma obra literária primeiro ter que atrair por sua riqueza de conteúdo, precisa também ser sobre algo que seja motivador para os alunos, do contrário não fará muito sentido para eles/elas, o que muitas vezes não acontece. Os professores e professoras selecionam as obras (quando selecionam) sem, contudo, avaliar o interesse das turmas pelos temas daquelas obras.

Na maioria das vezes não é levado em consideração o nível de entusiasmo que tais leituras trarão aos alunos e alunas, ou seja, não se leva em conta a aprendizagem significativa. Segundo Moreira (2005, p.13.), “Na aprendizagem significativa, o aprendiz não é um receptor passivo. Longe disso. Ele deve fazer uso do dos significados que já internalizou, de maneira substantiva e não arbitrária [...]”.

Assim sendo, e levando em consideração as muitas demonstrações de interesse dos/as adolescentes sobre o tema, percebi que as questões sobre gênero e sexualidade, tratadas dentro das obras de literatura juvenil, apresentam-se como algo atrativo para alunos e alunas, uma vez que o tema é bastante discutido por eles/elas na escola, seja de forma positiva, com atitudes de tolerância e condescendência ou mesmo com nuances pejorativas, criando, algumas vezes, um clima de preconceito, desrespeito às diferenças, discriminação e até violência.

Provocar discussões sobre questões desse tipo manifestou-se como um meio incentivador para estimular os alunos e alunas a lerem, pois temas que envolvem a sua realidade ou de pessoas com quem convivem, naturalmente são uma porta aberta para novos caminhos, ou seja, novas leituras, além de promover reflexões importantes para a convivência em sociedade. A literatura torna-se, dessa forma, uma experiência enriquecedora, capaz de transformar o mundo do educando.

A partir desse pensamento, e, tomando por base o contexto escolar, no que se refere às questões voltadas para a formação leitora do aluno é que essa pesquisa foi desenvolvida, buscando entender de que forma as obras da literatura juvenil, que abordam questões de gênero e sexualidade, podem ser um caminho para a promoção de uma leitura competente e eficiente, por parte dos alunos adolescentes do Ensino Fundamental, em especial em uma turma do 9º ano, na qual realizei a pesquisa, e busquei articular meios que foram utilizados para possibilitar que os/as alunas desenvolvessem, através das leituras, suas reflexões.

Meu interesse pelo assunto abordado nesta pesquisa, o incentivo à leitura a partir de obras literárias que abordem questões de gênero e sexualidade, portanto, é proveniente de observações ao longo dos 28 anos de trabalho em sala de aula em turmas de crianças e adolescentes e de minha experiência com atividades de leitura e escrita ligadas ao tema. Gênero e sexualidade é um tema atual, muito discutido entre jovens e adolescentes e a escola não pode se omitir, mas deve encontrar formas de incluir o tema, de forma didática, em suas atividades cotidianas.

Desde o início da década de 1990 trabalhando com turmas dos anos iniciais e, desde 2005, com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, observo o grande

interesse dos alunos e alunas por temas que abordem suas identidades, suas descobertas, seus anseios como seres humanos. Evidentemente um trabalho educativo baseado nessa perspectiva deve levar em consideração implicações culturais e sociais, uma vez que se trata de um tema que envolve muitos tabus e (pré) conceitos.

Entretanto, compreendendo a escola como lugar de grande diversidade e de heterogeneidade, bem como o lugar, por excelência, do diálogo e do debate, considero importante uma pesquisa que busque discutir, através da literatura, assuntos que façam os alunos e alunas questionarem sobre sua própria realidade e, ao mesmo tempo, estimulemos/nas a ler com mais interesse e de forma mais crítica e competente. Esse tipo de atividade certamente contribui para sua formação, não apenas escolar, mas também pessoal e social.

1.2 Investigando mais sobre o tema da pesquisa

Buscando conhecer o que já foi estudado sobre o tema, pesquisei por trabalhos publicados nos últimos cinco anos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD- mas não encontrei algum que abordasse a formação leitora sob a perspectiva da leitura de obras literárias que abordam questões de gênero e sexualidade, que é o tema do meu estudo. Verifiquei trabalhos publicados apenas na área de Ciências Humanas: Educação, uma vez que as outras áreas de estudo não são do interesse da minha pesquisa. Busquei trabalhos que se aproximassem da temática, desdobrando a busca nos eixos Formação leitora, Gênero, Sexualidade, Literatura Juvenil e Leitura literária e encontrei o quantitativo de teses e dissertações exposto no quadro a seguir:

Quadro 1 - Quantitativo de Teses e Dissertações por eixo no período de 2013 a 2018

Área: Ciências Humanas/ Eixos	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Formação leitora	5	9	8	5	8	07
Gênero	05	08	15	11	16	23
Sexualidade	08	11	08	08	14	17
Literatura juvenil	13	14	15	16	14	12
Leitura Literária	08	04	04	03	06	03

FONTE: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Ressalto que a pesquisa na biblioteca digital teve como foco os trabalhos que se aproximam do tema do meu interesse de estudo, entretanto a maioria dos trabalhos discorre

sobre gênero e sexualidade em Educação Infantil ou como o tema é tratado na literatura infantil ou ainda abordam o tema dentro de uma obra específica ou de algumas obras em conjunto, mas nenhum trabalho aponta para o direcionamento desses estudos tendo em vista a formação leitora do aluno/a na perspectiva que proponho, que é a de analisar como as questões de gênero e sexualidade podem influenciar na formação leitora dos alunos, da forma como se apresentam em obras literárias juvenis.

Também há diversos trabalhos focados nas relações de Gênero e sexualidade na perspectiva do abuso contra crianças e mulheres ou relacionados à complicações que se distanciam muito da abordagem a que me proponho. Com relação ao eixo formação leitora, muitos trabalhos discorrem sobre pesquisas sobre formação de professores/as leitores e não sobre a formação de alunos/as leitores.

Chamou-me a atenção quatro trabalhos em particular. O primeiro sobre formação continuada de professores, de Kelly Cristina Brantes, com o título: *Gênero e sexualidade: Concepções e práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental*, apresentado em 2015, pela Universidade Nove de Julho, pelo programa de Mestrado em Práticas Educacionais. O trabalho de Brantes buscava, além de conhecer as concepções dos professores sobre gênero e sexualidade, saber se havia mudanças dessas concepções a partir de novas leituras e práticas de trabalho.

Outro com o título: *Educação sexual intencional em livros para a infância: um estudo de suas vertentes pedagógicas*, de Luciana Kornatzki, apresentada em 2013, pela Universidade Estadual de Santa Catarina, que apresenta um estudo de 6 livros infantis que apresentam temas sexuais intencionais e faz uma análise de como essas questões se manifestam e podem ser trabalhadas pelos professores do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental.

O terceiro trabalho intitulado: *Competência leitora: Uma proposta interdisciplinar*, de Laura Lúcia de Oliveira Santos, apresentada em 2015, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tem como tema central a competência leitora e discorre sobre o trabalho interdisciplinar com leitura, desenvolvido em uma escola pública, com foco em três disciplinas, a saber, Português, Geografia e História. O trabalho desenvolve atividades para fazer repensar o ensino e a prática da leitura em sala de aula. Por fim, o trabalho de Maria Nivaneide de Souza Andrade, apresentado em 2016, com o título *Leitura literária no Ensino Fundamental: uma proposta para além das “fichas”*, pelo PROFLETRAS da Universidade Estadual de Feira de Santana, que apresenta uma pesquisa sobre leitura literária com o gênero conto.

Os três primeiros trabalhos me chamaram a atenção porque tratam dos temas sexualidade, gênero e formação leitora, na perspectiva do trabalho do/a professor/a. É importante também saber como os/as professores/as se comportam em relação a esses assuntos e de que forma desenvolvem seu trabalho. Aliás, esse não deixa de ser um questionamento constante entre nós, educadores/as: Como lidar com as questões de sexualidade e gênero dentro da sala de aula? Que práticas pedagógicas utilizar? E como ser mediador no processo de formação de leitores? Os trabalhos dessas pesquisadoras dão um norte em relação a isso.

Entretanto, meu trabalho tem um diferencial porque enfoca esses temas na perspectiva dos alunos e alunas. Busquei analisar de que modo essas questões podem contribuir para que eles/elas se tornem leitores competentes a partir da leitura e discussão da temática proposta, presente em textos literários juvenis, em especial, livros (no caso desta pesquisa, novelas¹).

O quarto trabalho, da Maria Nivaneide de Souza Andrade é o que mais se aproxima do meu, pois trata da leitura efetiva em sala de aula, também com alunos do 9º ano, entretanto, difere do meu estudo no que se refere às atividades propostas, uma vez que a pesquisa é desenvolvida através de uma sequência didática, baseada em um gênero textual, o conto, e a minha é focada na leitura de livros com tema específico, que são as questões de gênero e sexualidade e desenvolvida a partir de oficinas de leitura.

A relevância acadêmica do meu estudo se dá por apresentar uma proposta de trabalho voltada à formação leitora em uma perspectiva dialógica e reflexiva, porque traz como tema central questões polêmicas, mas ao mesmo tempo necessárias, pois surgiu de uma problemática da minha prática pedagógica, de questionamentos trazidos pelos/as alunos/as, bem como de situações vivenciadas no ambiente escolar, no que se refere às questões de gênero e sexualidade, que possibilitaram desenvolver esse estudo, que pode servir de fonte de pesquisa a outros/as pesquisadores.

A partir da temática proposta, formulei a seguinte questão geral de pesquisa:

- ✓ Como as questões sobre gênero e sexualidade, abordadas em obras de literatura juvenil, podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental?

E como questões específicas, elenco:

¹ Gênero literário que se caracteriza por ser menos extenso que o romance, com uma narrativa mais breve, porém com grande pluralidade dramática, tendo como foco a história que é contada a partir de vários enredos.

- ✓ Qual a concepção que os alunos/alunas do 9º ano do Ensino Fundamental possuem acerca das questões de gênero e sexualidade?
- ✓ Como são apresentadas e discutidas as questões sobre gênero e sexualidade nas obras de literatura juvenil?
- ✓ Como os alunos/alunas do 9º ano do Ensino Fundamental assimilam essas questões presentes nessas obras?
- ✓ Como as obras de literatura juvenil podem contribuir para desenvolver a competência leitora dos alunos/alunas do 9º ano do Ensino Fundamental ao abordar questões de gênero e sexualidade?
- ✓ Que atividades podem ser desenvolvidas, em turmas do 9º ano, a partir das leituras das obras de literatura juvenil, que tenham como temas centrais as questões de gênero e sexualidade, que sirvam para estimular a competência leitora dos alunos e alunas?

Tendo como base a problemática apresentada nas questões de pesquisa, pautei o estudo desdobrando-o a partir do seguinte objetivo geral:

- ✓ Analisar como as questões sobre gênero e sexualidade abordadas em obras de literatura juvenil, podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos/alunas do 9º ano do Ensino Fundamental.

E a partir desse objetivo geral foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Analisar qual a concepção que os alunos/alunas do 9º ano do Ensino fundamental possuem acerca das questões sobre gênero e sexualidade.
- ✓ Analisar como são apresentadas e discutidas as questões sobre gênero e sexualidade abordadas em obras de literatura juvenil.
- ✓ Identificar como os alunos/alunas do 9º ano do Ensino Fundamental assimilam as questões de gênero e sexualidade presentes em obras de literatura juvenil.
- ✓ Avaliar como as obras de literatura juvenil podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos/alunas do 9º ano do Ensino Fundamental, ao abordarem questões sobre gênero e sexualidade.

- ✓ Propor atividades que possam ser desenvolvidas a partir das leituras de obras da literatura juvenil, que tenham como temas centrais questões de gênero e sexualidade, que contribuam para desenvolver a competência leitora dos alunos/alunas do 9º ano do Ensino Fundamental.

No tocante ao corpus da pesquisa, realizei o trabalho com a leitura de dois livros, que abordam o tema proposto, *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga e *O menino que brincava de ser*, de Georgina Martins, que foram escolhidos após o diagnóstico inicial, produzido a partir das respostas a um questionário e a primeira roda de conversa sobre o tema, para que eu pudesse ter uma ideia do que poderia ser interessante ou pertinente para os alunos e alunas.

Portanto a pesquisa que realizei mostra-se também relevante para o meio acadêmico porque presta um serviço no sentido de auxiliar outros alunos de cursos de graduação ou pós-graduação, que, como professores pesquisadores, se disponham a desenvolver trabalhos voltados para as questões ligadas ao tema, como fonte de pesquisa.

Além disso, o tema desse estudo é pertinente à linha de pesquisa, que tem como foco a leitura, a diversidade social e as práticas docentes. Também busca contribuir política e socialmente, pois possibilita que os alunos e alunas, jovens e/ou adolescentes possam refletir sobre suas atitudes de desrespeito e preconceito para com outros/as jovens e adolescentes que não compartilham dos ideais padronizados de sexualidade ou não possuem as mesmas opiniões sobre as questões de relações de gênero.

Através das ações desta pesquisa procurei levá-los a enxergarem-se como seres sociais, perfeitamente capazes de conviverem em harmonia, respeitando-se mutuamente e reconhecendo-se como diferentes em suas posições e modo de vislumbrar o mundo, mas iguais nos direitos adquiridos como cidadãos e cidadãs, não só deste país, mas também do mundo.

Definidos o problema de pesquisa, bem como as questões norteadoras e os objetivos, foi preciso fazer buscar apoio nas referências utilizadas, para melhor compreender e explicar as questões que se destacaram a partir da realidade investigada. Apresento essa interação com os referenciais teóricos nos capítulos seguintes.

2. GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: um pouco de história...

*A questão da educação sexual é sempre muito polêmica.
Não é, todavia uma abordagem nova.
A educação sexual não é, no seu sentido mais profundo,
uma mera questão técnica, mas sim
uma questão social, estrutural, histórica (NUNES, 2005, p. 14.)*

Quando tratamos das questões sobre gênero e sexualidade, principalmente com crianças, adolescentes e jovens, precisamos ter o cuidado de tratar o assunto com a seriedade que ele merece, mas sem conferir-lhe um caráter repressor. Eles/elas precisam encarar com naturalidade o fato de que cada pessoa tem o seu próprio jeito de ser e que independentemente da orientação sexual que possua, todo ser humano tem direito a um tratamento digno e respeitoso.

A escola é o lugar propício para se tratar dessas questões, devido ao grande número de crianças, jovens e adolescentes de classes e culturas diferenciadas. Há, na escola, todo um clima favorável, uma vez que pode-se tratar do tema com a importância que se deve, sem o exagero que outras instâncias sociais podem lhe conferir. Sobre isso Nunes (1987), afirma:

A questão da sexualidade passa a ter maior importância hoje entre os educadores. Pois na medida em que as estruturas de toda a sociedade se vêm marcadas com o apelo a uma sexualidade consumista e hedonista [...] essa característica aparece em qualquer dimensão que realmente se propõe a educar ou apresentar criticamente toda a cultura humana. Não há uma época a iniciar a “educação sexual”. Desde que nascemos somos seres sexualizados e não podemos continuar numa condição de infantilismo, encarando as crianças como assexuadas e ignorando o nível de tensão e interesse que lhes diz respeito (NUNES, 1987, p.19).

É por concordar com essa afirmação que acredito em um trabalho voltado para as questões da sexualidade e do gênero, como caminho para a consciência crítica e para a formação de pessoas mais humanas e conscientes de que seu papel na sociedade, não é e nem pode ser medido ou julgado pela autoafirmação de sua orientação sexual. Neste capítulo, portanto, tecerei algumas considerações sobre possibilidades de conciliar as questões de gênero, sexualidade e educação no espaço escolar, em especial no âmbito da literatura juvenil.

2.1 Gênero, sexualidade e educação: a escola como espaço de discussão e debate

As questões de gênero e sexualidade como conceitos sociais sempre se mantiveram em um lugar “cuidadoso” dentro das instituições de ensino. Nunca foi fácil abordar tais questões dentro da escola, e mesmo agora no momento atual, com tantas manifestações em prol do respeito às diferenças e pela igualdade de direitos entre as pessoas, independentemente de suas raças, credos, orientação sexual ou identidade de gênero, esse debate ainda está longe de ser considerado algo simples. Primeiro porque ainda temos na sociedade a crença ou a cultura de que o diferente não tem vez nem voz, e, portanto, deve permanecer no silêncio. Depois porque:

O desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero vêm sendo constantemente atravessadas e - o que é ainda mais complicado - admitir que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente *a* fronteira. A posição de ambiguidades entre as identidades de gênero e/ou sexuais é o lugar que alguns escolheram para viver (LOURO, 2008, p. 19).

Diante disso, não há como negar que ainda hoje a sexualidade permanece no lugar obscuro da marginalização e da repressão. A história nos revela um conflito muito longo, um impasse, no decorrer dos séculos sobre as questões que envolvem a sexualidade das pessoas e conseqüentemente as questões de gênero, entretanto, nunca se falou tanto e nunca se pensou tanto no assunto quanto nos dias atuais, em especial a partir dos anos 60, quando as mulheres passaram a reivindicar seu lugar no mundo e na história, de maneira mais contundente, como afirma Louro (2008).

Em sua obra, *História da Sexualidade*, dividida em três volumes, Michel Foucault nos oferece uma rica viagem pela história da sexualidade desde o século XVI até o XIX, não sem antes nos levar a conhecer também fatos dos séculos anteriores a Cristo e também a alguns posteriores ao Messias, fazendo uma retrospectiva deste tema desde seus primórdios, passando pelo período de maior repressão, no século XVII, que levou à criação de vários discursos sobre o assunto, até chegar aos anos 60,70 e início dos anos 80, do século XX, que não se diferenciam muito dos dias atuais.

A questão da repressão sempre esteve presente, mas passou-se por várias outras questões, como a relação poder/ prazer e as questões de controle para assegurar um modelo de família ideal, que obviamente era carregado de hipocrisias e anulações. Logicamente, essa repressão fazia aumentar os discursos sobre sexo, pois quanto mais se reprimia, mais se abria espaço para falar sobre isso, pois a atitude repressora provocava uma curiosidade irrefreável.

Todos esses elementos negativos - proibições, recusas, censuras, negações - que a hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central destinado a dizer não,

sem dúvida, são somente peças que têm uma função local e tática numa colocação discursiva, numa técnica de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a isso (FOUCAULT, 1988, p.17).

Na realidade, Foucault (1988) faz uma análise do ser humano, enquanto sujeito sexual produtor da sua própria história. E é incrível como ainda hoje em nossa sociedade, as questões sexuais sejam permeadas de tantas imposições, tantos desencontros. As crianças, adolescentes e até os/as jovens, ainda se sentem incapazes de conversar com adultos sobre questões que envolvem seu corpo e sua sexualidade, simplesmente porque os adultos nem sempre sabem lidar com sua própria sexualidade, não se sentindo, assim, capazes de satisfazer a curiosidade dos mais novos.

Foucault (1988, p. 22), afirma “estabeleceram-se assim regiões, senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discrição; entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, patrões e serviçais”. Note-se que sempre do maior para o menor, esse silêncios foram sendo compostos. As tensões em torno da sexualidade ainda persistem e tem feito muitas vítimas de crueldades e intolerância. Sobre isso, Louro (2007) salienta:

As formas de viver a sexualidade, de experimentar prazeres e desejos, mas do que problemas ou questões de indivíduos, precisam ser compreendidas como problemas ou questões da sociedade e da cultura. A sociedade trata desigualmente esses sujeitos e valoriza diferentemente essas práticas [...] sujeitos são acolhidos ou desprezados conforme as posições que ocupem ou usem experimentar. Sei que tudo isso está, seguramente, embaralhado com questões de poder (LOURO, 2007, p. 204).

A educação ainda não conseguiu alcançar o cerne dessa questão, que parece estar longe de ser resolvida. A cada dia, barreiras são levantadas, apesar de uma falsa ideia de aceitação às diferenças. Falsa porque, nas escolas e na maioria das famílias, ainda não há a abertura necessária para dar suporte a essa discussão. Louro (2007), ao se referir aos conceitos de gênero e sexualidade, afirma:

Para sermos sinceros, nós nem mesmo compreendemos de um modo único o que vem a ser gênero ou sexualidade. Mas essa diversidade, que pode, aos olhos de uns, parecer catastrófica, também pode, aos olhos de muitos, ser saudada como indicativo de vitalidade e da contemporaneidade dos campos teóricos e políticos a que nos dedicamos (LOURO, 2007, p. 205).

Ou seja, não podemos permitir que as nossas incertezas, medos ou ignorâncias nos levem a combater algo que nem mesmo sabemos se compreendemos totalmente. As questões

de gênero, atualmente veiculadas à mídia, de uma forma geral parece nos remeter apenas a uma suposta ideologia de gênero e não às problemáticas que envolvem o seu conceito.

Há muitos estudiosos que buscam uma conceitualização para isso, mas o importante é sabermos que as questões de gênero e sexualidade, como explica Louro (2007, p. 210), “envolvem muito mais do que corpos, envolvem valores, fantasias, linguagens, comportamentos, que são colocados em prática para expressar desejos e prazeres”. Vejamos alguns dos conceitos de gênero:

Nesse sentido, é importante partir da compreensão do conceito de gênero como a condição social pela qual somos identificados como homem ou mulher. O que baseia essa condição não são propriamente as características sexuais, mas a forma como elas são representadas e valorizadas socialmente em um dado momento histórico (OLIVEIRA; PESTANA; MAIA, 2011, p. 81).

Nesse sentido, Louro (2000) menciona:

Gênero refere-se, portanto, ao modo como as chamadas “diferenças sexuais” são representadas ou valorizadas; refere-se àquilo que se diz ou se pensa sobre tais diferenças, no âmbito de uma dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto (LOURO, 2000, p.26)

Ela ainda acrescenta:

Ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura. [...] A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida continuamente, infindavelmente [...] dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é compreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais (LOURO, 2008, p. 18).

É perceptível, nas palavras das autoras, uma consonância com relação ao conceito de gênero. Elas concordam com a ideia de que o gênero é construído por um processo cultural, de modo que não podemos simplesmente determinar que gênero uma pessoa vai assumir logo ao nascer. A ideia de gênero é desvinculada da ideia de sexo biológico e se constrói a partir da noção de pertencimento a uma sociedade ou a uma cultura. Não nos cabe julgar, impor ou discriminar, mas acolher, tentar compreender e respeitar.

Entretanto, a questão principal que chega para a escola é: Como lidar com as várias representatividades de gênero e de sexualidades que se refletem em nossas salas de aula todos os dias? Não podemos simplesmente ignorar. Precisamos pensar em qual deve ser o papel da educação diante dessas questões. Devemos continuar o discurso repressivo, que segrega e não resolve?

Considero incompreensível em um mundo totalmente informatizado, no qual as crianças, os/as adolescentes e jovens têm acesso às mais diversas informações na *Internet*, a escola se manter calada, fazendo vistas grossas a determinados assuntos.

Constantemente ouço professores/as afirmando que questões voltadas à sexualidade e gênero não são assuntos da alçada da escola, que às famílias cabe decidir como educar seus filhos quanto a isso. Entretanto, é na escola onde, na maioria das vezes, os alunos e alunas considerados/as “diferentes”, sofrem grandes críticas e, porque não dizer, muitos abusos e discriminações.

Se, como afirmam Foucault (1988) e Louro (2000), é no âmbito da história e da cultura que se definem as identidades sociais, sexuais, de gênero, raça e classe e essas mesmas identidades definem os sujeitos a partir de interpelações sociais, é necessário reconhecermos, cada um de nós, nessas identidades e assumirmo-nos sujeitos de nossa própria história.

O que ocorre, entretanto é que, na maioria das vezes, aqueles que infringem a norma ditada pela sociedade são discretamente ou violentamente, marginalizados, segregados. Em relação a isso, Louro (2000) salienta:

Os grupos sociais que ocupam as posições centrais, “normais” (de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião, etc.) têm possibilidade não apenas de representar a si mesmos, mas também de representar os outros. Eles falam por si e também falam pelos “outros” (e sobre os outros); apresentam como padrão sua própria estética, sua ética ou sua ciência e arrogam-se o direito de representar (pela negação ou pela subordinação) as manifestações dos demais grupos (LOURO, 2000, p. 9).

Sabe-se que esse modelo de dominação social a que se refere a autora, é algo enraizado em nossa cultura, mas como educadores que somos não podemos nos deixar convencer por ele. A instituição escolar traz consigo, desde os primórdios de sua fundação, histórias de muita repressão e até violência. Castigos muito cruéis eram imputados àqueles que não se adequavam ao seu regime disciplinar, o que muitas vezes envolvia seguir os padrões de sexualidade, como frisa Louro (2000). A escola pretendia “moldar” a personalidade e isso incluía a opção pela noção de sexualidade padrão. Com isso buscava produzir homens e mulheres “civilizados” para viver em adequação com a sociedade, salienta Louro (2000). Foucault (1988, p. 12), referindo-se ao modo como se abordavam as questões sexuais e o próprio ato sexual, no início do século XIX, afirma que “Os primeiros demógrafos e os psiquiatras do século XIX, quando tinham que evocá-lo, acreditavam que deviam pedir desculpas por reter a atenção de seus leitores em assuntos tão baixos e tão fúteis”.

É inacreditável que ainda hoje se pense e se conceba a sexualidade como algo baixo e fútil, como se ela não tivesse nenhuma importância para as relações sociais, ou como se isso não fosse algo absolutamente natural no ser humano e, pior ainda, como se as pessoas tivessem a obrigação de esconder seus posicionamentos, para não ofender a sociedade, a exemplo do que acontecia há quase dois séculos.

Não obstante a isso, atualmente, é claramente perceptível as referências à sexualidade entre crianças, jovens e adolescentes, seja nas roupas, no comportamento, nos grupos de amigos, em propagandas de TV, nas telenovelas, em filmes e em músicas, além das mais diversas outras formas de representação. Há artistas de várias categorias assumindo-se e publicizando-se como gays, lésbicas ou bissexuais e há outras representações juvenis que se mostram defensoras das relações heterossexuais. Ou seja, negar a representação de uma sexualidade entre os jovens, de forma ativa, é negar o óbvio. A escola precisa rever seus conceitos e buscar formas de lidar com isso, pois:

A sexualidade está em movimento, seus movimentos são exteriores à cultura. A sexualidade não segue as regras da cultura, mesmo quando a cultura tenta domesticar a sexualidade. Podemos insistir que a sexualidade é a própria alteridade. [...] a sexualidade permite desenvolver nossa capacidade para a curiosidade (BRITZMAN, 2000, p. 97).

Portanto, cabe à escola e aos professores/as repensarem suas práticas para descobrirem até onde seus discursos impedem ou possibilitam diálogos abertos, corajosos, tornando a escola um ponto de apoio e não um lugar de reforço às práticas que excluem, humilham e segregam, pois como afirma Louro (2000) “as escolas- que supostamente, devem ser um local para o conhecimento – são, no tocante à sexualidade, um local de ocultamento”. Isso se verifica nas muitas formas de fazer os alunos e alunas que têm um comportamento “inadequado”, calarem-se, esconderem-se ou anularem-se, através da quase total anulação das suas falas ou por restrições em participações em eventos coletivos no dia a dia da escola.

Há, culturalmente, toda uma forma de tentar fazer parecer natural os discursos sexistas nas leituras infantis, como por exemplo, em grande parte dos contos de fadas ou nas histórias infantis como um todo. Há, quase sempre, nessas histórias a representação feminina como sendo o sexo frágil, onde a mulher aparece como aquela que precisa de um homem para sentir-se protegida ou mesmo, valorizada, embora em produções mais recentes isso já se configure com visões mais igualitárias entre papéis de homens e mulheres.

A maioria dos contos, com algumas exceções, apresenta a mulher como a inocente, a infantilizada, a submissa, a delicada, a desprotegida. Já o homem surge como o salvador, o

herói, o detentor do poder, o corajoso, o forte. Nesses discursos, o agir feminino é sempre delimitado pelo fazer masculino, como afirma Xavier Filha (2011).

Além disso, vê-se no casamento a única forma de ascensão social da mulher, bem como de sua valorização como pessoa. Isso fica muito claro em texto desenvolvido pela professora Xavier Filha (2011), para descrever uma pesquisa realizada com alunos/as do 5º ano do Ensino Fundamental, sobre as representações de gênero no universo dos contos de fadas. Sobre as princesas e os príncipes percebeu-se que:

Elas devem ser delicadas, abnegadas, submissas, pacientes, cordatas, obedientes. Todas são brancas, magras e jovens (p. 597) [...] Os príncipes citados pelas meninas desempenham um tipo de masculinidade que povoa o imaginário feminino. Ele é sensível, cortês, doce, porém com a medida certa de virilidade para poder salvar a princesa em perigo (XAVIER FILHA, 2011, p. 599).

Embora hoje já se perceba uma mudança no papel feminino nas histórias infantis, é notável a carga cultural que se impõe sobre o imaginário das crianças. Percebe-se nas produções atuais, uma posição mais impositiva da mulher, mas apesar da inegável evolução social que estamos vivendo, as questões que envolvem a sexualidade e o gênero parecem não ter avançado muito, em alguns aspectos.

Em relação a essas questões, espera-se que a escola possa colaborar com a negação de um discurso que prioriza um gênero em detrimento de outro, diminuindo assim, as desigualdades que permeiam as relações entre homens e mulheres, fazendo com que se percebam sujeitos, com identidades próprias, independente da orientação sexual que possuam, ou da identidade de gênero que assumam e sem tomar como fator principal de força e poder, o sexo biológico que possuem.

Em outro texto, Xavier Filha (2014), aborda a temática do gênero e da sexualidade em livros para a infância e apresenta o resultado de sua pesquisa afirmando que, apesar de muitos livros produzidos para o público infantil, desde os anos 80 e, mesmo muitos deles tendo sido escritos por autores e autoras brasileiras, “O que não se vê, no entanto, é a participação efetiva das crianças nessas obras, além de serem silenciadas algumas temáticas como a violência contra a criança e a homossexualidade” (XAVIER FILHA, 2014, p. 153), ou seja, ainda se concebe a criança, em muitas dessas obras, como um ser assexuado e intocável, ou como ser sexuado, mas que precisa ser moldado para o único modelo possível de adulto “normal”, o heterossexual. Para Xavier Filha (2014):

Os livros para a infância demonstram conceitos em seus textos e ilustrações que indicam aquilo que é considerado “normal” para a vivência da sexualidade nesse período da vida. Predomina uma linguagem impositiva e normativa que visa dizer

aquilo que é considerado “correto” na educação das crianças. [...] Os livros educam, instigam o próprio sujeito leitor a se questionar e a se gerir. Em alguns casos, a controlar-se a partir daquilo que se considera ser a sexualidade “normal” e desejável (XAVIER FILHA, 2014, p. 161).

É necessário, pois, coragem e disposição para se trabalhar essas questões de maneira responsável, verdadeira, levando-se em consideração a necessidade das crianças, jovens e adolescentes de pensarem suas próprias vivências, dentro de suas realidades (pois muitos deles vivem entre famílias que estão fora do “padrão” social) possibilitando-lhes momentos de reflexão através de leituras proveitosas e atividades dinâmicas.

Sobre como essas questões se desenvolvem na conjuntura escolar no momento atual, discorrerei no tópico a seguir.

2.2 As questões de gênero e sexualidade no contexto escolar

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 (LOURO, 2000, p.21).

São inegáveis as mudanças pelas quais as instituições de ensino precisam passar para se adequar ao novo público que surge a cada dia, mais conectado, mais consciente de seus direitos, mais disposto a brigar por suas posições ou pela afirmação de suas identidades. Ainda assim, as escolas continuam enfrentando algumas resistências quando se trata do debate em relação às questões de gênero e sexualidade.

Mesmo com o advento da *Internet* e com as muitas possibilidades de interação entre pessoas de diversas partes do mundo, o ambiente escolar ainda guarda em si uma aura de reprovação, discriminação e resistência, quando se trata das questões sexuais e de gênero. Muitas vezes esse comportamento é proveniente dos/das profissionais da escola, mais do que entre os próprios alunos e alunas.

Em 2003, o MEC deu início a um projeto piloto na cidade de Curitiba e em mais algumas cidades das regiões Sul e Sudeste, intitulado Saúde e Prevenção nas Escolas- SPE, como uma das ações do Programa Saúde na Escola- PSE, e depois, em 2006 o projeto se expandiu para a maioria das escolas do país.

O fato é que o projeto funcionou e continua funcionando de maneira tímida, ineficaz, pois os/as profissionais não assumiram de fato a proposta do projeto. Primeiro porque grande

parte do público a que é destinado não é contemplado com as atividades do projeto e segundo porque os professores se dizem “despreparados” para lidar com “tais questões”, o que não deixa de ser verdade, uma vez que não há formações para professores/as que contemplem essa temática.

O programa destina-se a alunos de 10 a 24 anos. Entretanto, a maioria das escolas só “permite” que participem das atividades, alunos a partir de 12 anos. Além disso, o material encaminhado pelos Ministérios da Saúde e da Educação fica entulhado na escola por falta de uso, pelo menos nas escolas nas quais eu trabalho.

O material constitui-se de oito fascículos educativos com textos para debate e reflexão e sugestões de atividades muito interessantes, que se fossem utilizados adequadamente, prestariam um bom serviço à comunidade escolar. Mas, o que parece é que há uma necessidade por parte da instituição escolar de negar a sexualidade inerente às crianças, de modo que não se concebe tratar de questões de prevenção e saúde da vida sexual com os pequenos.

Por outro lado há o medo dos professores e professoras de serem contestados pelas famílias por tratarem dessas questões com essas crianças. Nisso a escola peca por não convidar as famílias para um debate, que envolva o respeito às diversidades e a prevenção a problemas relacionados à saúde física e psicológica de seus filhos e filhas, pois questões de sexualidade e gênero podem gerar conflitos, não só físicos, como gravidez precoce, IST – Infecções Sexualmente Transmissíveis e agressões, como também podem ocasionar traumas e situações de isolamento, depressão e baixa autoestima. De modo que negar-se a esse debate além de parecer um ato de covardia, é também um ato de negligência.

Dentre as finalidades do projeto estão, segundo as diretrizes para sua implementação (BRASIL, 2006):

- Fomentar a participação juvenil para que adolescentes e jovens possam atuar como sujeitos transformadores da realidade.
- Ampliar os recursos da escola para que desempenhe seu papel democrático no respeito e convívio com as diferenças.
- Fomentar a inserção das temáticas relacionadas à educação no campo da sexualidade ao cotidiano da prática pedagógica dos professores.

Só essas três finalidades já seriam suficientes para inserir as crianças a partir de 10 anos nas atividades do projeto, porque a partir dessa idade elas iniciam o 5º ano do Ensino Fundamental e começam a ser preparadas para os anos finais, onde certamente vão encontrar outras dificuldades, outros problemas.

Entretanto, o que chama a atenção nas diretrizes do projeto é que na seção intitulada *Violências associadas à juventude e às relações de gênero*, são apontados dados de uma pesquisa realizada pela UNESCO em 2004, com professores brasileiros, relativas ao tema nas escolas e surpreendentemente o percentual de professores que se colocam contrários ao convívio com alunos homossexuais na escola é maior do que o de alunos. Enquanto o percentual de alunos que não gostariam de ter um colega homossexual é de 25%, o de professores que afirmam não admitir pessoas com essa orientação sexual é de 59,7%.

É necessário, portanto, admitir que as resistências também precisam ser trabalhadas entre os profissionais da educação e que não há como realizar um trabalho baseado no respeito e na tolerância quando os/as profissionais que deveriam abominar esse tipo de tratamento desigual, o fomentam por suas próprias convicções preconceituosas.

Referindo-se às identidades de gênero, Louro (1997) afirma:

Elas estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo (LOURO, 1997, p.28).

Essas construções vão acontecendo no decorrer do tempo, da história e das relações entre as pessoas e nunca por uma imposição, como uma regra a cumprir, um dever do qual se espera um cumprimento. A escola precisa buscar mecanismos para evitar a proliferação de ações preconceituosas e discriminatórias dentro e fora dos seus muros; ações que afastam, agriem, machucam e mutilam sonhos. Um lugar que deveria ser o porto seguro de muitas dessas crianças e adolescentes acaba se tornando um lugar de horrores onde:

Desde a infância, quem não se enquadra, quem não cumpre o esperado, vivencia o preconceito e a discriminação. Essas pessoas vão crescendo sendo vistas como problemáticas, desajustadas, perturbadas, doentes, ‘anormais’ ou até mesmo depravadas, simplesmente porque não atendem a certas normas sociais, aceitas como certas e naturais (BRASIL, 2011, p.12).

De fato, não há como negar que a discriminação nos espaços escolares ainda é muito forte e sabemos que em nossas escolas encontramos muitos/as adolescentes, jovens e até crianças nesta situação. Com comportamento considerado “diferente” do padrão, muitos desses alunos são orientados a esconder seus gostos, suas opiniões e até suas falas, para que seu comportamento não seja seguido pelos demais.

Parece-me aqui cabível lembrar que orientação sexual e gênero não são transmissíveis de uma pessoa para outra, portanto esse “medo” que muitas pessoas demonstram não tem nenhuma razão de ser.

Na verdade o que nos aprisiona são nossas convicções fortemente enraizadas, nossa dificuldade de aceitar o diferente, o divergente e acabamos por achá-lo “feio”, desagradável. Não queremos sair da nossa zona de conforto. Para que nos preocuparmos com dramas pessoais dos alunos? “Estamos na escola para ministrar aulas”. “Não somos psicólogos”. Esse é o pensamento de muitos/ as colegas. Aliás, em se tratando de diferença, a escola é vista como produtora disso, pois:

[...] diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos- tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. [...] A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes [...] ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 1997, p. 57).

É com certa tristeza que constato a verdade dessa afirmação. Sim. A escola é um lugar de separação. Ao longo desses mais de 20 anos de exercício do magistério, foi isso que vi e vejo nas escolas. Alunos e alunas separados/as por idade, por nível cognitivo, por capacidades intelectuais, por talentos específicos e por tantas outras coisas.

É realmente difícil pensar que agora as coisas possam simplesmente mudar. Mais ainda por questões tão polêmicas como a identidade de gênero e a sexualidade. A escola sempre teve o papel de disciplinadora, aquela que põe as coisas em ordem, cada qual no seu lugar. Esse é o seu papel, o de disciplinar, entretanto, a disciplina não deve ser confundida com negação do ser.

Disciplinar não deve ser sinônimo de podar, mutilar, esconder. Louro (2000) menciona manuais antigos que os mestres usavam para ensinar os cuidados que os alunos e alunas deveriam ter com seus corpos. Uma escola que ensina tudo sobre bom comportamento, boas formas de agir na sociedade não poderia deixar de ensinar sobre como usar o corpo, especialmente nas escolas para meninas.

Não que isso seja negativo, pois a escola precisa manter seu caráter disciplinador, mas acredito que a intolerância e o desrespeito à individualidade de cada um não podem ser o ponto central para essa disciplina. Disciplina implica respeito e o respeito não pode existir onde reina a intolerância, além disso, é preciso levar em conta a subjetividade do ser humano,

pois não somos seres de pensamento único, mas todos temos uma forma própria de pensar a vida, de agir e de sentir.

Mas a disciplina precisa ser proficiente, “A disciplina “fabrica” indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos do seu exercício” (FOUCAULT, 1987, p.135).

Daí a escola insistir tanto em uma disciplina que faz calar, esconder, seguir um padrão, que apenas vai existir dentro de seus muros, pois fora deles há um mundo inteiro, aberto a novos encontros, novos diálogos, novas perspectivas. A disciplina escolar deve primar pelo respeito e pelo diálogo, do contrário corre o risco de ser ineficiente.

Acredito que estamos longe de chegar a um consenso sobre as questões de gênero e sexualidade no âmbito da escola, pois são questões que se desenvolvem através de um processo lento, naturalmente, mas não podemos desistir, essas questões precisam e devem ser postas em discussão.

Os caminhos para se chegar a resultados positivos estão em várias atitudes que podem ser tomadas aos poucos, sem atropelos, mas com insistência e coragem. Penso que um ótimo caminho pode ser o trabalho com literatura.

A literatura abre horizontes, em especial a literatura juvenil, acende luzes nas trevas da nossa humana escuridão, porque os textos escritos para adolescentes e jovens, trazem consigo doses de sonhos misturados com realidade, provocando, quase sempre muito fascínio.

Dessa forma, livros de literatura juvenil, em especial as narrativas que abordam as questões de gênero e sexualidade podem se tornar verdadeiros aliados na nossa luta contra o preconceito e a segregação, bem como podem estimular leituras críticas e proficientes. Sobre isso reflito a seguir.

2.3 Gênero e Sexualidade na Literatura Juvenil: um diálogo possível

Existem temas “infantis”, “juvenis” ou “exclusivamente de adultos”? [...] Lygia Bojunga rompe barreiras e tabus, não do mundo racional dos noticiários e da política, mas do universo emocional do ser humano, ao tematizar o suicídio, o crime passionai, o esfacelamento da família, o crime mórbido, o homossexualismo, o estupro, a prostituição infantil (SILVA, 2009, p. 39).

Pensar em debater questões de gênero e sexualidade no âmbito escolar nem sempre é confortável também, porque na escola é onde encontramos uma grande diversidade de credos, conceitos, preconceitos e uma infinidade de opiniões convergentes e divergentes. Porém, se

pensarmos em maneiras de fazer isso com leveza e simplicidade, sem fazer disso um assunto “proibido”, podemos alcançar resultados muito positivos e satisfatórios.

Aliás, sobre proibição Foucault (1988, p. 76), já indagava: “Por que o sexo é assim tão secreto? Que força é essa que, durante tanto tempo, o reduziu a silêncio e, mal acaba de ceder permitindo-nos talvez questioná-lo, mas sempre a partir e através da sua repressão?” Acredito que a escola pode e deve tratar desse tema com delicadeza, concedendo-lhe um caráter de naturalidade, favorecendo à criança, ao jovem e ao adolescente uma visão responsável e crítica sobre o assunto e, acima de tudo, humana, que é a mais importante.

A literatura é uma via de acesso para muitas questões sociais, coisas que não são ditas claramente pelas pessoas, por medo, covardia ou inércia, a literatura diz de várias formas: com precisão, emoção, crueza, simplicidade, leveza, sensibilidade e de várias outras maneiras. Ninguém jamais fica indiferente a um texto literário. Ele pode causar atração ou repulsa, mas nunca a indiferença. Dessa forma, a literatura tem sempre um lugar na vida das pessoas, que com ela tiverem contato.

Fazer um trabalho educativo com crianças, adolescentes ou jovens através da literatura é motivador. As crianças, o/a adolescente e o/a jovem estão, quase sempre, dispostos a viajar por caminhos improváveis, mesmo que, por vezes, sejam desconfortáveis. Portanto, formar leitores/as através de textos literários que lhe mostrem realidades próximas às suas, pode ser algo muito construtivo, pois abrange toda a sua dimensão simbólica, além da expressão artística.

Cavalcanti (2002, p. 16) afirma que todo/a professor/a deve procurar meios de: “[...]formar o gosto pela leitura, aguçando a sensibilidade simbólica e estética, além do potencial criador. Essa é uma questão de primeira ordem para todos aqueles que pensam na Educação com processo de integração do homem com o universo”.

Chama-me a atenção, em especial o trabalho com livros do gênero romance e novelas. Mesmo entendendo que o tempo das aulas é curto para a leitura desses livros, acredito que a escola precisa abrir um espaço em seus programas para que os alunos/as se dediquem à leitura de livros.

Entretanto, não se pode querer que os/as alunos/as leiam livros, se estes nunca lhe são oferecidos em sala de aula. É necessário um contato mais íntimo com o livro, para que ele possa se tornar essencial na vida dos/das estudantes. Obviamente as leituras não poderão ser feitas todas em sala de aula, mas que se dedique um tempo a isso, que sejam feitas pausas estratégicas em alguns conteúdos para que se dedique um tempo ao ato de ler.

O que ocorre é que na maioria das vezes a leitura é apresentada como prescrição, para as tarefas de casa ou trabalhos de pesquisa. Silva (2009) classifica bem essa prática:

Na rotina de boa parte dos adolescentes sobra, então, apenas o espaço da leitura como dever, a leitura prescrita pela escola. É com essa limitação que temos de enfrentar o problema de como propiciar ao adolescente escolar um passaporte de leitura para a vida adulta (SILVA, 2009, p.39).

É com esta limitação que precisamos acabar. Há livros de literatura juvenil muito interessantes, a literatura brasileira é muito rica e não apenas pelas obras clássicas, mas a cada dia surgem novos livros com temas atuais, com assuntos que procuram quebrar tabus e romper barreiras.

Essa é uma das funções da literatura para jovens e adolescentes: trazer para a reflexão temas que tocam não apenas racional, mas emocionalmente, como morte e vida, divórcio, crimes passionais, violência contra a mulher, abuso sexual infantil, gênero e sexualidade, com seus assuntos mais polêmicos, entre outras questões. A literatura traz um mundo de possibilidades.

Entretanto, Silva (2009) chama a atenção para a construção ainda pouco elaborada de muitas obras juvenis por falta de verossimilhança em seus enredos. As obras juvenis ainda possuem uma conotação trivial, segundo a autora, como se fosse uma literatura para fazer sonhar com finais felizes, fazendo com que o público assuma uma posição subalterna. Sobre, por exemplo, as diferenças entre um conto escrito para adultos e um para adolescentes, Silva salienta:

É claro que, em se tratando de literatura juvenil, os hiatos narrativos serão menos drásticos e as entrelinhas menos sutis, em sintonia com o percurso de leitura do jovem, que se supõe menos extenso do que o de um adulto. Da mesma forma estarão ausentes as reflexões, que transformam a experiência do protagonista e - por extensão, a do leitor- de individual em coletiva, de particular em universal (SILVA, 2009, p. 43).

O que se percebe em muitos livros juvenis é a obviedade, como se crianças, jovens e adolescentes fossem pouco inteligentes, não fossem capazes de entender a profundidade das coisas. Esse é nosso grande erro: pensar que adolescentes não alcançam os sentimentos humanos, como se eles próprios não fossem humanos, não sentissem todas as emoções que um ser humano pode sentir.

Juberg (2001, s/p.), sobre as problemáticas envolvendo a adolescência e sexualidade, afirma: “Assim como defendemos o ponto de vista de que os problemas da adolescência são

mais “inventados” do que reais, também os problemas ligados à sexualidade são, quase em sua totalidade, igualmente “invenções” de origem sócio-cultural”.

Os problemas, na verdade, surgem do medo que os adultos têm de conversar com os mais jovens sobre o assunto. De acordo com o estudo de Bernardi (1985) sobre a sexualidade humana, a sociedade, na verdade, procura constantemente se auto proteger da sua própria sexualidade. Isso, logicamente, se reflete na escola, pois se criam modelos de comportamento a serem seguidos, de forma que as pessoas que não se encaixam nesses modelos, são excluídas, marginalizadas.

Quando se trata de sexualidade e gênero na literatura juvenil, as coisas se complicam porque não vamos encontrar muito clássicos (se é que encontraremos algum), considerados juvenis, que abordem essas questões, mesmo que de forma sutil. A maioria das obras que abordam temas desse tipo é voltada para o público adulto, embora saibamos que muitos adolescentes leem. Mas o fazem escondido, como se tivessem cometendo um crime.

Não se pode negar que algumas obras como as de Lygia Bojunga, Sylvia Orthof ou Marina Colasanti, trazem textos interessantes, com temas diversificados e que merecem reflexão. Mas, obras que discutem especificamente questões de gênero e sexualidade com todas as complicações que isso pode envolver, não são encontrados nas autoras e autores considerados clássicos, até porque, é preciso reconhecer que o tema só começou a ser discutido abertamente nas famílias e nas escolas recentemente e mesmo assim não são todas as famílias e escolas que se permitem discuti-lo.

Na realidade, na maioria das vezes, a escola tenta ao máximo evitar o assunto, a exemplo do que afirma Louro (2000), quando se refere às suas lembranças do tempo da escola, durante a adolescência:

O cinema, a televisão, as revistas e a publicidade (que também exerciam sua pedagogia) nos pareciam guias mais confiáveis para dizer como era uma mulher desejável e tentávamos, o quanto era possível, nos aproximar dessa representação. A escola por seu lado, pretendia desviar nosso interesse para outros assuntos, adiando, a todo preço, a atenção sobre a sexualidade (LOURO, 2000, p. 9).

Vê-se, pois, uma necessidade de inovação. A escola precisa deixar de ser aquela que só esconde, só protege ou só pune, e abrir-se ao debate, propor discussões, incentivar a autonomia e a participação efetiva de alunos e alunas, mesmo em questões tão delicadas e polêmicas. Nada melhor para isso que o uso adequado de bons livros de literatura.

Obviamente que devemos evitar exageros, porque há livros que trazem narrativas com conteúdos explícitos e, isso não é, evidentemente, o que pretendo. O que busco é oferecer aos

alunos e alunas obras que tratem do tema com responsabilidade e seriedade. Não queremos que os alunos “aprendam” a fazer sexo, mas que reflitam sobre questões que envolvem a sexualidade e suas identidades de gênero e sobre como estas questões, se não forem tratadas com o respeito que exigem, podem trazer traumas profundos para a vida de quem se percebe em uma posição de “diferente”. Ademais, a esses textos explícitos sobre sexo os alunos/as têm acesso na *Internet*, não precisam que a escola reforcem essas práticas.

Desde 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional-LDBEN, e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, houve a inserção dos Temas Transversais nas escolas, dos quais a Orientação Sexual era um deles. São temas voltados para assuntos com questões sociais e que a escola não pode deixar de contemplar. Entretanto, ao escolher um livro para alunos/as adolescentes é importante seguir o seguinte conselho:

Acima de tudo, ao escolher um livro para o seu aluno, seja de literatura ou não, o educador deve perceber a importância de sua função como agente transformador da realidade social e buscar sempre o questionamento de atividades e instrumentos não condizentes com os valores de liberdade de pensamento e tolerância às diferenças (GREGORIN FLHO, 2009, p. 72).

É importante lembrar que a literatura mobiliza não apenas o imaginário, mas contribui para a formação dos alunos e alunas em vários sentidos, pois faz expandir seus conhecimentos em várias áreas e também ajuda no desenvolvimento de sua capacidade crítica, fazendo-os refletir sobre suas crenças e valores, fazendo-os comparar o que leem com aquilo que já assimilaram da cultura na qual são educados por suas famílias.

Por isso é importante que os professores e professoras também se dispam de seus próprios preconceitos e não deixem que suas crenças os impeçam de serem agentes transformadores no processo educacional.

As questões de gênero e sexualidade estão cercadas de preconceito, medo, angústias, que muitas vezes não são vividas apenas pelos alunos e alunas, mas também pelos professores e professoras, de modo que, por vezes, é difícil lidar com questões que abordem, por exemplo, o machismo, quando o professor ou a professora são machistas, abusos de poder, quando o professor/a é autoritário/a, gênero e sexualidade, quando o professor/a não aceita as diferenças por ser preconceituoso/a ou por ele/a mesmo/a ter uma orientação sexual que não considera correta e não aceitar-se como é.

São inúmeros os fatores que levam a um fracasso o trabalho com leitura que envolva temas tão polêmicos. Por fim, não podemos deixar de concordar com a observação de Louro (2000), quando ela afirma:

Não pretendo atribuir à escola nem o poder, nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm “efeitos de verdade”, constituem parte significativa das histórias pessoais. [...] Essas imposições, mesmo quando irrealizadas, têm consequências (LOURO, 2000, p.12).

Pensemos, pois, na literatura primeiro como algo que dá prazer, que antes de mais nada vai possibilitar viagens imaginárias e reflexões produtivas. Deixemos a dureza do julgamento para a vida real.

A literatura abre portas, caminhos, como afirma Cosson (2013), para o meu mundo e o mundo do outro. Unamos, pois, esses mundos. Descubramos as diferenças. Aprendamos a nos respeitar mutuamente apesar das crenças e valores distintos e, sobretudo mostremo-nos apaixonados pela leitura, para formar leitores também apaixonados, leitores plurais, leitores de mundo, livres de preconceitos e conscientes de que todos, da maneira que são, buscam encontrar seu lugar no mundo e na sociedade da qual fazem parte.

O problema talvez esteja no fato de que falta formação para professores e professoras sobre as questões de sexualidade e gênero, especialmente agora, que as discussões na mídia e nos meios sociais nunca foram tão contundentes sobre o assunto. Há cada vez mais pessoas assumindo suas identidades, se afirmando como diferentes, mas não deixando de ser igual, porque são, acima de tudo, gente.

Não há nos cursos de graduação, disciplinas obrigatórias que tratem do tema gênero e sexualidade para todos os cursos de licenciatura. Existem apenas de forma optativa, o que faz com que muitos professores e professoras saiam da academia sem ter pelo menos uma visão reflexiva sobre o assunto, o que prejudica muito o debate e até mesmo uma abordagem simples nas escolas.

Os municípios, por sua vez, também não investem em formação para os professores/as sobre essas questões, de modo que fica quase inviável um trabalho produtivo e livre de preconceitos, baseado nessa temática.

Diante disso, a leitura literária apresenta-se como uma possível porta aberta para esse impasse. A literatura, em especial a juvenil, pode ser um caminho para se chegar a um debate eficaz sobre essas e outras questões. É sobre a leitura literária e suas contribuições ao ensino e na formação leitora dos/as alunos/as que refletirei a seguir.

3. LEITURA LITERÁRIA: algumas considerações

Se é a literatura de ficção, na sua globalidade, que deflagra a experiência mais ampla da leitura, sua presença no âmbito do ensino provoca transformações radicais que, por isto mesmo, lhe são imprescindíveis (ZILBERMAN, 1991, p.22).

Quando pensamos em leitura, muitas vezes esquecemos que o ato de ler envolve questões externas à escola. Alguns/as alunos/as têm condições de ter contato frequente com livros, muitos, entretanto, têm na escola sua principal fonte de contato com eles. Mesmo assim muitos de nós, professores e professoras, não cogitamos em formas de assegurar um trabalho concreto com leitura aos nossos alunos e alunas.

Acredito que para a realização de um trabalho fecundo nesse sentido, há que se levar em conta alguns fatores básicos, como por exemplo, o contato frequente com livros (e para isso é necessário que a escola disponha de um acervo), disponibilidade de tempo, dentro e fora das aulas, para leituras específicas e, principalmente, professores e professoras dispostos/as a viabilizar um trabalho de qualidade, além de estímulos constantes, pois só se aprende algo efetivamente quando se sente a necessidade de aprender.

Os alunos/as precisam se sentir confrontados com a necessidade do aprendizado e isso se dá através de um trabalho insistente e significativo. Utilizo-me das palavras de Isabel Solé para conceituar o trabalho com leitura:

No âmbito da leitura é bom que meninos e meninas aprendam a ler com diferentes intenções para alcançar objetivos diversos. Dessa forma além de aprenderem a ativar um grande número de estratégias, aprendem que a leitura pode ser útil para muitas coisas (SOLÉ, 1998, p. 42).

Penso que esse deve ser o papel da leitura literária: o de ser útil para o leitor/a. Não útil no sentido de lhe estar a serviço, uma vez que literatura é arte e não serviço, mas útil como forma de lhe conferir liberdade de pensamento, favorecer- lhe o espírito crítico e abrir-lhes possibilidades de reflexão e interação.

Como afirma Lajolo (1991, p. 52): “O texto não é pretexto para nada. [...] Um texto existe apenas na medida em que se constitui um ponto de encontro entre dois sujeitos: O que escreve e o que lê”. Dessa forma, creio que a leitura deva apresentar uma finalidade no que tange a fazer sentido, e é sempre bom que a leitura feita na escola se aproxime do interesse do leitor/a, embora, como sugere Solé (1998), esse interesse muitas vezes pode e deve ser criado, educado, suscitado, dependendo do entusiasmo com que professores e professoras apresentam essas leituras para os alunos/as.

No que se refere à leitura literária, o grande desafio, entretanto, é lidar com as diversas intromissões que se estabelecem no dia a dia dos/as aprendizes leitores, como frisa Zilberman (1991, p. 7) “O âmbito reservado à literatura se vê assolado pela crise do ensino, somado agora a uma crise particular- a da leitura, que extravasa o espaço da escola, na medida em que se depara com a concorrência dos meios de comunicação em massa”.

Assim, neste capítulo tecerei reflexões sobre as possibilidades de êxito ou de fracasso, com atividades envolvendo a leitura literária, dependendo das práticas desenvolvidas em sala de aula, e de que maneira nós, professores e professoras, podemos desempenhar um trabalho produtivo neste sentido, bem como apresento considerações sobre os prejuízos da má escolarização da leitura literária.

3.1 A leitura literária na escola: os prejuízos de uma má escolarização

*É contraditória e até absurda a afirmação de que “é preciso **desescolarizar** a literatura na escola” (Como tornar **não escolar** algo que ocorre **na escola**, que se desenvolve **na escola**?) [...] O que, sim, se pode afirmar é que é preciso escolarizar adequadamente a literatura (como, aliás, qualquer outro conhecimento) (SOARES, 2011, p. 25 - grifos da autora).*

Sabe-se que a frustração com as dificuldades de leitura é a causa de muitos fracassos na vida escolar dos alunos e alunas. Mas até que ponto a escola ou mesmo nós, professores e professoras estamos preocupados/as com mudanças na maneira como lidamos com a leitura em sala de aula? Como ensinamos a ler? O que realmente é levado em consideração nas aulas de leitura? Sabemos despertar o prazer de ler?

Quando se trata de literatura literária as coisas ficam um pouco mais complicadas, pois as dificuldades encontradas pelos/as professores/as de Português em trabalhar o texto literário na escola ou de promover a leitura de uma forma geral, e, mais especificamente a leitura de livros, têm raízes profundas. É, talvez, resultado de um ensino de leitura baseado na obrigatoriedade, na imposição.

A leitura literária sempre foi trabalhada na escola como sendo algo forçoso, a que o/a aluno/a tivesse que recorrer para tirar boas notas. Essa leitura por obrigação pode ter causado a repulsa que muitos/as alunos/as sentem quando recebem textos para ler. Dessa forma, o gosto pela leitura quase nunca é, de fato, provocado. No que concerne à relação entre a leitura e a literatura na escola, Zilberman (1991), afirma:

Modelo de desvelamento do mundo, a leitura encontra na literatura eventualmente seu recipiente imprescindível. Preservar estas relações é dar sentido a elas. E, se a escola não pode absorvê-las por inteiro, igualmente não pode ser o lugar onde elas se rompem em definitivo, sob pena de arriscar sua missão e prejudicar, irremediavelmente, o ser humano a quem diz servir (ZILBERMAN, 1991, p.20).

É evidente, na concepção da autora, a absoluta necessidade de se tornar a leitura uma prática constante na escola, em especial a leitura literária, uma vez que concebe a literatura como “recipiente imprescindível” da leitura. De fato, não se pode negar o poder mediador entre a leitura literária e o/a leitor/a. É de suma importância o contato direto entre obra e leitor/a, de forma que se crie uma intimidade entre quem lê e o que se lê.

Há, por isso, que se pensar nas muitas maneiras errôneas de apresentar, ler ou mesmo discutir textos literários com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. É a partir desse período do ensino que as dificuldades com leitura se instalam e se perpetuam por toda a vida escolar. Nesta fase:

É importante que o educador tenha uma visão abrangente do desenvolvimento linguístico e intelectual infantil, para que possa adequar o texto ao leitor. Nesse sentido, o interesse que a criança pode manifestar pelo ato de ler está, sem dúvida alguma, relacionado ao fato de que a literatura deve estar de “acordo” com sua fase de desenvolvimento (AGUIAR *et al*, 2001, p. 58).

Portanto, se forem criadas estratégias de leitura, e se forem apresentadas leituras compatíveis com as idades dos/as educandos/as, e isso se fizer de modo gradual e processual, podem-se obter melhores resultados no processo de formação de leitores. É adequando o texto ao interesse do/a leitor/a que se pode conseguir sua atenção e dedicação ao ato ler e ler com prazer.

Mas, afinal, o que é ler? Para que serve a leitura? Qual o seu propósito? Qual a sua finalidade? Como despertar o prazer de ler?

Sabemos que a leitura não é uma prática exclusivamente escolar. Pietri (2009) lembra que as pessoas leem em vários ambientes fora da escola e algumas até aprendem a ler fora dela, entretanto, segundo o autor, a escola pode e deve ser o agente principal na difusão do conhecimento compartilhado, o que muitas vezes não acontece, em função da pobreza de material escrito² oferecido ou existente na escola. A esse respeito:

Pensar no ensino de leitura na escola, significa pensar na distribuição social do escrito, isto é, considerar que os materiais escritos circulam na sociedade de modo desigual; considerar que, da mesma maneira como acontece com a circulação social

² Não tratarei neste estudo das demais possibilidades de leitura, como a leitura de imagens, por exemplo. O interesse desta pesquisa é a leitura do material escrito, em especial, o texto literário narrativo.

de determinados produtos, a quem nem todos na sociedade têm acesso, apenas uma minoria tem acesso aos produtos escritos mais valorizados socialmente (PIETRI, 2009, p.12).

Diante disso, a escola precisa preocupar-se não só com o trabalho com textos, mas com a qualidade desses textos e dos suportes nos quais esses textos se apresentam. É preciso que sejam textos relevantes (com isso não me refiro aos clássicos, mas a qualquer texto que tenha riqueza de construção de ideias) pertinentes, significativos socialmente, além de, claro, interessantes para os/as alunos/as.

Sobre as práticas de leitura na escola, Pietri ainda afirma:

As práticas de leitura realizadas na escola podem responder de modos diferentes [...] podem contribuir para a desigualdade, em função do valor dos materiais escritos disponibilizados, ou dos modos como esses materiais são oferecidos aos alunos ou podem contribuir para diminuir essa desigualdade, ao oferecer aos alunos a possibilidade de terem acesso aos materiais escritos valorizados socialmente e desenvolverem, com base nesses materiais, as práticas sociais consideradas legítimas em uma sociedade letrada (PIETRI, 2009, p.12).

Percebo que uma concepção de leitura a partir da visão do autor, é a de que ela é social e culturalmente estimulada. A competência do/a leitor/a se dá a partir do material escrito a que ele tem acesso. Acredito que isso pode, realmente, fazer a diferença. É muito importante que os professores e professoras, assim como a escola, busquem favorecer o acesso irrestrito a textos diferenciados e de qualidade, a fim de que os alunos e alunas possam se sentir capazes de interagir eficazmente com o mundo e consigo mesmos.

Muitas vezes o que se percebe na escola é um ensino de leitura voltado para práticas mecânicas de decodificação da escrita, sem conferir-lhe significado, fora de um contexto que faça sentido para os alunos e alunas. É o que Magda Soares (2001) chama de escolarização inadequada da literatura (como veremos mais adiante), pois os/as professores/as utilizam textos ou fragmentos de texto para ensinar lições de gramática ou ortografia e esquecem de discutir os sentidos, os significados do texto, de formas que os educandos/as não veem sentido no que leem. Com isso, eles/elas tornam-se desmotivados/as, pois ler apenas para aprender os códigos da escrita, desligados do uso efetivo ou de algum significado, não tem nada de atrativo. Isso traz para os/as mesmos/as um prejuízo sem precedentes, como salienta Antunes:

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos (ANTUNES, 2003, p. 20).

A partir dessa afirmação, entendo que um ensino de leitura eficiente deve ter como foco o conceito de leitura como participação e não apenas como algo a que os alunos e alunas têm acesso mecânica e inconscientemente, sem fazer reflexões sobre o que leem.

Para Antunes (2003, p.28), as atividades de leitura na escola, muitas vezes se apresentam como “incapazes de suscitar nos alunos a compreensão de múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela)”. Por causa disso, na maioria das vezes, ler, principalmente na escola, não se mostra uma atividade estimulante.

Quando o/a leitor/a faz uso de seus conhecimentos para resolver os possíveis conflitos propostos pelo texto, o faz buscando superar seus próprios conhecimentos, indo em busca de outros que estão fora do texto. Daí a necessidade de os professores e professoras saberem escolher os textos que serão apresentados aos alunos e alunas. Eles têm que ser interessantes para os/as mesmos/as. Só depois que essas leituras forem superando as expectativas deles/as é que se devem introduzir textos mais exigentes, que imponham outras leituras.

Considero importante, nessa perspectiva, a visão da leitura como sendo o exercício de uma tarefa. Sim, ler constitui uma tarefa muito importante: fugir da mera decodificação, em especial a leitura do texto literário. A leitura é algo imprescindível para se viver em sociedade. Como sabemos, vivemos em uma sociedade predominantemente letrada, que requer do indivíduo leituras constantes, seja de palavras, atitudes, gestos, imagens e de muitas outras formas. E nem sempre se tratam de leituras simples e fáceis.

Isso nos remete ao pensamento de Comitti (2001, p. 152): “Não é a descoberta da leitura que conduz o indivíduo ao exercício da cidadania; mas é a descoberta da cidadania que conduz o indivíduo ao exercício ativo da leitura.” Portanto, ter consciência da importância da leitura para sua vida social, pode ser um incentivo à sua prática.

Daí a necessidade de termos consciência de nosso papel como professor/a leitor/a nesse processo, pois somos, na escola, ou pelo menos deveríamos ser, os principais incentivadores da prática da leitura. Sobre isso Lajolo (1991), afirma:

Se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de ele ser um mau professor. E, a exemplo do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas (LAJOLO, 1991, p. 53).

A partir dessa afirmação, volto a uma questão que cabe aqui refletir, que são os problemas causados pela chamada escolarização da literatura infantil e juvenil a que se refere Magda Soares(2001):

Portanto não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, *em tese*, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso seria negar a própria escola (SOARES, 2001, p. 21).

Logo, escolarizar a literatura é algo que não se pode, nem deve impedir, no entanto, o processo pelo qual se dá essa escolarização é que não é positivo. Magda Soares (2001) afirma que a deturpação ou a didatização mal elaborada que se faz do literário é que tornam sua escolarização uma coisa negativa.

As práticas de leitura desenvolvidas na escola são, na maioria das vezes, errôneas ou ineficazes e isso causa um desserviço aos alunos/as ao invés de ajudá-los. Parece-me cabível lembrar que os métodos utilizados para introduzir essa boa escolarização a que se refere Soares (2001), são de total responsabilidade do/a professor/a. É, portanto, função destes/as tornarem o trabalho com textos literários, produtivo e eficiente.

Há, segundo Soares (2001), várias instâncias de escolarização da literatura infanto-juvenil na escola, como por exemplo, a biblioteca (quando há na escola); a própria leitura de livros literários (que é, quase sempre, feita apenas como um dever, para ser avaliada e nunca pelo prazer de ler) e a leitura e estudo de textos (lidos sempre por fragmentos ou adaptações, muitas vezes toscas e feitas quase sempre através do livro didático). Sobre isso:

[...] o que se quer deixar claro é que a literatura é *sempre e inevitavelmente* escolarizada, quando dela se aproxima a escola; o que se pode é distinguir entre uma escolarização *adequada* de literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização *inadequada*, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura (SOARES, 2001, p. 24-25- *grifos da autora*).

Portanto, o problema não é escolarizar a literatura, mas fazer dessa escolarização um empecilho à desenvoltura leitora dos/as alunos/as. Mais uma vez não posso deixar de frisar que isso ocorre, principalmente, pela forma como os textos literários são retirados de seu suporte próprio – o livro literário – e trazidos para o livro escolar, ou livro didático. É a partir daí que o mau uso do texto faz sua compreensão ficar comprometida e seu significado,

deturpado. Deixa-se de aproveitar o prazer da leitura, para se preocupar com questões estruturais da língua e isso é lamentável.

Os exercícios que, em geral, são propostos aos alunos sobre textos da literatura infantil, não conduzem à análise do que é essencial neles, isto é, à percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem; centram-se nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura. Voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as veiculam (SOARES, 2011, p.43).

A partir dessa afirmação pode-se perceber que é difícil, em especial no Ensino Fundamental, realizar um trabalho com o texto literário que seja voltado para a percepção do literário. Não há uma preocupação dos/as professores/as em abrir um espaço na aula para a discussão do texto, para discutir sobre o modo de produção do texto literário, de como o/a autor/a constrói a tessitura textual, ou seja, não se provoca nos/as alunos/as a vontade de conhecer o texto, o desejo de se tornar, de fato, um/a leitor/a.

No próximo item discutirei sobre como a literatura, especialmente a juvenil, pode-se tornar um caminho descomplicado e acessível para a formação de leitores proficientes, bem como sobre as práticas de leitura no espaço escolar e farei uma análise dos resultados de testes de proficiência de leitura no Brasil, como o PISA e a Prova Brasil.

3.2- Leitura literária: porta aberta para a formação leitora

A leitura participante de literatura é um imperativo da educação individual e social. Sem ela essa educação será pequena, pois cega-se à evidência de que ser humano é, em essência, produzir sentidos (BORDINI, 2015, p.31).

Quando se trata de formação leitora a preocupação deve ser com o modo como se apresentam os textos para os/as leitores/as. É importante levar em consideração que, para um/a leitor/a em formação, é necessário partir de leituras mais simples para se chegar, depois, às complexas. O interesse pela leitura precisa ser crescente, precisa nascer da curiosidade do/a leitor/a e da sua necessidade de ir mais e mais além.

A leitura literária apresenta-se como um meio eficaz de se chegar ao leitor iniciante, de modo que a falta disso pode causar o distanciamento do gosto por ler, como sugere Bordini(2015):

Se o estudante criança e o estudante adolescente forem privados de textos literários em seus anos de formação, ou se a presença de tal espécie de textos for

insignificante entre as demais exigências da escola, ter-se-á um adulto com a imaginação anestesiada, de recursos linguísticos limitadores e com uma visão de mundo circunscrita ao imediato e ao próximo (BORDINI, 2015, p. 30).

É, portanto, pertinente, pensar a leitura como solução para a inércia mental em que muitos/as de nossos/as alunos/as parecem estar imersos/as. Considero, pois, acertada a afirmação de Bordini e, dessa forma, que o trabalho de professores/as promotores/as de leitura, não é tão complicado. Basta um pouco de criatividade e disposição e logo teremos um farto e ávido grupo de leitores/as em sala de aula.

Segundo Bordini (2015, p.31), “O texto literário é o que melhor se abre à participação do leitor e ao diálogo com ele. Incumbe à escola trabalhá-lo nessa dimensão dialógica”. Para isso, os leitores/as precisam dispor do máximo de conhecimentos possível sobre o que vão ler.

Por isso é importante à necessidade da legibilidade do texto para que o/a leitor/a possa interagir com ele, fazendo uso de seus conhecimentos prévios, conforme Liberato (2001), afirma:

É possível construir ou selecionar textos mais acessíveis, mais fáceis de compreender, ou seja, textos mais adequados ao conhecimento prévio do leitor, no que se refere tanto ao conhecimento da língua, quanto ao conhecimento do assunto de que trata o texto. Apresentando tal tipo de texto ao leitor iniciante, pode-se facilitar o seu aprendizado da leitura (LIBERATO, 2001, p. 223).

É uma forma bastante proveitosa de iniciar o trabalho com leitura, pois ler sem interação, como se o/a leitor/a fosse um/a mero/a espectador/a, um/a receptor/a estático/a, que não necessite interagir, refletir, participar, não faz nenhum sentido. Se assim fosse, estaríamos reduzindo o ato de ler ao que Freire (1974) chamava de educação bancária:

Quanto mais os alunos se empenham em arquivar os “depósitos” que lhes são entregues, tanto menos eles desenvolvem em si a consciência crítica que lhes permitiria inserir-se no mundo como agentes de sua transformação como sujeitos. Quanto mais se lhes impõe a passividade, tanto mais, de maneira primária, ao invés de transformar o mundo, eles tendem a se adaptar à realidade fragmentada contida nos “depósitos” recebidos (FREIRE, 1974, p. 89).

Obviamente esta não deve ser a função da leitura. O ato de ler, como enfoca Solé (1998), implica construir significados a partir do texto. Não podemos, portanto pensar a leitura como um ato mecânico, desprovido de significação. Essa seria uma concepção puramente estruturalista da leitura.

É necessário que haja toda uma cumplicidade entre leitor e texto, que não pode nem deve ser desprezada. Portanto, conceber a leitura como ato passivo é um equívoco

imperdoável. É da natureza do leitor dialogar com o texto, questioná-lo, e não seremos nós, professores e professoras, que vamos impedir que essa importante relação aconteça. Por isso, Liberato (2001) reforça a necessidade da legibilidade do texto para leitores iniciantes:

A legibilidade foi definida de um ponto de vista interativo, isto é, que considera a leitura como uma interação entre texto e leitor ou, mais especificamente, entre a informação que o leitor capta do texto e o conhecimento prévio que ele tem armazenado em sua memória. [...] O texto legível foi definido como aquele que permite ao leitor usar maximamente o seu conhecimento prévio [...] o que torna a leitura mais rápida e, assim, mais eficiente (LIBERATO, 2001. p. 224).

Dessa forma, a criança, o/a jovem e o/a adolescente terão mais chances de ler com sucesso, pois compreenderão melhor o texto que tiverem em mãos.

Quando se trata de leitura literária é importante pensarmos também que, quanto mais cedo os alunos e as alunas forem acostumados/as a lidar com textos diversificados, melhor será seu desenvolvimento em matéria de compreensão e de autonomia do ato de ler. É fundamental que eles/elas se sintam familiarizados com a diversidade de textos que os/as rodeiam e se sintam desafiados/as por eles.

A leitura terá significado quando for desafiadora, quando provocar questionamentos, levantar hipóteses e fizer os alunos e alunas buscarem respostas em outras leituras, ou seja, a leitura será eficaz quando não for mais suficiente.

Entretanto há que se ter certo cuidado quando nos referirmos à leitura como interação. Mesmo tendo alguns conhecimentos prévios, o/a leitor/a nem sempre vai entender facilmente qualquer texto. Logicamente, não podemos jogar para ele/ela toda a responsabilidade daquilo que lê. O texto traz consigo uma ideia que precisa ser compreendida, embora abra possibilidades para outros questionamentos, outras compreensões. Para Matta (2009)

As experiências e os sistemas de referências do leitor fazem dele, porque sujeito histórico e socialmente constituído, um construtor de sentidos do texto, mas não se pode esquecer de que a sua leitura também está relacionada às condições históricas em que se encontra o texto [...] Dessa forma, pode-se considerar a leitura como um processo de construção de sentidos do qual participam autor, texto e leitor (MATTÁ, 2009, p.72).

De acordo com o exposto é de suma importância, então, pensarmos a leitura como um processo participativo, no qual as ideias do autor vão se confrontando com os conhecimentos prévios do leitor para que haja um entendimento entre o escrito e o lido.

Portanto, o texto é importante, mas não é por si só significante. Ele precisa das experiências do/a leitor/a para fazer-se expressivo. Entretanto, há problemas também em relação a essa concepção de leitura porque requer do/a leitor/a um conhecimento específico

sobre o assunto do texto, o que nem sempre vai acontecer. E é isso que se espera da leitura: que ela seja um objeto de conhecimento, que possa ser para todos/as, um objeto de transformações, para que de fato seja uma prática significativa na vida dos/as nossos/as alunos/as.

Magda Soares (2009), em texto sobre as possibilidades de escolhas para o trabalho com textos literários, faz os seguintes questionamentos:

A primeira questão que precisa ser respondida é: o que pretendemos quando pretendemos envolver crianças e jovens com os livros? A resposta imediata, e óbvia, é: pretendemos formar leitores. Sim, mas leitores de que? [...] Que complemento damos ao verbo *ler* quando participamos do jogo da leitura para crianças e jovens? Que leitura queremos inserir na vida de crianças e jovens? (SOARES, 2009, p. 21).

Sim, é importante que professores/as saibam responder a essas questões. Ter claro o que se pretende para alunos e alunas é uma forma de não se perder no caminho da tão sonhada formação leitora dos incipientes. É necessário que se definam as vias de acesso, mas também saber onde se pretende chegar.

Ainda segundo Soares (2009), são três os tipos de leitura considerados fundamentais: **a funcional**, aquela que nos auxilia a participar ativamente da vida social, por nos oferecer informações necessárias para tal; **a de entretenimento**, que fazemos por lazer, por prazer; e a **leitura literária**, que é conceituada por ela da seguinte forma:

Aquela que questiona a significação, que busca o sentido, que persegue o valor mutante e mutável da palavra, que é dirigida pelo estético, que despreza o literal e valoriza o subjacente, o implícito, que se surpreende com a originalidade e a força criativa, que identifica no texto a condição humana (SOARES, 2009, p. 22).

Na minha concepção, a autora elencou exatamente todas as razões pelas quais o texto literário pode e deve ser apresentado aos alunos/as desde cedo, já nas primeiras séries dos anos iniciais, claro, respeitando o seu nível cognitivo. Se estamos falando de formação de leitores, devemos ter a noção de que formar, no sentido que empregamos, significa construção e toda construção se inicia pela base. Os leitores/as vão construindo seu conhecimento a partir do que lhe é oferecido e esse é o nosso papel como professores/as: saber o que oferecer, por que oferecer e quando.

Isso porque os/as pequenos/as precisam se aproximar da leitura por algo que lhes interesse, lhes dê algum prazer. Se queremos conseguir que leiam, precisamos entender que isso raramente ocorrerá iniciando-se e mantendo-se apenas pela oferta da leitura dos clássicos.

Há que se ter toda uma conquista, todo um acolhimento que só será possível se deixarmos que eles/elas aprendam a fazer suas próprias escolhas.

Ainda sobre escolhas, Cosson (2009, p. 36) afirma que “selecionar uma obra literária dentro da ficção ou fora dela, é um gesto complexo e que, apenas por comodidade ou em situações muito específicas, podemos supor que a escolha de um livro tenha sido aleatória”. É o que acontece, muitas vezes, nas nossas salas de aula. Talvez por falta de incentivo ou por não ter sido devidamente explorada a questão da leitura, os/as alunos/as “escolhem” livros aleatoriamente e, na maioria das vezes se frustram, de forma que a leitura nem sempre é concluída.

Para formar leitores é necessário ser leitor/a. Como professores/as não podemos simplesmente lançar livros para que os/as alunos escolham. Há que se ter toda uma preocupação com a apresentação do livro, e, para isso, é necessário que se tenha lido o mesmo. O que ocorre é que muitas vezes, os/as próprios/as professores/as não conhecem os livros que levam para a turma, de modo que não têm como incentivá-los para a leitura, porque não têm, eles próprios, algo a dizer sobre os livros. Sobre isso:

Por essas razões, aqueles que se envolvem com a educação das crianças e dos jovens, precisam estar cientes do seu papel na formação de leitores e principalmente, ser também leitores. Isso porque só transmitimos um valor quando o introjetamos, quando estamos convencidos de sua importância. Assim, quem não lê não pode incentivar outros a lerem (AGUIAR, *et al*, 2001, p. 7).

Daí a importância de o/a professor/a ter lido as obras que quer apresentar para seus/suas alunos/as. Não há como despertar o interesse e a curiosidade nos/as educandos/as se não nos mostrarmos deveras entusiasmados/as.

Por fim, recorro ao pensamento de Porto e Teixeira (2015), que afirmam que para promover leitores proficientes a escola necessita de professores/as que:

[...] estimulem a leitura dentro e fora do ambiente escolar e levem os alunos a perceberem que a leitura não é uma atividade que o professor pede e que “vale nota”, mas que é indispensável para seu conhecimento de mundo, para sua inserção em outros contextos (PORTO; TEIXEIRA, 2015, p. 94).

Diante disso, cabe-nos enxergar as atividades de leitura como algo essencial para a vida pessoal e social dos/as alunos/as e fazê-los/las enxergar a leitura como um processo de interação, no qual, como leitores/as, precisam ter a intenção de ler, além de objetivos de leitura, para poder, através das informações extraídas do texto, usar sua experiência e seus conhecimentos para outorgar-lhe sentidos.

Nesse contexto, a leitura que de fato vai favorecer a aprendizagem e o envolvimento do/a leitor/a é aquela que o/a desafie a pensar, a construir outros pensamentos, a criar questionamentos, a fim de fazê-lo/a interagir amplamente com aquilo que lê, ou simplesmente que lhe dê prazer, e, nada melhor do que a leitura literária para abrir-lhe as portas desse caminho.

Sobre como as práticas de leitura se desenvolvem no âmbito escolar, refletirei no próximo tópico.

3.3 As práticas da leitura no espaço escolar: entraves e possibilidades

Ler sempre significou uma relação de troca com o universo, pois à medida que nos tornamos leitores, também nos tornamos capazes de ressignificar a realidade de maneira mais inteira, ampla e reflexiva (CAVALCANTI, 2002, p. 37).

Não posso deixar de concordar com Cavalcanti, ao afirmar que ler nos torna seres capazes de ressignificar a realidade. A leitura nos torna aptos/as a questionar e a modificar nossa realidade. Mas como se lê na escola? Que espaço a leitura possui nas atividades escolares? Como os/as professores/as planejam e desenvolvem suas aulas de leitura?

Estes questionamentos me fazem pensar nas muitas estatísticas, a exemplo dos resultados de testes como a Prova Brasil e o PISA, que são anunciadas pela mídia e por órgãos oficiais com relação a pesquisas realizadas sobre a leitura no Brasil e nos levam a refletir sobre outras questões, como por exemplo, quais seriam as causas da falta de leitura entre nossos jovens ou que motivos teríamos para não nos sentirmos atraídos por textos escritos e, até que ponto isso é verdade?

Será que a velha desculpa de que livros no Brasil são muito caros ainda se aplica? Acredito que a *Internet* e as redes sociais desmentem esses mitos, uma vez que os/as jovens e adolescentes gastam um tempo considerável do seu dia lendo e escrevendo nesses ambientes virtuais. Desta forma, presumo que é necessária uma reflexão sobre a responsabilidade da escola no que se refere ao insucesso leitor dos nossos alunos e alunas.

Sendo a escola o espaço, propício para reflexão e para o debate, a preocupação com uma leitura eficiente deve ser a primeira de suas mais valorosas funções, uma vez que sem isso não há muito sobre o que refletir, nem sobre o que debater. Entretanto, levando em consideração a fluidez com que as coisas acontecem hoje em dia, os/as professores/as precisam estar preparados para alunos/as que não se contentam com menos que uma aula

dinâmica e participativa, ou seja, se quiser formar leitores/as os/as educadores/as precisam ser, além de professores/as, leitores/as competentes.

Acontece que nem sempre a escola foi um lugar aberto ao diálogo. Nos seus primórdios os/as alunos/as não tinham muito espaço para fazer escolhas - e hoje não é muito diferente -, de modo que, em muitos casos, as experiências de leitura na escola não são as melhores possíveis e muitos/as de nós nos tornamos professores/as que não são leitores.

Logicamente há algumas exceções, algumas pessoas relatam experiências motivadoras com leitura, feitas na escola, por professores/as que marcaram suas vidas. Infelizmente como mencionei essas experiências são exceções e não regra. Esse é um dos grandes problemas no Brasil: ainda se lê pouco na escola. Refiro-me à leitura de fruição, aquela que se faz pelo simples prazer de ler. E isso faz falta porque os/as alunos/as passam a enxergar a leitura apenas como uma obrigação escolar.

É inegável a importância dos/as professores/as no processo de ascensão ao mundo da leitura desde as primeiras séries do Ensino fundamental, inclusive porque para muitos alunos/as a escola é o único lugar onde têm acesso a livros e a outros suportes de leitura, pois muitos deles/as além de não ter isso em casa, também têm mães e pais analfabetos, que não conseguem lhes dar a ajuda e o apoio necessários.

Sobre isso, Antunes (2012, p.27) afirma “O trabalho de leitura na escola deve começar pelo professor, para que ele se aproxime do livro, vença suas dificuldades pessoais, amplie seus conhecimentos e cultive o gosto pela leitura e pelas atividades com livros.” O/a professor/a, depois que se conscientizar disso, precisa também levar em consideração o ambiente vivido pelos alunos e alunas.

É este ambiente que vai lhe dar diretrizes de como deve encaminhar as atividades de leitura, respeitando os limites e ao mesmo tempo buscando leituras que sejam significativas e inspiradoras, a exemplo do que afirmam Silva e Martins (2010):

As práticas desenvolvidas por um leitor, por uma comunidade de leitores, são sempre ações históricas e culturais, aprendidas no seio da comunidade de origem- na família, na vizinhança-, em contextos institucionais como a creche, a escola, a biblioteca, os centros culturais. [...] As leituras realizadas no contexto da escola precisam tanto levar em conta os elementos históricos e culturais assinalados, quanto cultivá-los (SILVA; MARTINS, 2010, p.25).

Portanto, devemos propor atividades que tenham comunhão com a vida social deles/delas, mostrando-lhes as possibilidades de leituras sobre suas próprias realidades ou apresentando-lhes textos que conversem com suas experiências de vida, instigando-lhes a ler com interesse, por vontade própria.

Uma das justificativas dos/as professores/as para as falhas nas aulas de leitura na escola é a falta de tempo. A maioria alega que não há tempo a perder com leitura, uma vez que têm um programa para cumprir. Acredito, entretanto, que o fato de não serem leitores, faz com que os/as professores/as não se sintam estimulados a ensinar leitura. A preocupação com o ensino das regras gramaticais, por vezes, também deixa de lado o ensino efetivo do uso da língua como fator social. A escola peca por favorecer a gramática e desprezar o discurso. Sobre isso, Antunes, 2003 afirma:

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas das classes gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância [...] Enquanto o professor de português fica apenas analisando se o sujeito é “determinado” ou “indeterminado”, por exemplo, os alunos ficam privados de tomar consciência de que ou eles se determinam a assumir o destino de suas vidas ou acabam todos, na verdade, “sujeitos inexistentes” (ANTUNES, 2003, p. 16-17).

Dessa forma, a escola deixa de cumprir o seu papel de formadora de cidadãos/ãs críticos/as e conscientes, priorizando um ensino que Antunes (2003, p. 20) chama de “provocador de atos repetitivos e sistematicamente ordenados”, ou seja, transforma seus alunos e alunas em meros/as espectadores/as passivos/as e apáticos/as.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017, a respeito do eixo Leitura, traz a seguinte definição:

O eixo leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador, com textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias, pesquisa e embasamento de trabalhos escolares[...] sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais; dentre outras possibilidades (BRASIL, 2017, p. 69).

Portanto, a leitura toma um universo muito maior do que o que costumamos atribuir a ela. O documento ainda afirma que “o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão” (BRASIL, 2017 p. 70). Significa que ler não é apenas decodificar símbolos gráficos ou aprender regras gramaticais, mas usar as competências leitoras para interagir socialmente e se sobressair de modo eficiente nas mais diversas situações do dia a dia.

Mas o que ocorre na prática é que, não raro, vemos em livros didáticos atividades de gramática com textos literários, poemas, por exemplo, dos quais não são explorados os sentidos, os significados, muito menos a beleza estética de tais textos, mas apenas são

utilizados para extrair conteúdos de regras gramaticais, ou quando muito, trazem questões estruturais a respeito do texto.

Deixa-se de lado o estudo do texto e de sua estilística, esquece-se de explorar as inúmeras possibilidades que esses textos trazem para acessar a criatividade dos/as alunos/as, de forma que, o que poderia ser uma aula ricamente prazerosa e participativa, torna-se algo monótono e enfadonho, que certamente causará nos alunos e alunas a preguiça e o desgosto pela leitura.

Todas essas formas equivocadas do ensino de leitura talvez seja reflexo de um único conceito sobre leitura, que os/as profissionais da educação adotam, sem consciência, sem clareza, sem reflexão, ou pelo desconhecimento do conceito de leitura por parte dos professores e professoras, uma vez que nem sempre possuem a formação adequada para lidarem com essa questão, ou por não buscarem se atualizar no tocante às novas práticas de ensino e também por não saberem se impor quando da organização dos métodos de ensino das escolas em que trabalham, como afirma Solé (1998):

Considero que o problema do ensino de leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em ela é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se se adotam para ensiná-la (SOLÉ, 1998, p. 33).

Creio que seja muito pertinente a afirmação de Solé (1998) e percebo que, na verdade, há todo um entrave no sistema educacional, principalmente pelos próprios professores e professoras, quando se trata de novos métodos ou novas técnicas de ensino. Somos ainda muito resistentes quando se trata do quesito mudança, transformação.

Há toda uma preocupação com o que é correto, o que é elegante, o que é clássico, o que é formal. Pensa-se a língua ainda como algo que pode ser enquadrado em padrões que, muitas vezes, não servem para nada. Mecanizam o ensino e o tornam ineficiente e sem objetivos.

Logicamente que escolhas terão que ser feitas, pois os/as alunos/as precisam de leitura de entretenimento para se sentirem atraídos para os livros, mas também vão precisar conhecer os clássicos, que serão importantes para sua vida adulta, mas terão que constar do seu repertório de leituras desde cedo, conforme salienta Magda Soares (2009).

Entretanto, em muitos casos, o ensino da leitura, como frisa Solé (1998), ainda se restringe a ler um texto e em seguida fazer perguntas estruturais sobre ele e muitos professores e professoras consideram essa atividade como sendo de compreensão leitora. Claro que é importante que os alunos saibam descrever a estrutura do texto, analisá-lo

estruturalmente, mas isso não faz deles/delas leitores/as proficientes porque não os/as leva à reflexão.

Matta (2009) nos alerta: “Devemos lembrar, também, que todas as atividades de leitura feitas com nossos alunos devem desenvolver outras habilidades de outras ordens, como a produção dos textos e a leitura de novos textos”. Portanto, uma leitura que não favoreça a discussão, o debate, dificilmente trilhará pelo caminho do desenvolvimento de outras habilidades.

O que ocorre é que quando o/a aluno/a não compreende o que lê acaba sentindo aversão pela leitura no geral. Se ler pressupõe objetivos definidos, é de suma importância que a leitura seja clara, que tenha definições para que o/a aluno/aluna saiba o que se espera dele/dela.

Logicamente, a leitura literária não dá respostas objetivas, mas é importante que ao apresentar textos para os alunos e alunas tenhamos a certeza de que eles/elas dispõem de conhecimentos que os possibilitem interagir com o que está escrito, do contrário corremos o risco de reforçar toda uma prática repressora, que os inibe e os constrange. Sobre isso Cafiero (2010), afirma:

Quando o assunto não é de conhecimento do leitor, ele não tem como relacionar as informações do texto com conhecimentos anteriores; como consequência, não vai compreender. Muitas vezes o aluno até consegue decodificar uma página inteira de texto, mas, quando o professor pergunta sobre o que ele leu, não é capaz de responder, porque não processou, não estabeleceu relações (CAFIERO, 2010, p.86).

Claro que a Literatura também deve provocar o desconhecido, mas para isso os/as alunos/as devem estar preparados para novas descobertas. Diante disso, fica claro que é de suma importância o planejamento das aulas de leitura. Com isso não quero dizer que tudo que for apresentado para leitura dos alunos/as sejam assuntos conhecidos por eles/elas na sua totalidade, mas que pelo menos se aproximem do seu nível de compreensão e de interesse. O/a professor/a precisa conhecer seus alunos e alunas ao ponto de saber quais textos, temas, assuntos, lhes serão interessantes ou pertinentes e quais vão ser complexos ao extremo para eles/elas.

É preciso considerar sempre o nível cognitivo dos/as alunos/as e identificar suas áreas de interesse, a fim de planejar aulas que possam motivá-los a ler sempre com prazer e, principalmente, sem traumas, embora isso nem sempre seja possível. Sobre a responsabilidade dos professores e professoras quanto à escolha de textos adequados aos seus alunos e que tipo de trabalho realizam, Pietri (2009, p.14), afirma: “Em relação ao ensino da leitura, essa

responsabilidade diz respeito aos modos como o professor promove a mediação entre leitor e texto”.

Ou seja, é de inteira responsabilidade do/a professor/a que práticas utilizar, mesmo que os materiais à sua disposição não favoreçam um ensino eficaz, como, por exemplo, um livro didático inadequado, é o professor quem vai decidir de que forma eles poderão ser ajustados ao nível de conhecimento da sua turma. Esses conhecimentos são aqueles que o aluno traz consigo, que podem ser linguísticos, textuais e enciclopédicos (conhecimento de mundo), como sugere Pietri (2009).

Outra questão enfocada por Pietri (2009) é que os textos lidos na escola nem sempre foram escritos para esse fim. Segundo o autor, os textos são levados para a sala de aula e adequados ao seu uso nas aulas, dessa forma, obtêm-se objetivos diferentes para o que se lê fora e dentro da sala de aula. O livro didático, por exemplo, traz uma diversidade de textos literários que são usados para dar aulas de gramática, ortografia ou redação.

Ainda segundo Pietri (2009) os textos vêm fragmentados porque são retiradas partes consideradas de difícil entendimento pelos/as leitores/as, o que dificultaria o trabalho tanto do aluno/aluna quanto do/a professor/professora, que teriam que gastar muito mais tempo de aula com pesquisa sobre os assuntos abordados, tendo que fazer novas leituras para se chegar a uma compreensão de determinado texto.

Em outras palavras, o livro didático é elaborado pensando em facilitar o trabalho do/a professor/professora com leitura em sala de aula, mas torna desimportante, em muitos aspectos, o trabalho com a interpretação dos textos. Sobre isso, Pietri (2009) salienta:

A atuação sobre os textos, em sua apropriação didática, com objetivos de facilitação da leitura, é muitas vezes realizadas com a supressão de passagens que exigem a ativação de um conhecimento prévio específico, em favor do trabalho com conhecimentos prévios organizados em esquemas. Com isso evita-se o trabalho com intertextualidade, uma vez que é suprimida determinada passagem do texto que poderia levar à procura de informações em outros textos (PIETRI, 2009, p.39).

É perceptível na observação do autor, que a busca por facilidade da leitura, prejudica a compreensão, uma vez que os alunos e alunas deixam de refletir porque não há o que questionar. Está tudo ali, pronto, encerrado. Não há o incentivo às novas buscas, que fariam com que o conhecimento do aluno/a leitor/a fosse enriquecido, pois só através dessas novas procuras por mais informações, seu saber poderia se expandir de tal forma que ele certamente se tornaria um leitor proficiente.

Se a função da escola é formar leitores proficientes, ela precisa realizar um trabalho diversificado com leitura, especialmente a leitura literária, e propor estratégias de ensino que priorizem a pesquisa, a busca incessante por novas informações, o trabalho com textos diferenciados, completos, com objetivos diferentes e definidos. Na BNCC (2017), o eixo leitura compreende:

[...]as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2017, p. 69).

O documento refere-se às muitas possibilidades apresentadas aos/às alunos/as a partir do universo da leitura e que a escola deve estar atenta a isso. Essas possibilidades, entretanto, tornam-se escassas quando a escola não prioriza uma leitura diversificada e dinâmica, que inclua discussões sobre temas que sejam relevantes socialmente.

O resultado do PISA³-2015 chama a atenção para o baixo desempenho dos/as estudantes brasileiros/as. Segundo o Portal do MEC, os resultados foram desanimadores:

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), com base nos resultados da avaliação de 2015, divulgados [...] pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), constatou que o Brasil está estacionado há dez anos entre os países com pior desempenho. O Pisa mediu o conhecimento dos estudantes de 72 países em leitura, ciências e matemática. Nas três áreas, a média dos estudantes brasileiros ficou abaixo da obtida pelos demais países (BRASIL, 2016).

Usado para avaliar o desempenho dos alunos e alunas a partir do 7º ano, o resultado do exame demonstra uma deficiência que se arrasta pela vida escolar dos/as estudantes sem ser corrigida a tempo, pois entre os resultados apresentados aponta-se que o desempenho de leitura dos alunos/as brasileiros/as ficou 80 pontos abaixo da média de outros países. Segundo os dados “a média Brasil ficou em 401 pontos enquanto a de outros países alcançou 493” (MEC, 2016). De acordo com dados avaliados do penúltimo SEAB⁴ (Prova Brasil), o de 2015⁵, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP):

³ No Brasil, o PISA avaliou o desempenho de alunos entre 15 e 16 anos, que cursavam no mínimo o 7º ano. Seus instrumentos são testes e questionários. Os números foram apresentados no Seminário do PISA 2015, no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em Brasília.

⁴ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

⁵ O resultado da última prova, realizada em 2018 ainda não foi divulgado.

As proficiências médias em Língua Portuguesa melhoraram em todos os níveis de ensino de 2013 para 2015, embora uma parte expressiva dos alunos ainda esteja nos níveis mais baixos da Escala de Proficiência, principalmente no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio (BRASIL, 2016).

De certa forma esses dados confirmam o que mencionei sobre a deficiência de leitura dos/as alunos/as ser algo que se arrasta desde os anos iniciais. É preciso que a escola repense sua forma de ensinar leitura. Os alunos e alunas precisam saber por que vão ler o que leem, qual a finalidade da leitura, o que podem conseguir com as leituras dos textos propostos e de outros que sejam necessários para a compreensão daqueles, além de, como salienta Pietri (2009, p.52), “É necessário conhecer quando foram produzidos os textos, onde, por quem, para quem, com que objetivos”.

Precisamos na verdade, dar aos alunos e alunas condições de interação, fazê-los/las descobrir que podem pensar, criar, deduzir e entender que há inúmeras possibilidades de diálogo com o texto que têm nas mãos. A leitura deve ser apresentada como fonte de aprendizado e como abertura para novos caminhos. Eles/elas devem compreender que através da leitura podem utilizar os suportes utilizados nas aulas para expandir seus conhecimentos, avançar no saber, dialogar com outras leituras.

O que ocorre é que muitas vezes nós, professores e professoras, por não termos o hábito de ler com frequência ou por não acreditarmos no potencial dos/as alunos/as, acabamos por colocar a leitura em uma esfera menor, não lhe dando a devida importância, restringindo o estudo do texto ao que sugere o manual do professor nos livros didáticos, tornando, assim, a tarefa de fazer de nossos/as alunos/as leitores/as competentes, por vezes, fracassada.

Diante desse quadro, por vezes desanimador do ensino de leitura, acredito que a literatura pode ser um caminho possível para novos rumos nesse sentido. A escola trabalha textos literários desde a Educação Infantil, no entanto muitas vezes esse trabalho não é desenvolvido de forma a vislumbrar a formação leitora dos alunos/alunas, por isso eles/elas chegam ao Ensino Fundamental e Médio sem muita motivação para a leitura, principalmente a de textos literários. Mas, a literatura pode e deve ser utilizada pela escola como porta de entrada para o mundo. Para Candido (1995):

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade; porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e a visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 1995, p. 186).

É preciso que entendamos que a humanização mencionada por Antônio Candido nesta citação de forma alguma se refere a nos tornarmos mais sensíveis, mas refere-se ao fato de que a literatura faz-nos enxergar como somos e o que somos capazes de realizar.

É sobre isso que refletiremos no próximo tópico: A literatura como ponte entre o/a leitor/a iniciante e o/a leitor/a proficiente, uma vez que ela trata da nossa vida, da nossa humanidade. A leitura de obras literárias pode fazer muito pelas pessoas e por suas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmas.

Discutir e refletir sobre questões que envolvem a vida a partir dessa leitura é papel mais importante da escola. É, a exemplo do que diz Candido (1995), a concessão de um direito aos educandos e educandas.

4. LITERATURA E LITERATURA JUVENIL NO CENÁRIO EDUCACIONAL

A leitura de livros é o ponto de intersecção entre leitura, Literatura infantil e juvenil e ensino de literatura (COLOMER, 2007, p.9).

É inegável a redução da presença do texto literário em nossas salas de aula. Atualmente a preocupação do trabalho com gêneros textuais ocupa todo o espaço das aulas, ou seja, o que já era pouco, agora ficou quase inexistente. Sobre isso Segabinazi (2015) afirma:

Podemos afirmar que o ensino de literatura começa a fracassar nas escolas e pouco a pouco vai perdendo espaço para objetivos mais pragmáticos na educação e na sociedade. Enfim, pensamento e reflexão “talvez” não sejam competências tão necessárias como o “saber fazer”, em uma sociedade movida pelo consumo, individualismo e praticidade; em palavras mais simples: serve para quê mesmo estudar literatura? Ou, vou ganhar (economicamente) o quê com o estudo da literatura? (SEGABINAZI, 2015, p. 17).

Em se tratando do ensino de jovens e adolescentes essa ausência é ainda mais preocupante porque como sugere Segabinazi (2015), o estudo de literatura promove o estímulo à reflexão e ao pensamento, de modo que muitos alunos/as estão deixando de ter acesso aos muitos e ricos textos literários exatamente na fase da vida escolar em que eles/elas deveriam ser incentivados/as a ler com mais frequência e interesse, a fim de tornarem-se leitores proficientes no futuro e pessoas mais críticas e reflexivas e, acima de tudo, mais conscientes do que realmente é importante para a vida em sociedade, como por exemplo, o respeito às diferenças e a tolerância. Segundo Baldi, (2009):

O bom livro de literatura deve “mexer” com o leitor, deve emocioná-lo (causando vontade de rir, de chorar, etc. ou deve causar um certo estranhamento (será que entendi?) [...]) O bom livro deve conduzir o leitor para reflexões a respeito de questões subjetivas ou da realidade (valores sociais, culturais, morais) ... (BALDI, 2009, p.164).

Isso certamente trará consequências positivas, não apenas para os/as alunos/as, mas também para os/as professores/as, que sentirão a satisfação em trabalhar de modo produtivo e eficaz.

Sobre a situação atual do ensino de literatura tecerei algumas considerações durante este tópico. Inicialmente traçarei um breve panorama do ensino de literatura atualmente, em seguida discorrerei sobre o papel do texto literário em sala de aula e por fim farei algumas

considerações sobre como a leitura de livros literários pode contribuir para a formação leitora de alunos e alunas.

4.1 Breve panorama sobre o ensino de literatura

Aprendemos na escola que literatura é “a arte da palavra”. Não deixa de ser verdade essa afirmação, entretanto, ela pode assustar; primeiro porque dá a ideia de ser algo prepotente, inatingível, que só pode ser compreendida pelos eruditos, por conter uma linguagem, por vezes, muito formal e segundo porque pode ser uma desculpa para alguns professores/professores acharem que não podem trabalhar este ou aquele texto com os alunos/aluna, por ser muito “complicado”. Eagleton (2006) salienta:

Quem acredita que a “literatura” possa ser definida por esses usos especiais da linguagem tem de enfrentar o fato de que há mais metáforas usadas na linguagem usada habitualmente em Manchester do que na poesia de Marwell. Não há nenhum artifício “literário” – metonímia, sinédoque, litote, quiasmo etc. – que não seja usado intensivamente no discurso diário (EAGLETON, 2006, p.8).

Certamente essa é uma concepção formalista da literatura, de quem a enxerga apenas como uma compilação de textos escritos por pessoas muito sábias, cuja compreensão só pode ser concebida por pessoas igualmente instruídas, o que é uma inverdade. Um texto literário pode e deve ser apreciado por qualquer pessoa, pois a literatura, como afirma Antônio Candido (1995) assim se conceitua:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 1995, p.174).

Este é um conceito apropriado, porque literatura, da forma que compreendo, é exatamente isso, todas as criações escritas ou orais que emanem de uma sociedade, de um povo, que representem sua cultura e seu modo de vida, em suas mais variadas formas. E nisso não pode haver pedantismo linguístico, porque nem sempre a qualidade de um texto pode ser medida pela linguagem ou gramática utilizada, mas pela beleza da construção do que se quer dizer, tome-se como exemplo a poesia de Patativa do Assaré, que usa uma linguagem simples em seus textos. Isso certamente não deve ser empecilho para que apreciemos a beleza de suas obras.

Recentemente o professor Rildo Cosson, em seu livro *Letramento literário- Teoria e prática* (2014) relata algumas experiências através das quais alguns alunos/alunas e professores/professoras tentavam justificar sua rejeição ao ensino da literatura e entre essas justificativas, há a de uma professora do Ensino Fundamental que afirma ter deixado de usar textos literários com seus alunos/alunas por serem mais difíceis de ler e de ter acesso e que por isso tinha trocado os textos literários por leituras de jornais.

Certamente não se pode dizer que todas as escolas brasileiras têm um bom acervo literário, mas sabe-se que existem, atualmente, programas que viabilizam o trabalho com leitura de livros na escola desde a educação infantil, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), recebido por muitas escolas (ou quase todas), além de outros que investem em livros para as escolas. Logicamente a quantidade desses materiais ainda não é suficiente, mas a escola e o professor/professora, juntos/as podem buscar meios de viabilizar um trabalho que priorize a leitura de livros.

Interessa-me aqui refletir sobre o ensino de leitura através da literatura e como isso vem sendo, já há algum tempo, deixado de lado pelas escolas. Em artigo publicado na revista *Literatura e Sociedade*, da USP, a professora Leyla Perrone Moisés falando sobre o ensino de literatura e os problemas com a leitura entre os alunos/alunas dos cursos de graduação em Letras, afirma:

Sabemos todos que a raiz do problema está nos cursos básico e secundário, nos quais os alunos deveriam adquirir as competências mínimas exigidas para a leitura e a escrita. O estado calamitoso do nosso ensino básico e secundário é de conhecimento geral, e tristemente comprovado pelos resultados dos estudantes brasileiros em provas de âmbito nacional e internacional. E não apenas no que tange à linguagem verbal (MOISÉS, 2006, p.18).

É realmente triste constatar que a professa tem razão. A escola brasileira vem falhando há anos naquela que deveria ser sua função básica: ensinar a ler e escrever. E não só ler para decodificar, mas ler para compreender, criticar, opinar, participar. Talvez seja uma alternativa darmos a devida importância ao trabalho com literatura. Procurar formas de despertar nos alunos e alunas o desejo por leitura. Nosso país tem pecado muito quando o assunto é formação leitora dos alunos e isso se dá pela pouca importância que damos à leitura de textos em sala de aula, em especial, os textos literários.

A literatura, sobretudo a juvenil, poderia ser o caminho mais fácil para a formação de leitores/as competentes. Através da leitura de textos literários os alunos e alunas descobrem outras possibilidades de aprendizado e, pela curiosidade natural dos/das adolescentes, se

forem devidamente estimulados/as, não cessarão de buscar nos livros respostas para os seus conflitos ou seus interesses ou curiosidades.

Ouvir histórias desde a infância é algo que nos mobiliza, nos encanta e estimula nossa criatividade. A partir do momento que crianças e adolescentes conseguem ler as próprias histórias e opinar sobre elas, ou mesmo acrescentar-lhes algo, criando a partir das histórias que leem, eles/elas vão aumentando seu campo cognitivo e sua capacidade de resolver problemas, conflitos, dentro e fora da escola. Sobre essa questão, Silva (2009) comenta:

Em sua previsibilidade, em seu andar de relógio, a ficção nos ajuda a suportar os reveses da vida (esta sim, sempre tão imprevisível), acena a cada leitor com a esperança de que também sua vida pode ter uma lógica, pode brindá-lo com lances de audácia, e ao termo, pode rumar para o porto seguro de um final que justifica todos os acontecimentos passados. Um final que até pode ser feliz (SILVA, 2009, p. 15).

Dessa forma, a literatura juvenil, considerada um gênero bastante recente, apesar de ter nascido no século XIX, pode, com suas histórias de aventuras, dramas adolescentes que envolvem relações na família ou na escola, ação, entre outros temas, fazer da leitura uma prática prazerosa e ao mesmo tempo dinâmica.

Ainda sobre a deficiência de leitura dos alunos da graduação em Letras, Moisés (2006, p.19) afirma ser essa a fala de muitos professores/as universitários/as: “Os alunos nos chegam cada vez mais ignorantes, isso é lamentável, mas não podemos fazer nada a esse respeito- é o que geralmente se ouve dizer”.

Apesar de a professora Leyla P. Moisés se referir ao ensino de literatura na graduação, essa fala retrata não só o comodismo de professores e professoras desse nível de ensino, mas é algo que se arrasta desde os anos finais do Ensino Fundamental, onde é muito comum ouvirmos colegas afirmarem que os alunos/alunas chegam ao 6º ano sem saber ler, mas não se propõem a fazer nada a respeito, seja porque acham que não há mais o que fazer ou porque alegam que não sabem “ensinar a ler” e, quando dizem isso, estão se referindo ao ato da alfabetização, da aquisição da compreensão dos códigos linguísticos pelos alunos/alunas.

É fato que os alunos e alunas já deveriam ter adquirido esse domínio ao chegarem ao 6º ano, mas ignorar suas dificuldades e simplesmente deixar de lado não vai ajudá-los a sair dessa situação de quase analfabetos/as. Talvez o incentivo para aprender a ler o código possa ser estimulado pela contação de histórias, pelo acesso ao mundo literário em sala de aula.

Em se tratando de literatura juvenil o/a professor/a que quer ter sucesso deve:

Democratizar o acesso ao saber, despir-se de atitudes autoritárias e levar o leitor/ouvinte a uma compreensão plena do texto lido pela adequação de tema e

linguagem [...] se quisermos ser leitores que formam novos leitores, seja no âmbito doméstico, seja no âmbito escolar (SILVA, 2009, p. 36).

De acordo com Silva (2009), não se pode querer que o/a aluno/aluna tome gosto pela leitura, se a linguagem do texto estiver muito distante de sua realidade. Obviamente o tipo de linguagem deve ser observado quando se pensa em apresentar textos literários aos alunos e alunas, além dos temas explorados nas obras. Claro que clássicos são sempre bem vindos, mas o/a leitor/a em formação precisa se familiarizar com a leitura de forma gradual, ele/ela precisa começar pelo que lhe é mais habitual, só depois, com mais capacidade para olhar além, deve ser guiado/a por outros mundos, por águas mais profundas. Até por que:

Oferecer aos alunos apenas aquilo que já consta em seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar esse repertório. Qualquer que seja a extração social do aluno, sua inteligência lhe permite a aprendizagem da leitura literária. [...] Ora, o ensino da literatura de qualquer nacionalidade não é elitista, mas democratizante (MOISÉS, 2006, p. 28).

Diante disso, não consigo pensar em nada mais democrático do que apresentar aos/as alunos e alunas textos condizentes com suas expectativas, que tratem de questões que abordem o seu dia a dia, seus problemas, suas curiosidades, seus conflitos. Portanto, o ensino da literatura deve promover antes de mais nada a universalidade do acesso, entre outras coisas, a tudo que é escrito e que é acessível todas as pessoas, sejam elas aptas a lerem sozinhas ou não.

A escola, como promotora do saber, deve ser a porta de entrada para esse mundo fantástico e, ao mesmo tempo, tão real, que é a literatura. Entretanto, muitas vezes promover a leitura através de textos literários é trabalhoso para os/as professores/professoras porque traz questionamentos, conforme Silva (2009, p.13) “A partir de que critérios a obra será selecionada? Que estratégias adotar para despertar o interesse do leitor? Como tornar sua leitura produtiva? Que atividades programar?”

Esses são pontos que vão ser resolvidos através de uma análise feita pelo professor/professora sobre os assuntos que interessam seus alunos e alunas, que tipo de livros já leram (se leram), de que tipo de histórias gostam mais, o que esperam de um livro para adolescentes, que temas poderiam interessá-los/las.

Isso não quer dizer que o/a professor/a só deva trabalhar com aquilo que o/a aluno/a espera, mas essa análise pode fazê-lo conhecer seus/as alunos/as e procurar obras que possam convergir com suas expectativas, tornando o ato de ler livros, uma atividade prazerosa, ou pelo menos fazendo com que eles/as entendam que precisam ler para expandir seus

conhecimentos em relação a determinados temas, porque afinal, uma leitura leva a outra e é isso que se espera dos alunos, que busquem mais e mais leituras.

Antônio Candido (1995, p. 180) ainda afirma: “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”, ou seja, nos faz refletir sobre nossos próprios infortúnios e também os dos nossos semelhantes, nos mostra possibilidades de agir diferente diante de determinados acontecimentos. É a face social da literatura. Uma face que se transforma de acordo com o que lemos. Sobre isso, Machado e Corrêa (2010) salientam:

A literatura deve ser vista como esfera discursiva, histórica e socialmente construída. Ela é mutável e está ligada à época, à história, à sociedade, a grupos sociais, enfim, ela muda de uma época para outra e, mesmo quando focalizamos uma única época, ela apresenta grande diversidade de gêneros e estilos (MACHADO; CORRÊA, 2010, p.116).

A partir do exposto, entendo que é exatamente essa multiplicidade de gêneros e estilos que não nos permite pensar o conceito de literatura ligado à formalidade, como se fosse algo estático e imutável.

O texto literário explode em vida e movimento e requer do leitor um posicionamento. Por isso em relação ao ensino de literatura Perrone (2006, p.27) questiona: “Por que ensinar literatura?” e responde o que segundo ela tem sido as respostas de numerosos teóricos: “Porque ensinar literatura é ensinar a ler, e sem leitura não há cultura, porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação”, entre outras respostas.

É, pois, mais que apropriado que nós, professores e professoras, façamos da literatura uma aliada na tão difícil tarefa de formar leitores. E essa tarefa torna-se ainda mais difícil quando se trata de trabalhar textos literários para jovens ou adolescentes, porque até mesmos os autores têm dificuldade para diferenciar literatura juvenil de literatura adulta.

Segundo Silva (2009) há uma dificuldade porque imaginamos que a leitura deve ser um processo gradual, através do qual as leituras devem se intensificar de acordo com a maturidade do leitor. Isso, no entanto, não ocorre porque os temas das obras vão ficando tão complexos quando passam do patamar da idade infantil, que chega a um ponto onde fica difícil distinguir as diferenças entre o juvenil e o adulto.

O que se pode afirmar é que a literatura juvenil ainda não tem o espaço que deveria ter na educação escolar. Sabe-se que a literatura não tem a responsabilidade de formar leitores/as,

mas pode nos auxiliar muito nesse processo. Entretanto ainda é vista como algo opcional, de modo que não lhe damos o devido e merecido destaque em nossas aulas.

E essa pouca importância é perceptível em algumas obras, devido às dificuldades de adequação dos textos em relação às idades dos possíveis leitores. Algumas trazem temáticas profundas, mas tratadas superficialmente, outras simplesmente tratam de temas que são do universo juvenil, mas não com a verdade que se espera. Com relação aos textos ficcionais, por exemplo, Silva (2009), comenta:

Se a ficção literária para adultos parece contrapor-se à juvenil pela multiplicação e adensamento dos personagens, que atravessam crises sociais ou existenciais nem sempre solucionáveis, observa-se que a chamada “literatura trivial” guarda muitas semelhanças com a juvenil no que diz respeito ao esquematismo da trama, ao pouco aprofundamento dos personagens e à relativa facilidade na solução dos conflitos (SILVA, 2009, p.41).

Como se percebe, dá-se à literatura juvenil um tratamento de leitura de entretenimento, na qual não há muito que imaginar, criar ou refletir. É preciso dar importância ao texto literário em sala de aula, seja com alunos/alunas crianças, jovens ou adultos. É necessário que a literatura na escola, a propósito do que afirma Dalvi (2013, p.76) “Seja recolocada no lugar em que nunca esteve (a centralidade do ensino da língua), mas de onde nunca deveria ter saído”. Muitas vezes é o que se entende por literatura que impede sua ascensão no espaço escolar. A literatura nos ajuda a construir o nosso próprio mundo, nosso entendimento das coisas. Soares (2009), afirma:

A criança ou o jovem não podem deixar de saber a que nos referimos quando dizemos que alguém é um *Dom Quixote*, ou que uma atitude é quixotesca; quando ameaçamos um nariz de crescer, ao desconfiar de uma mentira, aludindo a Pinóquio, sem o mencionar; quando solicitamos que alguém *feche a torneirinha de asneiras*, que Emília abre com tanta frequência; quando dizemos que uma viagem foi uma *odisseia*; quando qualificamos algo como nosso *calcanhar de Aquiles* [...] Os exemplos são numerosos de metáforas literárias que passam a fazer parte do discurso coletivo, em um quase infinito jogo de intertextualidades (SOARES, 2009, p. 29, grifos da autora).

Diante da importância do papel da literatura na nossa vida cotidiana, a partir dessa permanência dialética, reflitamos, pois, sobre como recolocá-la, através do texto literário, em sala de aula. Sobretudo a literatura juvenil, que tem potencial para contribuir tanto com aspecto social quanto com o psicológico dos alunos e alunas. É o caso de pensarmos em qual deve ser o papel do texto em sala de aula, como refletirei a seguir.

4.2 O papel do texto literário em sala de aula

Oferecer e discutir literatura em sala de aula é poder formar leitores, é ampliar a competência de ver o mundo e dialogar com a sociedade (GREGORIN FILHO, 2009, p. 77-78).

É certo que antes de refletir sobre o papel do texto literário em sala de aula, devem ser observados os motivos que nos levam a trabalhar com esse tipo de texto. Por que estimular a leitura através do texto literário e não de outro tipo de texto? Poderia dizer que é porque é importante a leitura de livros pelos/as alunos/alunas, entretanto é muito mais que isso. Através da leitura de textos literários, os alunos e alunas podem se tornar capazes de se transformarem em leitores/as competentes e críticos/as.

A literatura tem o poder de fazer o leitor/a se envolver de tal forma, que o que poderia ser só mais uma leitura de um texto sem significado, pode tornar-se uma fonte de novas buscas, novos questionamentos. Sobre isso, Machado e Corrêa (2010), afirmam:

A leitura literária, diferente da leitura de outros textos de outras dimensões discursivas, caracteriza-se por uma forma de envolvimento com o texto, que produz conhecimento e prazer, [...] Não se produz pela leitura literária um conhecimento pragmático, descartável, que pode ser aplicado de imediato. O tipo de conhecimento que ela produz não se esgota numa única leitura, e esse interesse renovado pelo texto literário pode ser explicado por ele ser capaz de nos fazer compreender quem somos e por que vivemos, mesmo sob a forma de indagações (MACHADO; CORRÊA, 2010, p.126).

Concordo com o pensamento das autoras. Acredito que a sala de aula pode e deve como já afirmei antes, ser um lugar de leitura literária. Nada impede que as leituras de textos maiores sejam feitas externamente, mas o incentivo, o estímulo deve nascer na sala de aula. Não há mal algum em usar tempo de aula para leitura e debate de textos que podem contribuir para a formação crítica dos alunos e das alunas.

A literatura, através de seus temas genuinamente humanos, pode chocar, impactar, divertir, descontrair, emocionar, mas principalmente fazer pensar, porque a literatura é um mundo diverso. Chamo de mundo porque dentro dos textos literários os/as leitores/as podem ir para qualquer lugar do mundo e através dessas viagens começarem a perceber o seu próprio mundo, sua realidade, sua cultura, seus costumes. Daí a reflexão, o raciocínio, a saída do comodismo. Sobre a leitura do texto literário Segabinazi (2013) afirma:

O leitor, durante a leitura, interfere, dialoga, e preenche os espaços lacunares de acordo com suas vivências acumuladas na memória, trazendo para o texto literário sua percepção sobre o que lê, revelando nesta atitude um verdadeiro ato de comunicação (SEGABINAZI, 2013, p.117).

Não se pode desprezar esse poder do texto literário, o de realizar um ato de comunicação entre ele e o leitor/a. É algo que deve ser explorado na sala de aula de forma a envolver os/as alunos/as e fazê-los/las pensar e opinar com autonomia.

Entretanto o que acontece muitas vezes é que a escola deixa de lado a leitura de textos literários para não ter “trabalho” ou simplesmente por não saber conduzir a discussão em um nível que contemple as necessidades dos alunos/as.

Muitas vezes a leitura de um texto fica reduzida a questões superficiais e o texto se propõe a refletir, não é levado em conta, o que poderia conquistar muito mais o interesse do/a leitor/a em formação. Por isso, considero muito pertinente a afirmação de Todorov (2014) sobre o ensino de literatura nas escolas:

Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos (TODOROV, 2014, p.27).

Constato com certo pesar que é verdade a afirmação de Todorov. Muitas vezes discute-se mais em sala de aula o que os críticos dizem sobre as obras, do que discutimos as próprias obras. Na academia, por exemplo, esse é um hábito constante.

Obviamente é importante saber o contexto histórico e cultural da construção de cada obra, em especial os clássicos da literatura, entretanto, o ensino não pode e não deve resumir-se a isso, nem ao que os críticos literários falam da obra, mas deve-se levar em consideração o que aquela leitura vai trazer de positivo ou de relevante para os alunos e alunas, o que eles/elas podem de fato aprender com ela e o que vai servir pra sua vida escolar e pessoal.

Alunos/as em formação leitora devem ser impulsionados a ler por prazer, ler para descobrir, para conhecer, para avaliar; só depois que tiver envolvido com o texto, o leitor/a terá condições de opinar sobre ele, questioná-lo e procurar outras respostas, ou seja, outras leituras. Para isso, os/as professores/as devem possibilitar aos/às alunos/as refletirem sobre o que leem.

Cosson (2010, p.59) afirma que “Explorar o texto literário significa discutir sua compreensão e, a partir dela, promover a interpretação por meio das mais variadas atividades”. É importante oferecer atividades que promovam o debate, a conversa instigante sobre o texto, uma conversa que provoque a curiosidade, que faça os alunos e alunas produzirem significados para o que leem. Para Kleiman (1993):

É durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão (KLEIMAN, 1993, p.24).

Portanto, atividades que façam a turma conversar sobre os textos são as mais indicadas, como por exemplo, a roda de leitura, o debate, as oficinas de leitura e as apresentações orais, individuais ou em grupo sobre as leituras feitas. Essas atividades geralmente vão ocasionar outras leituras, com outros textos, que complementem expliquem, apontem os sentidos que se busca encontrar.

Esse deve ser o papel do texto literário na sala de aula: indicar caminhos para outros textos, outras respostas, outras leituras. De acordo com Colomer (2003, p. 59), a literatura infantil e juvenil “se define em função do seu destinatário e responde aos propósitos sociais, que lhe foram atribuídos em cada momento histórico”, portanto, se em algum momento da história, a literatura já serviu como conteúdo para ensinar a estrutura da língua ou regras gramaticais ou mesmo como pressuposto para estudos críticos sobre época e estilos, esse com certeza não é o nosso caso.

Hoje, com as complexas relações sociais que se estabelece a cada dia, o texto literário assume uma importância muito mais abrangente, muito mais enriquecedora, pois:

Aprender a ler e utilizar-se da literatura como veículo de informação e lazer promove a formação de um indivíduo mais capaz de argumentar, e interagir com o mundo que o rodeia e tornar-se agente de modificações na sociedade em que vive. [...] Na construção da identidade cultural de um povo, a literatura ocupa lugar de destaque, pois oferece os universos de relações produzidos na história, até as transformações nas relações sociais e os símbolos produzidos na e por essa sociedade (GREGORIN FILHO, 2009, p.51).

De acordo com o autor, incluir, pois, a literatura no cotidiano da sala de aula é trazer a possibilidade de transformação do aluno/aluna, da escola, da comunidade. Através da leitura do texto literário os/as adolescentes e jovens podem repensar suas atitudes e perceber o leque de opções que têm para refletir sobre sua vida, seus projetos, seus sonhos.

Cabe ao professor/professora saber usar esse importante recurso que é o texto literário. Quando a escola finalmente conseguir realizar um trabalho voltado para o significado e não para questões estruturais, certamente teremos mais sucesso tanto na formação de leitores quanto na sua perpetuação dentro e fora do espaço escolar.

Como afirma Gregorin Filho (2009), muitas vezes a escola apenas preocupa-se em retirar dos textos literários as questões ligadas à linguística, as marcas de oralidade, diferentes

dialetos da nossa língua, entre outras questões nem sempre interessantes. Isso faz da leitura algo pouco atraente e cansativo.

Cavalcanti (2002), propõe um ótimo conceito do alcance do texto literário:

O texto literário é mais do que suas estruturas discursivas, ele extrapola esse universo concreto para adentrar-se nas construções do imaginário de cada leitor, realizando no poético o que é da ordem do ontológico. Portanto o elo que estabelece com a realidade é a possibilidade de sentido que a escritura proporciona (CAVALCANTI, 2002, p. 13).

Diante disso pode-se dizer que a literatura, então, nos leva a enxergar nossa própria realidade, por vezes esquecida e nos faz pensar em formas de melhorá-la, compreendê-la e até transformá-la, atuando com mais consciência. Não se pretende dizer com isso que a literatura é a solução para os problemas educacionais, mas que ela pode ser um acesso legítimo à ampliação da visão que o leitor/a tem de si mesmo, do outro e do mundo que o/a cerca.

Aliás, é essa visão mais consciente de que a realidade do outro pode ser tão complexa quanto a sua, que pode fazer do leitor/a alguém mais sensível, mais capaz de se colocar no lugar do outro.

Mas o que de fato contribui para a formação do/a leitor/a? O que professores e professoras, em especial os de Língua Portuguesa, precisam fazer para atrair a atenção e o gosto pela prática da leitura? De que maneira à literatura pode, de fato, envolver e motivar novos leitores? Sobre isso busco refletir a seguir.

4.3 Leitura e literatura juvenil: caminhos para a formação leitora

A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles, numerosas características (TODOROV, 2009, p. 22).

Ao se falar em formação leitora é preciso entender que isso se dá através de um processo contínuo. Precisamos ensinar a ler durante toda a vida escolar dos alunos e alunas. Cada nível de ensino tem suas especificidades, suas complexidades e, portanto não é possível pensar em formar leitores em uma única etapa de ensino.

Há que se preparar na escola um planejamento voltado para atividades que busquem ampliar as possibilidades para uma formação leitora continuada, ou seja, é preciso que enxerguemos a “leitura como objeto de ensino”, como sugere Cafiero (2010, p.85).

O/a leitor/a, como construtor/a de sentidos do que lê, precisa estar familiarizado/a com os assuntos que permeiam os textos para poder agir de forma interativa. Dessa forma, como afirma Cafiero (2010, p.86) “O leitor - sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seu conhecimento de mundo”. Não se pode pensar em formar leitores/as apresentando-lhes textos que se distanciem de seu nível de compreensão.

A formação leitora advinda do estudo com textos literários não é levada em conta e com isso perdem os alunos/as e os professores/as também, que deixam de realizar um trabalho produtivo. Segabinazi (2015) comentando sobre os professores/as utilizarem o livro didático como única fonte de leitura na escola, afirma:

A formação do leitor é anulada por proposições que não instauram o seu encontro com o livro, em outras palavras, não propiciam a vivência e a experiência singular do leitor com obras que permitam o convívio poético, a ação questionadora, a reação perturbadora, enfim, a experiência literária (SEGABINAZI, 2015, p. 24).

A autora ainda menciona outras formas de “matar” a formação do/a leitor/a, como por exemplo, a leitura de resumos em lugar da obra ou a substituição das leituras pelas adaptações das obras em forma de filmes, entre outras coisas. Essas práticas além de desvalorizar uma formação leitora a partir de textos literários, empobrecem cognitivamente e culturalmente os alunos/as, no que se refere à leitura literária.

Os documentos oficiais apresentam algumas competências leitoras que os alunos e alunas devem adquirir desde os primeiros anos escolares. A Base Nacional Comum Curricular (2017), por exemplo, no que se refere à leitura de textos literários e à formação de leitores competentes, orienta:

Para que a experiência da literatura- e da arte em geral- possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos do texto, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências [...] e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores (BRASIL, 2017, p. 155).

A literatura apresenta-se, então, como uma ótima aliada para o início de uma boa formação leitora de crianças, adolescentes e jovens. Ela apresenta a esses/as educandos/as um mundo imaginário, mas absolutamente compatível com muitas realidades, pois abre espaço para o fantástico, o maravilhoso, o surreal, mas também oferece a crueza da vida, a frieza de sentimentos das pessoas, suas capacidades de destruírem a si mesmas e aos outros. Isso atrai a

atenção da criança, do/da jovem e do/da adolescente porque os/as leva a enxergar a vida de uma maneira muito mais concreta.

E esse é o papel da literatura em sala de aula: fazer o indivíduo, a partir desse contato, perceber o mundo à sua volta. E isso não é algo que se consiga imediatamente. É muita pretensão do professor/professora querer respostas imediatas, pois como sabemos, devido a sua complexidade, há textos que necessitam de anos para serem efetivamente compreendidos por algumas pessoas, como é o caso de *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint Exupéry, por exemplo. Aparentemente escrito para crianças, o texto traz todo um cenário e um enredo de difícil interpretação, dependendo do nível de maturidade de quem lê.

O processo de formação de leitores/as a partir de textos literários leva tempo e deve ser adequado às necessidades e capacidades do leitor/a, levando-se em conta os materiais disponíveis pela escola e os meios que o leitor/a tem para adquirir outros materiais que possam complementar suas expectativas. Há que se ter também um cuidado com a realização dessas leituras em sala de aula por que:

É fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos [...] essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar (COSSON, 2014, p. 23).

Diante disso, é necessário se ter em mente que o planejamento das aulas de leitura deve ser o foco principal dos professores e professoras, pois como enfatiza Kleiman (1993) “Não é qualquer conversa que serve de suporte temporário para compreender o texto”. O fato é que a literatura deve ser vista como efetiva prática de letramento social e é na escola que deve ser efetivada.

Muitas vezes por achar que os livros falam por si, como afirma Cosson (2013), a escola deixa de lado o debate após as leituras e até mesmo deixa de realizar atividades que envolvam as leituras dos textos previamente sugeridos aos/as alunos/as, como se apenas ler o código, fosse o suficiente para formar leitores.

Nesse ponto a escola comete mais um erro: o de achar que os/as alunos/as sozinhos/as vão conseguir chegar às respostas aos muitos questionamentos trazidos pelas obras. Cosson (2013) ainda afirma que se fosse assim, não haveria necessidade de a escola se ocupar com leitura.

Em relação aos aspectos metodológicos do ensino da literatura Rouxel (2013) aponta:

Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um leitor livre, responsável e crítico –

capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino de literatura vislumbra (ROUXEL, 2013, p.20).

Certamente não há como se pensar em formar leitores/as sem conceder-lhes essa autonomia a que se refere à autora, entretanto, para isso, há que se fazer um trabalho de orientação para as leituras, de modo a deixar os alunos e alunas prontos/as para enxergar os vários caminhos a que um texto literário pode levar, mas saber identificar qual é o que mais se assemelha daquilo que o autor quis expressar, e segundo Rouxel (2013) isso é feito a partir da literatura ensinada por seus textos e obras, e da ação do/a professor/a, “cujas escolhas didáticas e pedagógicas se revestem de uma importância maior” (2013, p. 20).

Portanto, cabe ao/a professor/professora à tarefa de escolher as obras literárias que vai trabalhar durante o ano, levando em consideração toda a estrutura da sua turma em relação a número de alunos e alunas, capacidade cognitiva desses alunos/as, interesses demonstrados, quantidade de material disponível e, claro, os objetivos de ensino.

É de suma importância saber o que se quer alcançar com a leitura de determinada obra. Ainda segundo Rouxel (2013, p. 23) “A sala de aula representa assim o papel de regulador. Ela é o espaço intersubjetivo onde se confrontam os diversos “textos de leitores” a fim de estabelecer o texto do grupo”.

As matrizes de Língua Portuguesa da Prova Brasil (SEAB) do 9º, estabelecem habilidades e competências que devem ser adquiridas pelos alunos e alunas, organizadas a partir de descritores que são avaliados mediante as dimensões “objeto do conhecimento e Competências”. Estas habilidades são distribuídas em seis tópicos nos quais se apresentam os vinte e um descritores específicos para cada competência. Dentre essas competências e habilidades, destaco as seguintes, que compõem os tópicos *Procedimentos de Leitura e Relação entre textos*:

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 – Identificar o tema de um texto.

D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema. (BRASIL, 2011)

Apesar de se mostrarem distantes dos objetivos literários, esses descritores são importantes porque favorecem uma aprendizagem eficiente do código escrito. Parecem simples as habilidades e competências que se esperam que os alunos e alunas alcancem, entretanto a realidade nos mostra um retrato bem diferente do desejado.

Os/as adolescentes não conseguem desenvolver tais habilidades e nós, professores e professoras, não conseguimos descobrir os caminhos que os levaria a desenvolvê-las. O principal obstáculo, por mais simples que pareça refere-se à dificuldade que eles/elas têm de fazer inferências.

Inferir o sentido de uma palavra ou expressão ou mesmo uma informação implícita em um texto apresenta-se para eles/elas como algo extremamente complicado. Isso reflete a falta de leituras anteriores e o pouco espaço dado para leituras e discussões nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando deveriam ser desenvolvidas essas habilidades. Os resultados são visíveis tanto no baixo desempenho do PISA quanto no da própria Prova Brasil.

Há, portanto que se pensar em formas de se trabalhar a leitura na sala de aula com mais dinamismo, com mais criatividade, dando mais tempo às aulas de leitura de textos e debate sobre eles, para que os aluno e alunas exponham suas dúvidas, façam questionamentos, levantem hipóteses, busquem respostas dentro e fora do texto.

É preciso que haja de fato uma interação entre texto e leitor/a partir da leitura feita em sala, para que as dificuldades sejam apresentadas e resolvidas ou pelo menos amenizadas enquanto se é um leitor/ principiante, para que depois, ao longo da vida escolar os educandos e educandas possam ser proficientes o suficiente para, sozinhos, demonstrarem as habilidades e competências que se espera deles/delas.

A presença da turma na participação, no diálogo e na interação é essencial para que se formem bons leitores/as. Isso porque é na sala de aula que se desenvolve o debate sobre o que foi lido, é o espaço para confronto de ideias, análises de atitudes e conseqüentemente para o desenvolvimento da prática argumentativa dos/as alunos/as. E nesse espaço é preciso que se abominem as ideias de preconceito, segregação ou intolerância.

A literatura traz consigo esse poder aproximador. Através de uma leitura literária temas complexos como racismo e violência podem ser tratados com o intuito de evitar, por exemplo, que atitudes racistas ou violentas se propaguem ou se estabeleçam dentro da escola, sem conferir-lhes um caráter normativo, e, além disso, formar leitores/as competentes.

A discussão a partir de textos literários com tais temas pode influenciar na mudança de atitude dos/das jovens sem que a escola precise dizer-lhes que estão sendo violentos ou racistas. Entretanto, devido a uma péssima formação leitora desde a infância, na escola, os/as

adolescentes nem sempre conseguem identificar elementos básicos para a interpretação de um texto, o que torna o trabalho dos professores e professoras ainda mais difícil. Muitas vezes isso acontece por que:

[...] os textos literários são apresentados em desarticulação como mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural. Principalmente para alunos economicamente desfavorecidos, o acesso ao circuito literário é, às vezes, tão impensável, quanto um cruzeiro para as ilhas gregas. No entanto a escola se esquece de que talvez fosse o caso de apurar o olhar para a análise de formas literárias populares (DALVI, 2013, p. 75).

Desta forma, a escola precisa aprender a encontrar meios de fazer o texto literário chegar ao aluno da maneira mais acessível possível. Se os alunos ainda não tem familiaridade com os clássicos, começa-se pelos mais populares, por vias mais simples, como sugere Dalvi (2013) pela música, pelos poemas populares, as novelas, os filmes, os cordéis.

A partir disso, vão-se introduzindo leituras mais complexas, à medida que os alunos e alunas vão avançando, vão por si mesmos/as exigindo leituras mais consistentes, porque seu mundo vai se expandindo de tal forma que eles/elas sentem necessidade do aprofundamento.

Os livros didáticos podem ser um meio para favorecer o avanço dessas leituras. Nos livros, os textos geralmente vêm apresentados por fragmentos da obra e isso é uma forma de fazê-los procurar o texto completo em outros suportes. Além de favorecer a pesquisa, favorece a busca por leituras fora da sala de aula. O que em um aspecto pode ser ruim, como os textos fragmentados, pode ser bom em outro, ou seja, pode incentivar a curiosidade por conhecer o texto integral.

Por fim, como Dalvi (2013, p. 94) recomenda “mais do que quantificar a presença do texto literário (bem como a do livro de literatura) na escola- e isso é fundamental e urgente! -, é importante qualificar essa presença”.

Certamente não a quantidade, mas a qualidade do que se lê na escola pode fazer a diferença entre o/a aluno/a que se conscientiza da sua realidade daquele que a desconhece, a ignora ou simplesmente a aceita como alguém incapaz de fazer algo para melhorá-la. A literatura nesse aspecto tem uma importância imensurável e a escola precisa estar atenta a isso, pois:

A escola é campo fértil para se produzir leitura, aliás, ela deve ser o espaço para o desenvolvimento das potencialidades, no que inclui-se o tornar-se leitor. Mas, a escola necessita ser preparada para isso, para não fazer da Literatura mero instrumento pedagógico com a finalidade de reproduzir padrões e valores da ideologia dominante. Ao contrário disso, a arte liberta porque transforma (CAVALCANTI, 2002, p.78).

É por concordar com tal pensamento, que acredito que assuntos ligados à realidade e necessidade dos alunos e alunas, como as questões de sexualidade e gênero, não devem ser desprezados, desvalorizados ou mesmo ignorados na escola. As crianças, adolescentes e jovens, têm muitos anseios, sonhos e necessidades e a escola não pode se negar a ajudá-los, se não a resolvê-los, pelo menos a enfrentá-los de forma mais humana, mais digna e menos traumatizante.

As questões ligadas a gênero e à sexualidade têm permeado as conversas e círculos de amizades nas escolas e demais espaços sociais, entretanto são questões ainda vistas com certo preconceito e tratadas com ressalvas apesar de ser algo inerente à adolescência.

Tais questões são discutidas em muitas obras juvenis atuais, mas não fazem parte, na maioria das vezes, das escolhas feitas pelas escolas para serem incluídas nas obras literárias para leitura das turmas das séries finais do Ensino Fundamental, por exemplo. Seria importante ter no acervo das escolas, obras que abordam a temática porque é algo que faz parte da vida das pessoas e, por consequência, algo que deve e pode ser discutido e refletido na escola.

Dessa forma, e buscando desenvolver as ações da pesquisa de modo a alcançar os objetivos propostos, foi necessário recorrer a uma metodologia que os contemplasse de maneira eficaz. Acerca dos procedimentos metodológicos e instrumentos da pesquisa, trato no capítulo seguinte.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: os rumos da pesquisa

A pesquisa, entendida como movimento processual incessante de desconstrução e reconstrução, é o centro do conhecimento, porque representa sua dinâmica mais própria e profunda (DEMO, 2008, p. 16).

A pesquisa é, sem dúvida, esse contato direto com a construção do conhecimento, que nasce a partir de questionamentos sobre uma realidade social. Thiollent (2003, p. 39) afirma que “A relação entre conhecimento e ação está no centro da problemática metodológica da pesquisa social voltada para a ação coletiva”.

Logicamente, toda pesquisa busca conhecimento e deve estar direcionada para uma ação. Entretanto para se alcançar bons resultados em uma pesquisa traçada a partir de princípios educativos ou científicos, como é o caso das pesquisas em Ciências Humanas, há que se primar, além da preocupação com o conhecimento, por uma metodologia que favoreça seu desenvolvimento, a fim de que se possa alcançar os resultados da melhor maneira possível.

Portanto, a metodologia de uma pesquisa em educação precisa levar em consideração as concepções teóricas que possibilitam uma melhor reflexão sobre os fatos estudados, promovendo, assim, sua explicitação na prática, atentando para a situação a ser estudada, com o objetivo de encontrar soluções para o problema proposto, bem como apresentar, de forma clara, os possíveis resultados dessa abordagem prática ou teórica.

Assim, neste capítulo, apresento o modo como esta pesquisa foi organizada e descrevo os procedimentos utilizados para desenvolvê-la, com embasamento nos estudos de Lüdke & André (1986), Esteban (2010), Barbier (2002), Thiollent (2003), Ibiapina (2007).

5.1 Caminho metodológico: o tipo da pesquisa

Uma pesquisa em educação, de cunho qualitativo, não pode deixar de se preocupar com os fatos sociais que a envolvem, com as novas formas de ensinar e aprender, bem como não pode deixar de refletir sobre a complexidade do cotidiano escolar, como frisam Lüdke e André (1986, p.12)

Portanto, uma pesquisa de abordagem qualitativa mostrou-se o melhor caminho para alcançar os objetivos a que me propus, pois, segundo Esteban (2010):

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática e orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e

cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p.127).

Portanto, perfeitamente adequada ao estudo que realizei, uma vez que este estudo se desenvolveu a partir de uma realidade que busquei compreender, discutir e questionar, que foi analisar como as questões de gênero e sexualidade presentes em obras da literatura juvenil podem colaborar para a formação leitora de alunos/as do Ensino Fundamental, obtendo respostas, através das dinâmicas promovidas durante o desenvolvimento da pesquisa.

De acordo com Lüdke e André (1986, p.11-12), os estudos de Bogdan e Biklen (1982) apontam cinco características básicas da pesquisa qualitativa em educação, entre as quais destaco três para esta pesquisa:

1. “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”, o que é o nosso caso, uma vez que a pesquisa foi realizada em sala de aula, havendo, portanto, um contato direto e frequente entre pesquisadora e os/as participantes da pesquisa.
2. “Os dados coletados são predominantemente descritivos”. Esta portanto, é uma pesquisa genuinamente qualitativa, uma vez que os dados coletados foram sistematicamente descritos, assim como as pessoas envolvidas e as ações que se desenvolverem a partir das atividades programadas e das observações feitas por mim.
3. “O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são foco de atenção especial pelo pesquisador”. Este estudo teve como principal ponto de atenção o modo como os/as participantes da pesquisa encaram as questões que lhes foram apresentadas, levando em consideração os diferentes posicionamentos para se chegar a uma conclusão sobre os resultados obtidos.

Por fim, a pesquisa qualitativa é, no dizer de Demo (2008), um “saber pensar e intervir juntos”, de modo que a participação efetiva dos pesquisados foi essencial para o alcance dos objetivos propostos.

5.2 Forma do trabalho de campo

O trabalho de campo desta abordagem qualitativa foi desenvolvido sob a forma de pesquisa-ação, segundo as concepções de Barbier (2002), Thiollent (2003) e Ibiapina (2008).

Segundo Thiollent (2003) a pesquisa-ação é definida da seguinte forma:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada com estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2003, p. 14).

Logo, a pesquisa que desenvolvi define-se como pesquisa-ação, entre outras coisas, por ter esse caráter de envolvimento participativo entre pesquisadora e os/as participantes. Thiollent (2003, p.15) ainda afirma “O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação”. Foi exatamente partindo da situação social que envolve os/as alunos/as no que se refere às questões de gênero e sexualidade, que busquei, através da leitura desses temas na literatura juvenil, verificar as possíveis mudanças de atitude a partir das discussões provocadas. Para Barbier (2002), entre outras coisas a pesquisa-ação:

Obriga o pesquisador de implicar-se. Ele percebe como está *implicado* pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de interesses de outros [...] Ele compreende, então que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa [...] O pesquisador descobre que na pesquisa-ação não se trabalha sobre os outros, mas sempre e *com os outros* (BARBIER, 2002, p. 14)

Isto retrata o caráter humano da pesquisa-ação, onde o pesquisador busca dar sentido às complexidades da vida humana e pauta seu estudo na sua prática em conjunto com a problemática a ser pesquisada.

Este estudo pretendeu, portanto, através da prática, buscar compreender como determinadas questões, como as de gênero e sexualidade, podem contribuir para a formação de leitores proficientes, uma vez que se trata de um tema atual, com dilemas vivenciados por tantos/as jovens e adolescentes, dentro e fora da escola. Isso pôde ser observado a partir das opiniões e reflexões emitidas pelos/as participantes através das discussões sobre as leituras dos livros selecionados.

Seguindo a mesma linha de raciocínio de Barbier (2002), Ibiapina (2008, p. 10) referindo-se ao modelo de pesquisa-ação prática proposto por Carr e Kemmis (1988), afirma que nesse modelo de pesquisa, entre outras coisas: “A prática guia os passos dos partícipes, há reflexão sobre os problemas de sala de aula visando à mudança e inserção na prática para explicá-la e superá-la”.

Nessa perspectiva, o professor/a pesquisador/a tem a oportunidade de, ele/ela mesmo/a ser o/a observador/a, leitor/a da sua prática docente e com isso tem mais condições de provocar ou verificar as mudanças que espera na sua realidade.

Esta pesquisa, portanto, é de abordagem qualitativa, caracterizada pelo desenvolvimento de uma pesquisa-ação e buscou analisar, explicar e, possivelmente, transformar uma realidade, que foi a de auxiliar alunos e alunas a desenvolverem as habilidades e competências leitoras através da leitura de livros literários que abordam questões de gênero e sexualidade.

A intervenção foi feita a partir dos procedimentos utilizados, como a roda de conversa, a observação participante, o questionário e as oficinas temáticas e de leitura.

Abaixo, apresento o quadro que demonstra as formas de participação na pesquisa.

Quadro 2: Ações desenvolvidas na pesquisa

	TEMÁTICA DO ENCONTRO	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS E PRODUTOS DOS ENCONTROS
1	Tema da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gerar dados sobre as práticas de leitura dos alunos/as e suas concepções sobre gênero e sexualidade 	<p>Dinâmica: Conversa explicativa sobre o tema da pesquisa.</p> <p>Atividade: Aplicação de questionário inicial para a geração de dados.</p> <p>Produto: Registro (no caderno de observações) das demonstrações de interesse e participação da turma. Questionários respondidos.</p> <p>Duração: 1 hora/aula.</p>
2	Leitura e sociedade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar o interesse dos/das alunos/as pela leitura. ▪ Conhecer os hábitos de leitura dos/das alunos/as. ▪ Possibilitar reflexões sobre o papel social da leitura. 	<p>Dinâmica: Realização de uma roda de conversa para observar e produzir um relatório sobre as opiniões dos/das alunos/as sobre leitura, por meio de registros no caderno de observações e realização de uma oficina temática.</p> <p>Atividades: Oficina Temática: Leitura e vida Social, com atividades práticas.</p> <p>Produto: Registros orais (gravados), fotográficos e escritos das atividades realizadas.</p> <p>Duração: 2 horas/aulas</p>
3	Concepções sobre gênero e sexualidade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar quais as concepções dos/das alunos/as sobre gênero e sexualidade. ▪ Discutir sobre como a sexualidade é construída através de suas manifestações na adolescência e na juventude. ▪ Apresentar as 	<p>Dinâmica: Realização de uma roda de conversa com a turma, para analisar suas concepções de gênero e sexualidade.</p> <p>Atividades: (1º encontro) Após a roda de conversa, foi realizada a oficina temática Gênero e sexualidade, em grupos, com atividades práticas de leitura e escrita, para a elaboração de conceitos.</p> <p>Atividades: (2º encontro) Após a roda de conversa, realizamos, em grupo, continuamos as</p>

		<p>concepções de gênero e sexualidade de acordo com o referencial trabalhado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪Refletir sobre como os aspectos de socialização feminina e masculina podem transformar as diferenças entre homens e mulheres em desigualdades. 	<p>atividades da oficina temática Gênero e sexualidade, com a leitura de alguns fascículos distribuídos pelo Projeto Saúde e Prevenção nas escolas, a respeito das questões de gênero e sexualidade, com realização de outras atividades práticas.</p> <p>Produto: Registros orais, escritos e fotográficos das atividades realizadas.</p> <p>Duração: 4 horas/aulas</p>
4	<p>Literatura e Literatura Juvenil</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪Conhecer os conceitos dos/das alunos/as sobre literatura e literatura juvenil. ▪Identificar temáticas que mais interessam aos/às alunos/as. ▪Refletir sobre a importância da literatura. ▪Ler um texto literário e debater sobre seus significados e ações de seus personagens. 	<p>Dinâmica: Realização de uma roda de conversa para observar e registrar no caderno de observações, como os/as alunos/as avaliam a leitura de livros literários, que livros já leram e quais livros poderiam despertar seus interesses de leitura dentro e fora da sala de aula.</p> <p>Atividades: Dinâmica com atividades diferenciadas (oficina temática) em grupos, para responder questionamentos sobre leitura literária.</p> <p>Produto: Registros orais, escritos e fotográficos das atividades realizadas.</p> <p>Duração: 2 horas/aulas</p>
5	<p>Aplicação de oficinas de leitura literária</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪Apresentar livros de literatura juvenil para leitura e discussão. ▪Levantar hipóteses de leitura sobre livros apresentados. ▪Ler os livros para confirmar ou não, as hipóteses de leitura. ▪Promover debates sobre temas explorados nos livros. ▪Opinar sobre as temáticas apresentadas nas obras. ▪Identificar os conflitos vividos pela personagens e analisar suas decisões. ▪Possibilitar aos/às alunos/as expandir seus horizontes pessoais e culturais, a partir das leituras realizadas. 	<p>Dinâmica: Realização de 5 oficinas literárias com a turma, desenvolvidas a partir da leitura dos livros <i>A bolsa Amarela</i>, de Lygia Bojunga e <i>O menino que brincava de ser</i>, de Georgina da Costa Martins.</p> <p>Atividades: Foram realizadas várias atividades de exposição oral, produções escritas, desenhos e confecção de cartazes, além dos debates sobre os enredos dos livros e sua implicância na vida social dos/das educandos/as.</p> <p>Produto: Registros orais e escritos das atividades, registros fotográficos. Exposição de trabalhos da turma.</p> <p>Duração: 10 horas/ aulas.</p>
7	<p>Aplicação de questionário final</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪Analisar o desempenho dos alunos/as quanto ao desenvolvimento da competência leitora a partir das leituras de obras literárias juvenis com foco nas questões de gênero e sexualidade. 	<p>Aplicação do questionário final para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Gerar dados sobre o desempenho dos/das alunos/as após a realização das oficinas de leitura literária. 2-Verificar como as oficinas contribuíram para a formação leitora dos/as alunos/as <p>Tempo estimado: 1 hora/aula</p>

Ao optar pela pesquisa de caráter qualitativo, busquei utilizar os procedimentos ou instrumentos mais apropriados para o seu desenvolvimento e para a geração dos dados, sempre pensando na melhor forma de alcançar a contento, os objetivos da pesquisa. Utilizei como ações de intervenção os procedimentos descritos no tópico seguinte.

5.3 Instrumentos/procedimentos geradores de dados

Buscando um melhor desenvolvimento das ações, utilizei como instrumentos para gerar os dados da pesquisa, a roda de conversa (acompanhada de oficina temática), o questionário, a observação participante e as oficinas de leitura. Abaixo descrevo as ações que desenvolvi a partir desses instrumentos.

a) Roda de conversa

A roda de conversa é um instrumento metodológico muito adequado a este tipo de pesquisa porque permite maior contato entre os/as participantes, leva-os/as a se posicionar de maneira autônoma e possibilita uma melhor interação entre o grupo, uma vez que o diálogo e o debate são o ponto chave. Segundo Afonso e Abade (2008):

As rodas de conversa constituem uma metodologia participativa que pode ser utilizada em diversos contextos [...] Seus objetivos podem ser definidos como: criar um contexto de diálogo [...] potencializando a participação a partir da redução dos fatores que entram a comunicação no grupo [...] Promover a reflexão sobre os temas abordados, relacionando-a ao contexto de vida dos participantes e incentivando a sua ressignificação a partir desses temas (AFONSO; ABADE, 2008, p.21).

Desta forma essa técnica mostrou-se extremamente adequada para a troca de conhecimentos, relatos de experiências e depoimentos, além de possibilitar aos/às participantes ouvirem-se, olharem-se, conhecerem-se e reconhecerem-se como membros de um mesmo espaço, apesar de suas diferenças. Moura e Lima (2014, p. 99) afirmam que a roda de conversa é um momento oportuno para “abrir a alma e os corações” e fazem a seguinte observação sobre o papel das rodas de conversa quando utilizadas como instrumento de pesquisa:

[...] uma conversa em um ambiente propício para o diálogo, em que todos possam se sentir à vontade para partilhar e escutar, de modo que o falado, o conversado seja relevante para o grupo e suscite, inclusive, a atenção na escuta. [...] Conversar, nessa acepção, significa compreender com mais profundidade, refletir mais e ponderar, no sentido de compartilhar (MOURA; LIMA, 2014, p. 99).

De fato, esse procedimento ajudou os/as participantes a compartilhar suas opiniões, suas reflexões acerca do tema abordado e com isso tiveram a oportunidade de repensar suas atitudes em relação ao coletivo, a exemplo do que Moura e Lima (2014, p. 101) salientam:

As rodas de conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com sujeitos que se expressam e escutam seus pares a si mesmos por meio do exercício reflexivo. [...] Assim, a roda de conversa não é algo novo, a ousadia é empregá-la como meio de produzir dados para a pesquisa qualitativa (MOURA; LIMA, 2014, p.101).

Trata-se, pois, de um valioso instrumento de pesquisa, adequado ao tipo de estudo que realizei, pois as informações coletadas nas rodas foram dados importantes para a composição deste trabalho. Os registros foram feitos em um caderno de observação participante (diário de bordo), durante e depois das atividades. Em média, cada roda de conversa contou com a presença de 25 alunos e durou aproximadamente quarenta minutos.

Assim, foram realizadas três rodas de conversa, seguidas das oficinas temáticas, através das quais pude coletar dados para planejar e desenvolver as oficinas de leitura literária, que compuseram a outra parte das ações da pesquisa.

Nos quadros abaixo, apresento a organização das rodas de conversas que geraram os dados para a pesquisa, bem como seus temas geradores, objetivos e atividades realizadas nas oficinas temáticas que se seguiram às rodas.

Quadro 3 – Roda de conversa e oficina temática 1

Roda de conversa e Oficina temática 1	Tema da roda e oficina:	Leitura e vida social
	Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> ▪Identificar o interesse dos/das alunos/as pela leitura. ▪Identificar que importância os/às alunos/as atribuem ao ato de ler. ▪Conhecer os hábitos de leitura dos/das alunos/as. ▪Analisar os conhecimentos dos alunos/as enquanto leitores. ▪Possibilitar reflexões sobre o papel social da leitura.
	Materiais utilizados na oficina:	<ul style="list-style-type: none"> - Pequenos textos xerocopiados - Livros - Caixa de texto (Textoteca) -Cartazes - Texto Igual desigual
		Descrição da roda: Com a turma disposta em círculo, avisei-lhes que a aula

	<p>Atividades realizadas:</p>	<p>seria gravada e promovi uma roda de conversa sobre interesses, formas e objetivos de leitura. Apresentei variados e pequenos textos para que escolhessem, lessem e fizessem comentários sobre eles, como forma de avaliar por meio da conversa quais os seus interesses sobre leitura, qual sua opinião sobre o que leem na escola e que experiências marcantes possuíam (positivas ou negativas) com relação à leitura.</p> <p>Atividades da oficina temática: Apresentei-lhes alguns livros para leitura de trechos por alguns/as alunos/as e Realizei uma dinâmica de grupo (TEXTOTECA), com textos curtos de vários autores, para leitura silenciosa e depois abri espaço para a discussão. Foi realizada a atividade de avaliação da compreensão dos textos lidos, com a identificação dos textos nas classificações “Fácil”, “Difícil” e “Muito difícil”. Essas classificações estavam expostas no quadro em três cartazes grandes, nos quais eles/elas anexavam seus textos, de acordo com a classificação que lhe atribuíam. Eles/elas foram ao quadro encaixar seus textos em um dos cartazes para classificá-lo e depois explicaram o porquê da escolha. Os/as alunos/as de cada grupo expuseram suas dificuldades para compreender alguns textos e por fim fizemos uma reflexão sobre as muitas formas de ler e compreender o que se lê. Para finalizar fizemos a leitura compartilhada do texto <i>Igual desigual</i>, de Carlos Drummond de Andrade, para reflexão sobre nossas diferenças e igualdades, inclusive de interpretações.</p> <p>Duração: 2 aulas.</p>
--	--------------------------------------	--

Elaborado pela pesquisadora-2018.

Quadro 4 – Roda de conversa e oficina temática 2

Roda de conversa e Oficina temática 2	<p>Tema da roda e oficina:</p>	<p>Literatura e literatura juvenil</p>
	<p>Objetivos específicos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪Conhecer as concepções que os alunos possuem sobre o conceito de literatura e de literatura juvenil. ▪Identificar os tipos de texto e gêneros literários mais lidos por eles/e las. ▪Ler um texto literário, e opinar sobre ele. ▪Identificar que temas ou assuntos gostariam de ler em livros literários.
	<p>Materiais utilizados na oficina:</p>	<p>- Vídeo - Texto: A moralista - Folhas de papel para as atividades em grupo -</p>
	<p>Atividades realizadas:</p>	<p>Descrição da roda: Com os alunos/alunas dispostos em círculo, informei que a aula seria gravada e iniciei uma roda de conversa sobre literatura. Conversei sobre conceitos formais e ouvi suas opiniões sobre isso. Pedi que falassem sobre os tipos ou gêneros textuais que mais gostam de ler, solicitei que comentassem sobre o que já leram fora e dentro da escola e que experiências de leitura foram mais marcantes para eles/elas.</p> <p>Atividades da oficina temática: Após a roda de conversa, convidei-os/as para assistir a um vídeo curto, no qual o professor Mário Sérgio Cortella fala sobre a importância da literatura. Após a reprodução do vídeo, iniciamos uma discussão sobre o conteúdo da fala de Cortella. Discutimos sobre expressões utilizadas pelo professor e que eram desconhecidas para eles/elas. Depois entreguei-lhes o conto <i>A moralista</i>, de Dinah Silveira de Queiróz, para leitura individual e silenciosa. Finalizada a leitura, os grupos foram convidados a</p>

	<p>expor suas impressões sobre o texto e seus personagens, suas opiniões, enfim, a interpretação de cada grupo. Houve a discussão sobre como as questões de sexualidade e gênero são apresentadas no texto para podermos finalizar a discussão. Por fim, fizemos a atividade <i>Mural de ideias</i>, na qual os/as alunos/as colaram no mural temas ou assuntos que gostariam de ler em livros de literatura juvenil.</p> <p>Duração: 2 aulas</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-2018.

Quadro 5 – Roda de conversa e oficina temática 3

Roda de conversa e Oficina temática 3	Tema da roda e oficina:	Questões de gênero e sexualidade
	Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> ▪Conhecer quais as concepções que os alunos/alunas possuem acerca das questões de gênero e sexualidade. ▪Analisar como os alunos se posicionam em relação às opiniões diferentes sobre o tema. ▪Discutir sobre como a intolerância e o preconceito podem influenciar negativamente as relações sociais no que se referem às questões de gênero e sexualidade.
	Materiais utilizados na oficina:	<ul style="list-style-type: none"> -Cartazes - Folhas de papel - Caixa de som - Fascículos SPE - Textos xerocopiados
	Atividades realizadas:	<p>Descrição da roda: Com a turma disposta em forma circular, informei que a aula seria gravada, em forma de áudio e levei-os a expor suas opiniões sobre as questões de gênero e sexualidade. Pedi que falassem sobre fatos vivenciados ou presenciados envolvendo tais questões (caso sentissem à vontade para isso), bem como solicitei que comentassem sobre como se sentem em relação à pessoas que possuem uma orientação sexual diferente da convencional e de que forma acreditam que a sociedade pode influenciar/contribuir tanto para melhorar quanto para dificultar a vida dessas pessoas.</p> <p>Atividades da oficina temática: Com a turma dividida em grupos, coleí dois cartazes no quadro com as palavras HOMEM-MULHER, deixando um espaço vazio entre os dois cartazes. Pedi que refletissem um pouco e falassem, cada grupo de uma vez, as palavras que lhe viessem à cabeça quando pensavam em cada uma daquelas palavras HOMEM e depois MULHER. Eu escrevi nos cartazes as palavras que eles/elas falaram e abri uma discussão sobre a escolha das palavras e pedi que refletissem sobre o que aconteceria se mudássemos as palavras nos cartazes, de modo que o eu foi dito para HOMEM ficasse no cartaz de MULHER e vice versa. Houve uma ampla discussão e por fim coleí entre os dois cartazes, outro com a palavra SEXO. Eles/elas tiveram que colocar neste último cartaz apenas características que diferenciavam homens e mulheres apenas pelo sexo, ou seja, características biológicas. Após a discussão sobre o desfecho da produção dos cartazes, os grupos realizaram atividades distintas. Três grupos tentaram formular e apresentar conceitos de sexualidade e outros três discutiram e apresentaram uma lista sobre orientações que são recebidas desde a infância sobre o que é ser homem ou mulher. Por fim, coleí no quadro um cartaz com uma grande árvore e pedi que</p>

	<p>escrevessem na copa, os frutos do aprendizado do dia e na raiz, os problemas que ainda propagam situações de desrespeito quanto às questões de gênero e sexualidade. Finalizamos com a audição da música <i>Diversidade</i>, de Lenine, para complementar a reflexão.</p> <p>Duração: 2 horas/aulas</p> <p>Atividades: (2° encontro) Após uma roda de conversa para avaliação do encontro anterior, iniciei com a audição da música <i>Tem pouca diferença</i>, de Durval Vieira, para reflexão e descontração. Eles/elas opinaram sobre a letra da música e depois eu fiz uma breve apresentação do autor, que era desconhecido para eles/elas.</p> <p>Realizei, então, em grupos, uma oficina temática, com a leitura de alguns textos dos fascículos distribuídos pelo Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas, a respeito das questões de gênero e sexualidade para ajudá-los/las a melhor entender e conversar sobre o tema, observando e registrando sua conduta e posicionamentos. Distribuí para cada grupo, cópias do texto “<i>Gênero e sexualidade, muitos modos de ser menino e menina</i>” para a leitura e discussão. Depois cada grupo apresentou, por meio de exposições orais suas impressões/opiniões sobre o texto.</p> <p>Duração: 2 aulas</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora- 2018.

Concluída essa primeira fase de discussão, na qual os/as alunos/as conheceram e opinaram sobre a temática da pesquisa, através das rodas de conversa e oficinas temáticas, e conhecendo através destas, os assuntos de interesses dos/as alunos/as, pude, enfim, selecionar os livros que compuseram o *corpus* deste trabalho.

Como era necessário discutir o tema de maneira leve, sem causar grandes conflitos, uma vez que os/as alunos/as possuem uma diferença de idade, por vezes considerável e o foco seria o desenvolvimento da formação leitora através das leituras e não apenas as questões de gênero e sexualidade em si, decidi optar por livros que abordam essas questões de forma tranquila e sem grandes complicações, mas que possibilitaram discussões proveitosas e estimulantes.

Escolhi, portanto, os livros *A bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga Nunes e *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins. O primeiro discute de forma muito criativa e eficaz as questões de gênero, em especial o preconceito e as situações desfavoráveis à mulher. O segundo aborda mais claramente a questão do preconceito contra os meninos que apresentam um comportamento diferente do que a sociedade espera dos homens, ou seja, trata de forma simples, sem ser simplista, das questões que permeiam a diversidade de pessoas e de comportamentos, inclusive ligados à sexualidade.

Seguindo com o propósito de fazer da leitura na escola, uma atividade estimulante e dinâmica, escolhi, como forma de otimizar a leitura dos livros, as oficinas de leitura, com o intuito de dar continuidade à metodologia desenvolvida com as oficinas temáticas e com o objetivo principal de promover a compreensão leitora. Mais uma vez recorro a autores que desenvolveram trabalhos a partir de oficinas pedagógicas para justificar a escolha por este instrumento.

b) Oficinas temáticas

As oficinas temáticas (chamo de temáticas, porque foram programadas e produzidas a partir de temas selecionados para compor o *corpus* da pesquisa, mas podem ser chamadas oficinas pedagógicas) por sua vez, concedem um caráter dinâmico às discussões, pois possibilitam aos/ às alunos/as ao mesmo tempo, refletirem sobre as questões propostas, e também colocarem em prática suas ideias e opiniões sobre o que discutem. Ferreira (2001), em texto sobre oficinas pedagógicas, conceitua oficina como lugar de:

[...] Inventar. Produzir. Criar...Fabricar conhecimentos a partir de situações vivenciadas pelos participantes individualmente. Produzir coletivamente conhecimentos que possibilitem aprofundar a reflexão sobre a educação, a escola e a prática que nela se efetiva (FERREIRA, 2001, p.9).

Foi isso o que busquei propiciar aos/às alunos/as: a produção do conhecimento a partir de discussões que buscassem aprofundar a reflexão sobre o que liam e, conseqüentemente, promover o saber coletivo. Esse também é o pensamento de Moita e Andrade (s/d), que afirmam que as oficinas são

[...] espaços em que os ideais de transformação e diálogo na escola são realidades em permanente construção. [...] Um lugar de coordenação de um processo de construção de saberes em que se exigem habilidades para saber dialogar, acolher novas ideias e valorizar saberes estabelecidos tanto pela cultura popular, quanto pela tradição científica (MOITA; ANDRADE, s/d. p. 1 e 5).

Como professora, entendo esse dispositivo pedagógico como de fundamental importância, para desenvolver atividades das quais se espera interação e um produto coletivo. As oficinas se mostraram muito eficientes como fontes de dados para a análise, pois possibilitaram o debate, a livre expressão e o engajamento dos participantes. Através das oficinas pude também criar momentos avaliativos e autoavaliativos, de forma que pude incentivar os/as alunos/as a questionarem suas posições a respeito de suas leituras.

Dessa forma, as rodas de conversa, em consonância com as oficinas temáticas proporcionaram momentos ricos em aprendizagem e principalmente promoveram diversas situações de entrosamento, respeito e tolerância. Seu caráter prático foi outro fator muito positivo, pois segundo Moita e Andrade (s/d) as oficinas por sua praticidade e flexibilidade constituem-se um importante instrumento para a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, dentro das possibilidades de cada espaço escolar elas podem estimular a criatividade e a participação de todos os envolvidos.

Para Ventura e Markert (s/d) as oficinas podem ser entendidas como “[...] um modelo didático combinado de aprendizagem (teórico-metodológico) e trabalho (atividades pedagógicas), situado no contexto de sala de aula ou em outra situação pedagógica” (p. 4). Esse modelo didático atendeu muito bem aos propósitos desse estudo, pois se mostrou muito pertinente à dinâmica da sala de aula e ao caráter proativo da turma. Para Paviani e Fontana(2009), uma oficina, além de articular teoria e prática, também:

É uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação (..) É uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseadas no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem(cognição), passando a incorporar a ação e reflexão (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78).

Logo, a técnica das oficinas serviu perfeitamente para verificar a eficácia das leituras no tocante à formação dos/das alunos/as, leitores/as, uma vez que, “sentir, pensar e agir” foram atitudes concretas, em consonância com as reflexões apresentadas.

As oficinas de leitura por sua vez, devem ser compostas, segundo Kleiman (2001, p.9), por “atividades que criam condições para o leitor em formação retomar o texto e, na retomada, compreendê-lo”. Por esse motivo também foi que optei pelo trabalho com as oficinas, para possibilitar esse movimento de encontro e reencontro constantes do/da leitor/a com o texto, para que assim pudesse compreendê-lo bem e, conseqüentemente, soubesse opinar sobre ele e criar, a partir do teor das leituras.

Além da praticidade e do dinamismo, segundo Moita e Andrade (2006):

Graças ao seu caráter eminentemente interativo o e colaborativo, as oficinas pedagógicas são uma excelente estratégia para ensinar valores de convivência e para desenvolver ou reforçar vínculos intersubjetivos que perfazem a instituição escolar. Nesse sentido, essa metodologia não deve ser utilizada ao acaso, nem no vazio (MOITA; ANDRADE, 2006, p.13).

Portanto, a escolha pelas oficinas proporcionou um excelente aproveitamento, uma vez que, além de auxiliar os/as alunos/as a desenvolver o gosto e a competência do ato de ler, eu

também pretendia fazê-los enxergar, através das leituras, a importância dos valores de convivência, o respeito às diferenças e o exercício da tolerância.

A participação nas oficinas foi muito positiva. Participaram, em média, vinte e cinco alunos em cada oficina, sempre com predomínio das meninas, pois elas eram em maior número na turma. As atividades aconteceram sempre na sala de aula, com duração de duas horas, cada uma.

Nos quadros abaixo, descrevo as atividades realizadas nas oficinas de leitura literária, com seus respectivos objetivos.

Quadro 6- Oficina de Leitura Literária 1

Oficina de Leitura 1	Título da oficina:	Descobrimo o texto literário narrativo...A bolsa amarela (Lygia Bojunga)
	Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> ▪Conhecer e ler um texto narrativo literário. ▪Conhecer e ler o livro A bolsa amarela, de Lygia Bojunga Nunes. ▪Opinar sobre a temática do livro. ▪Refletir sobre formas de preconceito em relação aos papéis desempenhados por homens e mulheres.
	Materiais utilizados:	<ul style="list-style-type: none"> *Cartolinas *Fotografias de pessoas de várias etnias *Fita adesiva *Cópias do livro A bolsa amarela
	Atividades realizadas:	<p>◦Com as carteiras organizadas em forma de círculo, revisei, através de uma breve discussão, o encontro anterior e entreguei-lhes uma cópia do texto <i>Literatura para a vida</i>, do blog Leitura Literária- Diversos olhares, para leitura e reflexão.</p> <p>◦Após a leitura e discussão do texto, expliquei-lhes que nossas oficinas a princípio seriam com leituras de romances, mas devido à extensão do texto e ao tempo curto das aulas, faríamos leituras de livros mais curtos, como a novela.</p> <p>◦Realizei uma dinâmica para fazê-los refletir sobre a questão da diversidade e do preconceito em várias esferas sociais, em especial o preconceito por causa da sexualidade ou do gênero (Montagem de Cartazes com pessoas que pudessem ser amigos a partir das aparências (fotos). Depois da reflexão iniciamos o estudo do livro.</p> <p>◦Apresentei-lhes, então, o livro <i>A bolsa amarela</i> e sua autora. Apresentei-lhes um breve vídeo com uma entrevista de Lygia ao programa Entrelinhas.</p> <p>◦Em seguida expliquei que devido ao grande número de alunos, não foi possível disponibilizar um livro para cada um, por isso receberiam cópias do livro. Entreguei-lhes o livro e pedi, então que levantassem hipóteses de leitura, pelo título e pela ilustração da capa. Após anotar as hipóteses levantadas por eles/elas, pedi que iniciassem a leitura dos primeiros capítulos.</p> <p>◦Orientei-lhes que continuassem a leitura em casa, para a continuação da oficina na próxima aula.</p> <p>Produto da oficina: Registros orais e escritos. Anotações no caderno de observação.</p> <p>Duração: 2 aulas</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-2018.

Quadro 7- Oficina de Leitura Literária 2

Oficina de leitura literária 2	Título da oficina:	A bolsa amarela- O mundo fantástico de Raquel
	Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> ▪Opinar sobre os capítulos lidos. ▪Identificar os conflitos da personagem principal, no que se refere às questões de gênero e analisar suas decisões. ▪Caracterizar as personagens secundárias e opinar sobre suas ações e ligações com a personagem principal. ▪Discutir e opinar sobre o desfecho da história.
	Materiais utilizados:	<ul style="list-style-type: none"> *Cópias do livro A bolsa amarela *Cartaz com o desenho de uma enorme bolsa amarela *Tiras de papel *Folhas de papel sulfite
	Atividades realizadas:	<p>▫Iniciei uma discussão sobre a leitura do livro, com questionamentos sobre os motivos de Raquel para esconder suas vontades.</p> <p>▫Após a discussão, coleí no quadro um cartaz com um grande desenho de uma bolsa amarela e sugeri que escrevessem em pequenas tiras de papel, a exemplo da personagem principal do livro, alguns desejos que gostariam de esconder nesta bolsa. Avisei que não precisariam se identificar (essas informações seriam utilizadas para posterior análise).</p> <p>▫Realizei, então, uma roda de leitura, na qual os/as alunos/as puderam compartilhar suas impressões sobre o texto, o que foi mais marcante, qual o capítulo mais interessante, que outros personagens, além da principal, chamaram mais sua atenção. Conduzi as reflexões com questionamentos que ajudaram a pensar no que leram, como por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se Raquel fosse um menino, ela teria a mesma vontade de guardar suas vontades? Por quê? - O que, além de suas vontades, Raquel guardava na bolsa amarela? - Qual sua opinião sobre a atitude do galo? Há algo incomum na atitude dele? O quê? -O que consideram interessante nas colocações da guarda-chuva? Por quê? -Com relação ao galo do pensamento costurado, que deduções podem ser feitas? -Que observações podemos fazer acerca dos acontecimentos na casa de conserto, em relação às representações de gênero na sociedade? -O que podemos concluir sobre ser criança e ser mulher, na época em que o livro foi escrito? Quais as diferenças nos dias atuais? <p>▫Depois dessa discussão, pedi que, individualmente, fizessem um desenho da personagem principal, da maneira que a imaginavam, como forma de ilustrar as ideias discutidas, bem como pedi que escrevessem ao redor do desenho, palavras que na sua opinião, representassem Raquel.</p> <p>▫Depois expusemos os desenhos no mural da sala.</p> <p>▫Para encerrar, informei que a próxima oficina seria sobre o livro <i>O menino que brincava de ser</i>, de Georgina da Costa Martins.</p> <p>Produto da oficina: Registros orais e escritos. Anotações no caderno de observação.</p> <p>Duração: 2 aulas</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora- 2018.

Quadro 8- Oficina de Leitura Literária 3

Oficina de Leitura Literária 3	Título da oficina:	O menino que brincava de ser (Georgina da Costa Martins)
	Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> ▪Conhecer o livro e a autora ▪Levantar hipóteses de leitura a partir do título e da capa ▪Ler os primeiros capítulos do livro para confirmar ou refutar as hipóteses de leitura ▪Opinar sobre o texto ▪Defender seu ponto de vista com argumentos pertinentes à leitura realizada.
	Materiais utilizados:	Cópias do livro <i>O menino que brincava de ser</i> , de Georgina Martins *Folhas de papel sulfite
	Atividades realizadas:	<p>Iniciei com uma dinâmica para descontrair. Com a turma disposta em forma de círculo, pedi que dissessem o nome de uma brincadeira que costumavam realizar quando eram crianças.</p> <p>Depois pedi que metade do círculo fizesse uma lista com brincadeiras que eram específicas para meninas e a outra metade, uma lista com brincadeiras específicas para meninos.</p> <p>Em seguida pedi que todos sugerissem brincadeiras que pudessem ser destinadas tanto aos meninos, quanto às meninas, enquanto eu ia anotando no quadro essa terceira lista. Ao final, discutimos os resultados das três listas.</p> <p>Só então comecei entregando-lhes a cópia do livro e pedindo que observassem a capa, a ilustração da mesma e o título.</p> <p>Pedi que dissessem sobre o que achavam que o livro falaria apenas por observar esses itens. Anotei suas respostas.</p> <p>Pedi que lessem na última folha do livro o resumo sobre a autora. Complementei com outras informações que levei e só então pedi que iniciassem a leitura silenciosa dos 4 primeiros capítulos do livro, fazendo anotações, sublinhando ou marcando os trechos que lhes chamassem mais a atenção.</p> <p>Após deixar que falassem suas primeiras impressões sobre a leitura, pedi que terminassem de ler o livro em casa, para a conclusão da oficina na próxima aula.</p> <p>Produto da oficina: Registros orais e escritos. Anotações no caderno de observação.</p> <p>Duração: 2 aulas</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-2018.

Quadro 9- Oficina de Leitura Literária 4

Oficina de Leitura Literária 4	Título da oficina:	O menino que brincava de ser – Uma história, muitas realidades...
	Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> ▪Discutir sobre a temática do texto ▪Caracterizar os personagens e criticar suas condutas ▪Opinar com desenvoltura sobre o que leu.
	Materiais utilizados:	<ul style="list-style-type: none"> - Cópias do livro <i>O menino que brincava de ser</i>, de Georgina Martins - Folhas de papel sulfite - Cartões de cartolina colorida - Caixa de papelão com trechos do livro

	Atividades realizadas:	<p>Com a turma disposta em formato de círculo, iniciei uma discussão sobre a temática do livro. Ouvi suas colocações e depois perguntei se as hipóteses de leitura levantadas haviam sido confirmadas. Após as discussões, pedi que a turma se dividisse em 4 grupos.</p> <p>Cada grupo realizou uma atividade, que ao final ajudou a compreender melhor o texto.</p> <p>O primeiro grupo realizou a atividade REPÓRTER DE LEITURA. Nessa atividade o grupo discutiu sobre a leitura do livro e depois formulou três questões sobre a leitura, para serem respondidas pelos outros grupos.</p> <p>O segundo grupo realizou a atividade PROPAGANDA DO LIVRO, que consistiu em juntos, redigir um pequeno texto propondo a leitura do livro para outras pessoas, exaltando seus pontos positivos.</p> <p>O terceiro grupo realizou a atividade CAIXINHA DE LEITURA, na qual escolhiam frases ou falas de personagens do livro para colocar na caixinha, em tiras de papel e depois pedir que um membro de cada um dos outros grupos retirasse um dos papéis e lesse e depois o grupo teria que fazer um comentário sobre aquela passagem da história.</p> <p>O quarto e último grupo realizou a atividade PERSONAGENS DA HISTÓRIA. Nessa atividade, o grupo devia descrever e opinar sobre os personagens da história. Os outros grupos participavam concordando ou discordando da avaliação feita pelo grupo.</p> <p>Como atividade final, todos confeccionaram um cartão de visita para recomendar a leitura do livro para outras pessoas.</p> <p>As atividades foram expostas no mural da sala.</p> <p>Produto da oficina: Registros orais, escritos e fotográficos.</p> <p>Duração: 2 aulas</p>
--	-------------------------------	---

Elaborado pela pesquisadora-2018.

Quadro 10- Oficinas de Leitura Literária 5

Oficina de Leitura literária 5	Título da oficina:	O menino e a menina que que sonhavam com realidades possíveis: Entre bolsas amarelas, fadas e bruxas...
	Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comparar o enredo dos dois livros lidos ▪ Analisar e opinar sobre as ações das personagens principais ▪ Criar um diálogo entre as personagens principais dos livros ▪ Refletir sobre como cada personagem principal conseguiu resolver seus conflitos ▪ Desenvolver a criatividade, o senso crítico ▪ Estimular a competência leitora ▪ Despertar o desejo por novas leituras
	Materiais utilizados:	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas de papel sulfite - Cartolinas - Livros trabalhados
	Atividades realizadas:	<p>Com a turma disposta em círculo, expliquei que faríamos uma atividade chamada CLUBE DA CORRESPONDÊNCIA, na qual eles/elas deveriam se colocar no lugar dos personagens principais dos livros, e que, para isso, precisariam recorrer às leituras que fizeram.</p> <p>Iniciei perguntando quais eram as maiores vontades de Raquel e qual era o maior desejo de Dudu. Depois das respostas, pedi que se dividissem em 2 grandes grupos e entreguei para cada grupo a atividade descrita para ser realizada.</p> <p>OS grupos foram orientados a se colocarem no lugar de um dos personagens</p>

		<p>e, como se fossem conhecidos, mas morassem distante um do outro, deveriam simular uma conversa telefônica, onde os dois conversassem e desabafassem sobre como se sentiam em relação ao conflitos que viviam.</p> <p>▫ Cada grupo deveria escolher dois representantes para simularem o telefonema. Assim o fizeram.</p> <p>▫ Após as apresentações, todos puderam comentar sobre o resultado e ouvimos a canção <i>Tudo bem ser diferente</i>, de Raul Cabral para encerrar.</p> <p>Produto da oficina: Registros orais, escritos e fotográficos.</p> <p>Duração: 2 aulas</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-2018.

c) Observação participante

A observação participante, como afirma Barbier (2002, p. 127) “é por excelência um encontro social”. Há que se obter, portanto, a confiança do grupo pesquisado para que ocorra de maneira eficiente e sem imposições. Utilizei a observação durante todo o desenvolvimento da pesquisa. A observação é um dos principais modos de avaliar o desempenho, as mudanças de comportamento (ou não), dos/das pesquisados/as. Para isso, utilizei um caderno de anotações, no qual foram descritas todas as ações relevantes para a pesquisa. Lüdke e André (1986) afirmam:

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser, antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.25).

Portanto, trata-se de uma técnica importante para a coleta de dados, uma vez que usada de forma eficiente pode nos fazer enxergar o que é relevante para a pesquisa e o que é dispensável. Através da observação pude compreender com mais eficácia as atitudes dos/das participantes, a sua visão de mundo e os significados que eles/elas atribuem à realidade que os/as cerca, conforme sugerem Lüdke e André (1986).

Assim, elaborei um roteiro com o objetivo de organizar a observação participante e selecionar as informações necessárias à geração dos dados da pesquisa.

Utilizei a observação participante em todas as rodas de conversa e oficinas temáticas, com anotações pontuais em um caderno apropriado (diário de bordo), que me serviu de apoio durante as análises dos encontros.

Foram observadas, de acordo com o roteiro elaborado, as reações dos/das alunos/as em relação ao tema gênero e sexualidade, seus pré (conceitos) em relação às questões

debatidas, bem como as atitudes de tolerância, seus conhecimentos prévios sobre leitura literária e o grau de envolvimento e compromisso dos/as alunos/as com o desenvolvimento da pesquisa.

d) Questionário

O questionário foi outra técnica utilizada nesta pesquisa, pois segundo Vieira (2009, p.16) “questionários bem feitos produzem informações valiosas”. Busquei, pois, obter através de dois questionários, informações que me auxiliaram na análise dos dados para os resultados da pesquisa.

Apliquei um questionário inicial, quando da apresentação da proposta da pesquisa, com o objetivo de identificar o tipo de leitores/as que há na turma (se assíduos ou esporádicos), bem como para saber sobre suas concepções no que se refere às questões de gênero e sexualidade e outro no término da aplicação das oficinas de leitura literária, para avaliar o desempenho ou evolução dos alunos e alunas quanto às práticas de leitura e quanto ao desenvolvimento leitor desses/as alunos/as a partir das leituras de livros literários que abordam questões de gênero e sexualidade.

Os questionários foram de autoaplicação e respondidos na minha presença. As questões exigiam respostas qualitativas, (pois possibilitaram que os/as participantes expusessem com mais liberdade suas opiniões) e quantitativas, para melhor contribuir para a geração de dados relevantes para a pesquisa.

Esse instrumento foi utilizado também por não oferecer grandes dificuldades para os/as alunos/as, pois os/as mesmos/as sabem ler e escrever de forma adequada para o ano de estudo no qual estão inseridos, embora alguns apresentem um nível de proficiência abaixo do esperado, mas nada que impossibilitasse a sua utilização.

Foram aplicados dois questionários, sendo um antes do início das atividades e outro no final da aplicação das atividades. O questionário inicial foi respondido pelas dezoito meninas e pelos dez meninos participantes da pesquisa e o questionário final foi respondido por 15 meninas e oito meninos, pois os outros estavam ausentes no dia da aplicação.

Para melhor esclarecer sobre os/as participantes, descrevo abaixo o cenário da pesquisa.

5.4 Local da pesquisa

a) O município

A pesquisa foi realizada em uma escola da cidade de Santa Rita, Paraíba. O município apresentou, de acordo com o último censo realizado pelo IBGE, uma população de 120.310 habitantes, com uma estimativa de 135.807 habitantes para este ano de 2018.

Localizada a 13 km da capital, João Pessoa, Santa Rita conta 115 escolas públicas e privadas. Por causa de seu distrito industrial, o município detém a quarta maior economia do estado, com um PIB de 1.624.386 mil reais, no ano de 2012, sendo superado apenas pela capital e pelos municípios de Campina Grande e Cabedelo. Por causa da sua extensão (726,565 km²) e da proximidade com a capital, João Pessoa, a cidade apresenta um crescimento populacional intenso, sua densidade demográfica ainda de acordo com o último censo é de 165.52 habitantes por km quadrado, o que contribui para os altos índices de violência que se apresentam a cada dia nos noticiários, principalmente a violência contra a mulher e questões envolvendo o tráfico de entorpecentes.

Em pesquisa divulgada pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), em 2017, o município ficou entre as 30 cidades mais violentas do Brasil, assumindo a 22ª posição. Este é um dado preocupante, uma vez que o país conta com mais de cinco mil municípios.

Com relação aos níveis educacionais, o município apresentou, segundo o último censo do IBGE, uma taxa de escolarização entre pessoas de 6 a 14 anos de 96,3%, e o número de matriculados no Ensino Fundamental em 2017 foi de 20.611 alunos/as. Mesmo assim, não atingiu a média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2017.

O resultado da Prova Brasil ainda não foi o esperado, como percebe-se na demonstração de desempenho do município nas duas últimas avaliações, pelos resultados descritos no quadro a seguir:

Quadro 11- Resultado da Prova Brasil 2015/2017- Santa Rita-Paraíba

Ano	Desempenho	Escolas Municipais	Escolas Estaduais
2015	Meta	3,6	3,8
	Alcance	3,0	2,7
2017	Meta	3,9	4,7
	Alcance	3,8	4,3

Fonte: <http://qedu.org.br/cidade/4368-santa-rita/ideb?dependence=3&Grade=1&editon=2015>

Levando-se em conta que a média geral para o município era de 4,2 para este ano, percebe-se que as escolas municipais ficaram em situação mais delicada que as estaduais, contudo, o município como um todo ainda precisa melhorar muito, em especial em se tratando da proficiência desses/as alunos/as.

b) A escola

A escola onde foi realizada a pesquisa fica situada no bairro Tibiri II da cidade de Santa Rita, Paraíba. Possui 816 alunos matriculados neste ano de 2018, distribuídos nos três turnos, sendo 224 no turno da manhã, distribuídos em oito turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 304 no turno da tarde, com oito turmas dos anos finais e 288 no turno da noite, com oito turmas de EJA, sendo duas do primeiro segmento e seis do segundo. Desse número de alunos, 24 são alunos especiais. A escola conta com 32 professores, sendo 07 atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 15 nos Anos Finais e 10 na Educação de Jovens e Adultos, com um total de 65 funcionários, entre professores, gestores, auxiliares de serviços, secretários, cuidadores e vigilantes.

A escolha da escola se deu por ser o meu local de trabalho, onde vejo muitos/as adolescentes e jovens sofrerem as complicações que suas condições socioeconômicas lhes impõem. São adolescentes e jovens que parecem pouco estimulados a se tornarem cidadãos e cidadãs autônomos/as.

As situações precárias a que estão habituados, por vezes os tornam alheios, até insensíveis aos sentimentos dos outros, de modo que o *bullying* é uma prática constante, especialmente quando as vítimas são outros/as jovens e adolescentes com orientação sexual diferente da que é reconhecida socialmente como a correta.

Como professora não posso deixar de me inquietar com essa situação, de modo que pretendi com as ações dessa pesquisa, fazê-los refletir sobre suas ações como os seres humanos que são e através da leitura de livros leves e interessantes estimulá-los a ler de maneira reflexiva e eficaz.

Além disso, procurei refletir sobre minha prática em sala de aula, para assim construir possibilidades de novos caminhos, novos desafios, em busca de uma educação que valorize entre outras coisas, o respeito à diversidade.

Dessa forma, cursar o PROFLETRAS foi importante para mim, porque me colocou em contato reflexivo sobre a minha prática pedagógica, me fez repensar muitas formas de ensinar, de agir com meus alunos e alunas e me possibilitou compreender que, mais que de regras gramaticais, os/as educandos/as precisam saber se expressar, pensar, questionar, se posicionar e se reconhecerem como construtores da sua própria história.

A escola foi informada que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética da UFPB e a partir disso, me concedeu a anuência, juntamente com os pais dos alunos participantes.

5.5. Participantes da pesquisa

Foram participantes da pesquisa, 28 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 13 a 18 anos, sendo 10 do sexo masculino e 18 do sexo feminino. Entre as turmas nas quais ministrou aulas, esta foi escolhida em função de ser a que apresenta o maior número de alunos desmotivados para a leitura e por ser também a que mais retrata dificuldades de relacionamento, com níveis acentuados de alunos/as que agridem outros/as por causa das diferenças entre si, entre elas, as diferenças de orientação sexual.

A turma também foi escolhida porque, apesar de não ter um histórico de experiência com atividades ligadas à leitura literária, mostrou-se bastante interessada em participar de uma pesquisa voltada a essa temática. Isso me possibilitou a prática do fazer reflexivo, pois além de avaliar o desempenho dos/as alunos/as, eu avalei também, durante todo o tempo, o meu agir didático pedagógico, conforme sugestão do próprio programa de mestrado, o PROFLETRAS.

5.6 Análise dos dados

A sistematização dos dados investigados foi feita através da análise de conteúdo. Segundo Franco (2007, p. 12) “O ponto de partida da Análise de conteúdo é a mensagem, seja

ela Verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. De fato, a mensagem foi o foco durante este estudo. As discussões foram permeadas por mensagens que precisaram ser analisadas com muito cuidado, permitindo-me fazer inferências todo o tempo. De acordo com Franco (2007):

Uma importante finalidade da análise de conteúdo é produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação: a fonte emissora, o processo codificador que resulta em uma mensagem; e o processo decodificador. [...] Produzir inferências é, pois, *la raison d’être* da análise de conteúdo. É ela que concede a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica pelo menos uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor (FRANCO, 2007, p.29-30).

Todas as mensagens que me ajudaram a analisar como a competência leitora pôde se desenvolver nos alunos a partir das leituras e discussões das obras e das questões de gênero e sexualidade que nelas se apresentam. As mensagens implícitas nas falas e nos gestos me ajudaram, através das inferências a compreender de que forma os/as alunos/as desenvolviam seu pensamento para opinar sobre as questões propostas.

Desta forma me foi possível analisar, descrever, relacionar informações. Ainda de acordo com Franco (2007) sobre a análise de conteúdo:

A complexidade de sua manifestação envolve a interação entre interlocutor e locutor, o contexto social da sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada presentes em muitas mensagens, os impactos que provocam, os efeitos que orientam diferentes comportamentos e ações e as condições históricas sociais e mutáveis que influenciam crenças, conceitos, representações sociais elaboradas e transmitidas via mensagens, discursos e enunciados (FRANCO, 2007, p.17).

Desse modo, acredito ter sido perfeitamente apropriado ao propósito deste estudo utilizar tal técnica de investigação, uma vez que tratei das questões de gênero e sexualidade em obras de literatura juvenil, assunto historicamente complexo e de abordagem aprofundada, o que precisou de minha total integração com os/as participantes da pesquisa, a fim de conseguir os resultados positivos da intervenção que me dispus a realizar, tendo que contornar, estrategicamente, os debates, que se mostraram, por vezes, exacerbados por conta do momento histórico que estamos vivendo no país, que põe em evidência essas questões de gênero e sexualidade, muitas vezes de forma equivocada.

Bardin (2014) estabelece três etapas para a realização da análise do conteúdo, a saber: Organização do material a ser investigado, Categorização do material (elaboração de

categorias de análise) e Tratamento dos resultados (inferências e interpretação dos resultados, para uma melhor interpretação dos dados, através desse método de pesquisa).

Partindo desse princípio, organizei todo material coletado nas rodas de conversa, que foram gravadas em áudio, o material escrito produzido nas oficinas temáticas e de leitura, as observações feitas no caderno de registros e as respostas dadas aos questionários para categorizá-lo e a partir disso, promover a análise.

As categorias de análise, então, foram compostas, depois de feita a leitura e releitura do material e, levando em consideração aquilo que mais se adequava ao intuito desse estudo. Dessa forma, estabeleci para as categorias de análise, como critérios, as falas e as produções escritas dos/das alunos/as identificados como:

- Os/ as mais participativos/as nas atividades orais;
- Os/as que estiveram presentes em todos os encontros;
- O aluno e a aluna mais velhos;
- O aluno e a aluna mais novos;
- Os argumentos dos/as alunos/as que leram os livros completos (alguns alunos só leram alguns capítulos).

Foram, portanto analisadas o conteúdo das mensagens contidas nas falas ou no material escrito de doze meninas e sete meninos, depois de verificados os requisitos ou critérios estabelecidos para a análise.

Apresento no capítulo seguinte a análise dos dados gerados nos encontros, meus procedimentos durante a pesquisa, as atividades realizadas nas rodas de conversa e nas oficinas de leitura literária, bem como as minhas considerações sobre os resultados desse estudo, através da minha análise interpretativa.

A análise buscou responder às questões (geral e complementar), bem como contemplar aos objetivos específicos elaborados a partir do objetivo geral, que é analisar como as questões de gênero e sexualidade nas obras de literatura juvenil podem contribuir para a formação leitora no Ensino Fundamental. Contudo, achei necessário fazer antes um mapeamento dos hábitos e preferências de leitura dos alunos, para verificar seu nível de compreensão ou de envolvimento com textos longos. Esse mapeamento também está descrito nos tópicos de investigação desse estudo.

Dessa forma, distribuí os dados gerados em cinco blocos de análise, que foram propostos a partir dos objetivos específicos, a saber: analisar qual a concepção que os aluno/as do 9º ano do Ensino Fundamental possuem acerca das questões sobre gênero e sexualidade, analisar como são apresentadas e discutidas as questões de gênero e sexualidade em obras da

literatura juvenil, identificar como os /as alunos/as do 9º ano assimilam as questões de gênero e sexualidade presentes nas obras de literatura juvenil; avaliar como as obras da literatura juvenil podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do 9º ano ao abordarem questões sobre gênero e sexualidade e propor atividades que possam ser desenvolvidas a partir das leituras de obras da literatura juvenil, que tenham como temas centrais as questões de gênero e sexualidade e que contribuam para desenvolver a competência leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Assim, no próximo capítulo descrevo o mapeamento sobre os hábitos e preferências de leitura dos/as alunos/as e procedo à análise dos dados, organizando-os na seguinte sequência:

- O que dizem os/as alunos/as sobre gênero e sexualidade.
- Gênero e sexualidade nas obras da literatura juvenil.
- A compreensão dos/as alunos/as sobre as questões de Gênero e sexualidade nas obras da literatura juvenil estudadas.
- A percepção do desenvolvimento da formação leitora por meio da literatura juvenil, a partir das discussões sobre gênero e sexualidade.
- Propostas de atividades a partir de obras da literatura juvenil, que abordam questões de gênero e sexualidade: contribuições para a formação leitora.

6. ANÁLISES DOS ENCONTROS: histórias entrelaçadas...

Aqueles que se envolvem com a educação das crianças e dos jovens precisam estar cientes do seu papel na formação de leitores e, principalmente, ser também leitores. Isso porque só transmitimos um valor quando o introjetamos, quando estamos convencidos de sua importância (AGUIAR, 2001, p. 7).

Ao iniciar o capítulo de análise dos dados da pesquisa, remeto-me aos capítulos anteriores, dos quais no primeiro, discorri sobre meu interesse pessoal em desenvolver um trabalho voltado para leitura na sala de aula, a partir das experiências que vivi, como professora, ao longo dos vinte e oito anos de trabalho e levando em consideração a relevância desse tipo de estratégia de ensino para crianças e adolescentes.

Partindo desse interesse, refleti sobre a história das questões de gênero e sexualidade na educação e sobre como essas questões são debatidas no contexto escolar atual. Apresentei também reflexões sobre o ensino da leitura literária na escola, como essa leitura é incentivada e desenvolvida e como as práticas de leitura podem estar aquém do que se espera nas escolas.

Trouxe também considerações sobre o ensino de literatura juvenil e de como essa literatura se apresenta no cenário educacional, além de como se desenvolve dentro dessa literatura, a possibilidade de envolver temas diversos, de modo a fazer os/as educandos/as refletirem sobre os conflitos que os rodeiam, como é o caso das questões de gênero e sexualidade.

Embasada pelos estudos teóricos apresentados no primeiro capítulo dessa dissertação, defini os três eixos da pesquisa em: questões de gênero e sexualidade, literatura juvenil e leitura literária. Amparada por essas bases teóricas, levei para a sala de aula obras que ajudassem a desenvolver um trabalho proveitoso com a leitura literária, tendo como finalidade o desenvolvimento da formação leitora, para obter dados que pudessem ser analisados.

Para tanto, utilizei procedimentos metodológicos que me auxiliassem a obter esses dados, como o questionário, a observação participante, as rodas de conversa e as oficinas temáticas e de leitura literária. Todas essas ações fazem dessa, uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma pesquisa-ação.

Buscando responder aos objetivos a que me propus, quando da definição da questão geral da pesquisa, discorro neste capítulo sobre minha análise interpretativa dos dados obtidos durante a aplicação das atividades, bem como apresento e descrevo como aconteceram os encontros realizados durante o estudo, através das rodas de conversa e oficinas temáticas e de leitura literária.

A pesquisa, como citei anteriormente, foi desenvolvida sob a perspectiva da análise de conteúdo, por se tratar de uma metodologia utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de variados tipos de textos e suas mensagens. Este tipo de análise auxilia na interpretação mais profunda das mensagens dos textos e possibilita uma compreensão mais detalhada, uma vez que nos faz refletir sobre seus significados explícitos e implícitos. Recorro, para isso, principalmente aos estudos de Bardin (2014) e Franco (2007).

Bardin (2014, p. 127), afirma que, com relação à organização da análise, o pesquisador tendo “à disposição resultados fiéis e significativos, pode propor inferências e adiantar interpretações a propósitos dos objetivos previstos-, ou que lhe digam respeito”. Certamente isso me ajudou a interpretar as mensagens dos textos utilizados no corpus da pesquisa, bem como a compreender como os/as alunos/as criaram suas próprias interpretações para o que leram.

Através dos debates, das discussões ou dos materiais escritos produzidos durante as oficinas, pude selecionar o material de estudo para ser analisado. Usando a metodologia da análise de conteúdo, pude obter as respostas que precisava para a realização deste trabalho.

Para Bardin (2014), o pesquisador que quer ter êxito nesse modo de interpretação de resultados, deve ter o seu objeto de pesquisa delimitado, para que possa confrontar o que encontrou com o referencial teórico utilizado. É preciso saber, por exemplo:

- O que é que levou a determinado enunciado? Este aspecto diz respeito às causas ou antecedentes da mensagem; - Quais as consequências que determinado enunciado vai provavelmente provocar? Isto refere-se aos possíveis efeitos das mensagens (por exemplo: os efeitos de uma campanha publicitária, de propaganda) (BARDIN, 2014, p. 41).

Partindo desse pressuposto, fui à busca das respostas e pude analisar os resultados, uma vez que:

As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento [...] Sendo constituídas por processos sociocognitivos, têm implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos (FRANCO, 2007, p. 12).

A partir disso e levando em consideração o contexto de vivência dos partícipes da pesquisa, uma vez que não podemos desvincular a emissão das mensagens do contexto social dos emissores, contexto esse que produz suas próprias expressões, sua própria linguagem (FRANCO, 2007, p. 12) e, definida a forma de análise dos dados, defini como corpus da

pesquisa dois livros, *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga e *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins. Os livros foram selecionados após a aplicação do questionário inicial e das rodas de conversa, que me possibilitaram conhecer os interesses dos/as educandos/as, bem como sua capacidade cognitiva, a partir das suas experiências de leitura.

A seguir apresento um mapeamento, feito a partir das respostas do questionário inicial, para poder conhecer os hábitos de leitura dos/as alunos/as e suas preferências leitoras.

6.1 Primeiros passos: o que os/as alunos/as leem

Não se lê livremente em umas séries e se aprende literatura em outras. Se se está consciente da continuidade da aprendizagem, as séries se podem enlaçar de forma mais eficaz (COLOMER, 2007, p. 10).

A primeira ação junto aos participantes da pesquisa, após a reunião com pais e/ou responsáveis⁶ para explicar e pedir autorização para a pesquisa, foi o momento de aplicação do questionário inicial. Expliquei à turma o propósito das questões, que era conhecer seus hábitos e preferências de leitura, suas experiências com literatura e também suas concepções sobre gênero e sexualidade. Esse momento foi tranquilo, embora os/as discentes se mostrassem um pouco ansiosos com relação à temática.

Dos/as 32 alunos/as da turma (14 meninos e 18 meninas), 4 se recusaram a participar da pesquisa, portanto o número de participantes foi de 28 alunos/as. Duas meninas alegaram não gostar do tema, outra menina argumentou que sua religião não lhe permitia opinar sobre gênero e sexualidade e um rapaz afirmou não estar interessado em atividades que envolvessem leitura. Convidei-os a ficarem na sala mesmo assim, durante as atividades da pesquisa, como ouvintes. Eles/as concordaram.

Ao entregar-lhes os questionário inicial, expliquei-lhes que não precisavam se identificar e que poderiam, se quisessem, usar um nome fictício. Dos vinte e oito apenas um aluno denominou-se “Anônimo”, os outros usaram um nome social. O quadro abaixo mostra a descrição da turma do 9º ano participante da pesquisa, de acordo com o sexo e idades declarados pelos/as partícipes.

⁶ Foi realizada uma reunião na escola com a presença da direção e da coordenação pedagógica, para explicar aos pais e/ou responsáveis a importância da pesquisa. Na ocasião eles assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) e puderam tirar dúvidas quanto ao teor do estudo. Os que não se fizeram presentes, receberam o documento em casa, posteriormente, pelos/as próprios/as alunos/as, para o devido consentimento.

Quadro 12- Alunos/as participantes por sexo e idade

SEXO	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	Total
Feminino	0	8	4	4	2	0	18
Masculino	1	4	2	2	0	1	10
Total	1	12	6	6	2	1	28

Fonte: Elaborado pela pesquisadora – 2018

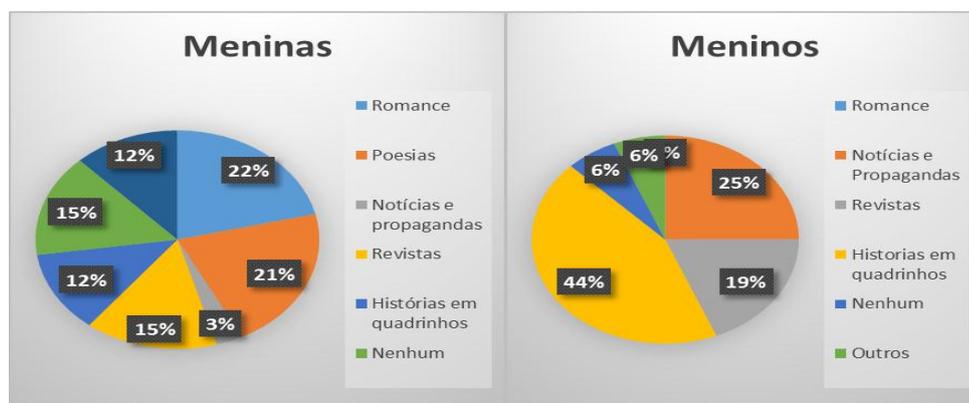
Observa-se pela demonstração do quadro anterior, que a maioria da turma é composta pelo sexo feminino e que mais da metade dos/as alunos/as está fora da faixa etária apropriada para a turma. Isso, entretanto, não dificultou a aplicação da pesquisa, pois a diferença de idade não interfere no relacionamento entre eles/elas e a faixa etária não era um critério para a realização do estudo, de modo que não houve problemas ligados à idade dos/das mesmos/as.

Na realidade, para a faixa etária deles/as, a relação com a leitura já deveria estar desenvolvida, ou em estado de pleno desenvolvimento, mas não foi isso o que foi detectado por este estudo. A situação encontrada não difere dos muitos dados estatísticos anuais a respeito do desenvolvimento da competência leitora dos alunos do Ensino Fundamental.

6.1.1. Preferências de leitura dos/as alunos/as

Com relação às preferências de leitura, observei nas respostas da maioria ao questionário inicial, que eles/elas realizam leituras rápidas e práticas. Não há hábitos de leituras longas ou complexas. Na questão 1 do tópico sobre leitura um número maior de alunas respondeu que não gosta de ler nada, embora leiam muitas coisas nas redes sociais. Entre os alunos esse número foi bem menor. Já as preferências de leitura foram mais diversificadas entre os alunos. Algumas meninas alegaram falta de tempo para ler, uma vez que se ocupam com atividades domésticas nos momentos em que não estão na escola e outras disseram que ajudam os pais em atividades laborais.

Nos gráficos a seguir, apresento as preferências de leitura dos/as alunos/as, de acordo com as respostas ao questionário:

Figura 1 - Preferências de leitura

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

O gráfico mostra uma preferência das meninas por leituras como romances e poesias, embora não seja certo se elas sabem o significado da palavra romance, uma vez que quando perguntei-lhes que romances já haviam lido, muitas não souberam dizer o nome de um romance. Algumas citaram *O caçador de pipas*, *Cinquenta tons de cinza* e *A cabana*. Pedi que tecessem alguns comentários sobre essas leituras. Foi um momento bem interessante.

Chamou-me a atenção o fato de que mesmo afirmando não gostarem de ler e não terem hábitos de leitura, das sete alunas que responderam “nada” para a primeira pergunta “O que você costuma ler?”, três marcaram na questão seguinte: “Qual o seu tipo preferido de leitura?” pelo menos uma das opções sugeridas. Uma assinalou poesia e as outras duas assinalaram romance.

Isso me fez entender que apesar de não lerem com frequência, quando o fazem, preferem esses tipos de leitura. As outras meninas que responderam “nada” a essa mesma questão, não assinalaram nenhuma das opções na questão seguinte. Todas têm 14 anos, portanto, são as mais novas da turma, o que nos faz acreditar que talvez não tenham desenvolvido ainda maturidade para precisar suas preferências leitoras.

Com relação aos quatro meninos que deram resposta “nada” para a primeira questão, 3 assinalaram uma opção na questão seguinte. Um marcou romance, outro, notícias e propagandas e o outro assinalou história em quadrinhos. Eles têm 15 e 16 anos.

Com relação à terceira questão, sobre o que gostariam de ler na escola, surgiram temas variados, de acordo com suas idades e áreas de interesse. Percebe-se também a influência do meio em que vivem, pois algumas meninas e alguns meninos afirmaram gostar de ler apenas assuntos religiosos. Apresento as respostas no quadro abaixo:

Quadro 13- O que os/as alunos/as gostariam de ler na escola

Assuntos	Meninos	Meninas	Total
Assuntos históricos	5	3	8
Histórias em quadrinhos	5	5	10
Letras de música	0	7	7
Histórias de terror	8	5	13
Sexualidade	7	9	16
Romance	2	7	9
Machismo e feminismo	7	10	17
Assuntos religiosos	1	3	4
Preconceito dentro e fora da escola	5	8	13
Não souberam/ não opinaram	5	3	8

Fonte: Arquivo da pesquisadora- Questionário 1- 2018

Percebi certa indecisão por parte da maioria deles/as para responder a essa questão, porque ficavam em dúvida sobre o que seria ou não viável ler na escola. Tranquilei-os quanto a isso, afirmando que minha intenção era apenas conhecer suas opiniões, mas mesmo assim oito deixaram a questão em branco, porque não souberam ou não quiseram responder. Não pude, entretanto deixar de lamentar os/as alunos/as não se sintam à vontade para opinar sobre o que gostariam ou não de ler na escola.

Na roda de conversa, seguida da oficina temática sobre leitura, pude observar certo desconforto por parte dos/as alunos/as ao compartilharem sua pouca intimidade com livros, autores, textos famosos, que deveriam ser conhecidos para eles/elas, como alguns poemas ou frases famosas que lhes apresentei. Eram textos em sua maioria famosos, mas que, para eles, não diziam nada. Pude perceber que não se sentiram bem ao perceber minha surpresa quando, por exemplo, afirmaram que não conheciam o poema *Soneto de Fidelidade*, de Vinícius de Moraes ou quando muitos afirmaram que nunca ouviram a música *Garota de Ipanema*, de Tom Jobim e Vinícius de Moraes, a não ser alguns trechos da música em propagandas na televisão ou na internet. Um pouco desse desconforto pode ser percebido nesse trecho da conversa

[...]

Aluno Jadson- *Eu não sabia quem era o autor desse poema, que achei que era daqueles poetas mais antigos*

Professora: *Poetas antigos? Como assim?*

Aluna Kaylane: *Aqueles de muitos séculos atrás, professora*

Aluno Jadson: *Mas quem é Vinícius de Moraes mesmo?*

Professora: *E vocês conhecem poetas de muitos séculos atrás? Podem citar alguns?*

Aluno Jadson: *Não sei o nome de nenhum*

Aluna Dayse: *Acho que ninguém aqui conhece muito de escritores de literatura não, professora. Acho que a senhora vai ter muita*

decepção com a gente... (risos)[...]

(Fonte: Arquivo da pesquisadora. Transcrição Roda de conversa 1, 2018).

A maioria dos/as alunos/as afirmaram que sua leitura diária se restringe a textos partilhados na *internet*, de modo que textos literários, mesmo que simples e muito conhecidos, pareciam novidades para eles/elas. Durante a roda de conversa, pedi que partilhassem suas experiências de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os que se dispuseram a falar, disseram que lembravam de algumas histórias lidas pelas professoras, mas nunca leituras feitas por eles/elas mesmos/as. As leituras eram, em sua maioria, contos de fadas, como fica perceptível no trecho abaixo:

[...]

Professora: *O que vocês lembram de ter lido na escola, do 1º ao 5º ano?*

Aluna Kamily: *Só no 5º ano é que a professora trazia alguns livros pra gente, as outras não, só contavam muitas estórias.*

Professora: *Elas só contavam ou liam também?*

Alunos/as: *Liam também. Algumas só contavam, sem usar livros...*

Aluno Natan: *Nunca li livros na escola. As professoras só contavam estórias e muitas eram de contos de fadas.*

Aluna Elaine: *Eu me lembro de uma que contava estórias de Assombração.*

Aluno Natan: *Eu gostaria de já ter lido muitos livros, mas nunca me interessei em muito por leitura*

Aluna Kaylane: *Gostaria de ler, mas tenho muita preguiça...*

Professora: *Vocês sabiam que na sala de leitura da escola há muitos livros que vocês poderiam pegar emprestado e levar para ler em casa?*

Alunos e alunas: *Não! Ninguém nunca disse isso.*

Aluno Ígor: *Uma vez eu entrei lá, mas só vi livros para crianças [...]*

(Fonte: Arquivo da pesquisadora. Transcrição Roda de conversa 1, 2018).

Sobre suas dificuldades para entender alguns textos, como por exemplo, manuais de instrução ou bulas de remédio, alguns alegaram sentir dificuldades por desconhecer algumas palavras ou expressões: “*Não entendi umas palavras estranhas, por isso não consegui preencher um documento para o meu pai*” (Aluna Joyce), “*Uma vez eu não consegui mexer no caixa eletrônico porque aparecia as palavras muito rápido e eu não conseguia ler o que era pra fazer*” (Aluno William).

Embalados pela discussão da roda de conversa, os/as alunos/as se animaram para desenvolver as atividades propostas na oficina temática sobre leitura, que eu iniciei apresentando-lhes uma caixa decorada com o nome **Textoteca**. Perguntei se já haviam ouvido ou visto a palavra. Apenas três alunas disseram já ter visto a palavra na parede de uma escola ou em um quadro de avisos. Perguntei se sabiam o significado e a aluna Kaylane disse: “*Acho que pode ser uma biblioteca de texto, porque tem a de livro, então pode ter a de texto*”.

Expliquei, então que o termo biblioteca só podia ser usado para coleção de livros, ou o lugar onde se guardam esses livros e outros documentos históricos. Conversamos um pouco sobre a etimologia da palavra biblioteca, para que eles/elas entendessem o uso do termo “teke”, que em grego significa ‘caixa, depósito’ e “biblion”, livro, portanto, ‘caixa ou depósito de livros’ e *bibliothēke* passou depois ao latim ‘biblioteca’, forma que foi assumida pelo português.

Isso explicado, eles/elas entenderam que o termo textoteca deveria significar caixa ou coleção de textos. A atividade consistiu em passar a caixa de mão em mão para que cada um pegasse um texto e fizesse a leitura silenciosa. Depois, quem quisesse podia ler em voz alta e explicar para todos o sentido ou significado do texto ou frase que leu.

Na caixa havia poemas, frases famosas de autores conhecidos e citações de autores não tão conhecidos também. Eram textos curtos para serem lidos e refletidos no momento. Meu interesse era verificar sua familiaridade com leitura e a compreensão do que era lido. Muitos se dispuseram a ler em voz alta, mas se mostraram um tanto inseguros para interpretar os textos que liam e o faziam de forma tímida. Abaixo algumas imagens dessa atividade:

Figura 2- Oficina temática 1 – Atividade Textoteca



Fonte: Arquivo da pesquisadora-2018.

Observei, durante a atividade, que autores famosos da nossa literatura, não eram nomes familiares para eles/elas, como por exemplo, Mário Quintana, Cecília Meireles e Castro Alves, que eram desconhecidos para a maioria dos/as alunos/as. Já uma frase de Bill Gates, que foi lida por uma menina, foi muito bem debatida e a maioria afirmou conhecer um pouco da história do autor da frase: “*Meus filhos terão computadores, sim, mas antes terão livros.*”

Sem livros, sem leitura, os nossos filhos serão incapazes de escrever- inclusive a sua própria história.” Eles/elas pareceram muito interessados na opinião do autor, sobretudo por ele ser um “*homem poderoso*”, como afirmaram.

As poesias foram os textos lidos com mais interesse pela maioria deles/as, entretanto, era preciso chamar a atenção dos/as mesmos/as para o implícito dos textos, pois, no geral, queriam ler apenas o superficial, sem refletir sobre o que liam.

Dos poemas, os de Drummond e Cora Coralina foram os que mais agradaram. Muitos afirmaram já ter lido poemas de Drummond, já Cora Coralina era um nome conhecido por ser “*o nome de uma escola em uma novela*” para adolescentes, muito assistida por eles/elas. Os poemas da poeta⁷ deixaram-nos encantados, especialmente, as meninas.

Na segunda parte da atividade os/as alunos/as deveriam classificar os textos em: Fácil, Difícil e Muito difícil, colando-os em um cartaz no quadro de giz com essas especificações. A maioria dos textos foi classificada como “Fácil” e os que foram classificados como “Muito difícil”, foram lidos novamente por mim, em voz alta, para que, juntos, refletíssemos sobre seus possíveis significados. Um desses textos foi a seguinte frase: “*Os livros têm os mesmos inimigos que o homem: o fogo, a umidade, os bichos, o tempo e o próprio conteúdo*” (Paul Valéry- retirado da internet).

Essa atividade foi importante para verificar nível de percepção dos/as alunos/as em relação à compreensão das dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão da língua, como orienta a BNCC, no tocante à dialogia e a relação entre textos, que segundo o documento, possibilita ao/à educando/a:

Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo [...] (BRASIL, 2027, p. 71).

Assim, depois de debatida a frase, chegaram à conclusão de que não era tão difícil assim entender que assim como o homem, que guarda dentro de si sentimentos ruins, que podem destruí-lo, alguns livros também podem ter um conteúdo considerado ruim. De forma simples, mas com clareza, eles/elas entenderam que precisavam apenas de um pouco mais de reflexão para compreender o que estava sendo dito. As imagens abaixo mostram momentos dessa atividade:

⁷ Os poemas e outros textos utilizados na atividade encontram-se nos apêndices.

Figura 3- Oficina temática 1- Leitura de textos



Fonte: Arquivo da pesquisadora-2018.

Ao final da oficina, eu escrevi uma pergunta no quadro para que eles/elas respondessem: “Por que é importante ler?” Algumas das respostas foram:

- “Para ficar mais conectado com o mundo” (Natan)
- “Para não ser enganada” (Dayse)
- “Para saber fazer coisas sem perguntar aos outros, como pegar um ônibus ou preencher um formulário de um curso” (Ingrid)
- “Para não passar vergonha na frente dos outros quando for assinar um documento” (Anônimo)

Fonte: Arquivo da pesquisadora- Oficina temática 1- 2018.

A maioria das respostas tiveram o mesmo sentido, o da leitura como suporte para as necessidades do dia a dia na vida social. Nenhuma das respostas indicou a leitura como fonte de conhecimento ou enriquecimento pessoal ou mesmo como fonte de regozijo ou deleite. Isso indica que ainda não tiveram um amadurecimento na relação com o ato de ler, portanto, suas leituras foram sempre superficiais.

Para encerrar a oficina, fizemos a leitura compartilhada do poema Igual-desigual, de Drummond. O intuito era prepará-los para o próximo encontro, refletindo sobre como cada pessoa tem sua própria individualidade, seu próprio jeito de ser, sem deixar de ser igual a todas as outras, haja vista que somos todos seres humanos. Após as considerações sobre o texto, informei que nossa próxima conversa e oficina teriam como ponto principal a leitura literária e literatura juvenil.

6.1.2 Experiências dos/as alunos/as com leitura literária e literatura juvenil

“[...] A finalidade da educação literária pode resumir-se à formação do leitor competente” (COLOMER, 2007, p. 30).

Mesmo já tendo uma noção dos hábitos de leitura dos/as alunos/as, achei importante planejar uma roda de conversa e uma oficina temática sobre literatura, em especial a literatura juvenil, para que eles/elas pudessem entender a diferença entre leitura literária e a leitura funcional, por exemplo.

Iniciei a segunda roda de conversa propondo as seguintes questões:

- O que é literatura para vocês? E literatura juvenil?
- Quando podemos dizer que um texto é literário?
- Quem gostaria de falar de suas experiências com leitura literária nos anos anteriores, na escola?

As respostas foram bem previsíveis e não deixaram dúvidas quanto ao pouco trabalho desenvolvido com os/as alunos/as no que se refere à leitura literária. Para a primeira pergunta responderam, por exemplo: *“Literatura é histórias grandes e bonitas”* (aluna Talita), *“Literatura é livro de romance como as novelas”* (Aluno Anônimo), *“É história que pode virar filme”* (Aluna Kamily), *“É livro que só lê quem gosta de história grande, porque tem que ler muito”* (Aluna Ingrid) *“É leitura ‘pra’ pessoas que são muito inteligentes e cultas”* (Aluno Jadson).

Sobre literatura juvenil, responderam que seria apenas livros apropriados para jovens, mas não souberam especificar que livros seriam esses, apenas disseram que *“são livros que não podem conter assuntos proibidos para crianças e adolescentes”* (Ana Beatriz).

Para a segunda questão: Quando podemos dizer que um texto é literário? responderam: *“Quando é emocionante e faz a gente chorar”* (Aluna Sophia), *“Quando trata de assuntos importantes pra história da humanidade”* (Aluna Andressa), *Quando serve para as aulas de português”* (Aluno Ígor), *“Quando a gente tem que estudar ele para a prova”* (Aluna Kaylane), *“Quando conta histórias do passado, muito antigas”* (Aluno Alan).

Sobre as experiências com leituras literárias na escola, eles/elas recordaram as leituras de contos de fadas e algumas fábulas, durante os anos iniciais, mas ninguém tinha recordações de leituras de obras completas feitas por eles mesmos. Algumas alunas falaram de livros que leram, mas não na escola, como por exemplo, *O caçador de pipas*, *Cinquenta tons de cinza* e *A culpa é das estrelas*.

Preocupou-me o fato de que muitos alunos e alunas afirmaram nunca terem lido uma obra completa, visto que a maioria tem 15 anos ou mais. De fato, parece que a escola está em falta com a educação literária das crianças, adolescentes e jovens, pois a questão da leitura é simplesmente deixada de lado nas séries iniciais, tendo como foco nas aulas de português, apenas as questões de estudo da língua. O que acontece depois é o que Colomer (2007) afirma:

Na etapa secundária, quando os conteúdos passam a ter um peso maior, a carência de uma programação consistente no primário faz com que aumente a desorientação sobre a função das leituras. Embora os docentes dessa etapa se inclinem cada vez mais por oferecer obras de leitura juvenil, vista como continuação da leitura do primário, fazem-no como “um mal menor” ante a pouca prática leitora de seus alunos e percebem-no como algo radicalmente distanciado de suas crenças sobre aquilo que é “realmente” a literatura (COLOMER, 2007, p. 33).

É, pois, importante que nós, professores/as saibamos que o “ensinar a ler”, principalmente ler literatura, não diz respeito apenas ao código linguístico, mas propiciar aos educandos/as oportunidades de encontrar nas leituras uma fonte de entusiasmo, deleite, ou possibilitar reflexões, discussões, enfim, uma leitura que seja proveitosa, não apenas para o ensino da língua, mas para a vida. Foi sobre esse sentido da leitura como fonte de prazer que discutimos, o ler por querer e não apenas por obrigação.

Terminada a roda de conversa, convidei a turma para assistir a um vídeo⁸ curto, no qual o professor Mário Sérgio Cortella fala brevemente sobre a importância da literatura e qual é a sua função. De uma forma simples, mas muito entusiasmada, o professor fala sobre a importância de ler literatura para se perceber o momento atual e conhecer mundos e culturas passadas, ou seja a multiplicidade da vida, com suas relações e correlações, não só com o presente, mas também com o passado.

Abri, então, espaço para alguns minutos de reflexão sobre a fala do professor Cortella. Vimos o vídeo novamente para tirar algumas dúvidas e só então passamos para a parte prática da oficina, que iniciei com uma dinâmica com balões, para estimular a leitura de um texto.

Com a turma disposta em círculo, pedi para que enchessem os balões (previamente preenchidos com uma tira de papel colorido e uma palavra) e iniciamos uma dança. Os balões eram arremessados ao ritmo da música e conforme os balões iam-se estourando, cada um deveria pegar uma tira de papel. Os grupos foram formados de acordo com as palavras nos papéis que cada um pegou, a saber: narradora, enredo, mãe, marido e rapaz. Essa atividade

⁸ O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Enj0l4N31oo>

teve o objetivo de deixá-los/las curiosos/as sobre o que encontrariam na leitura. Abaixo, algumas imagens que mostram esse momento:

Figura 4- Oficina temática 2 – Dinâmica com balões



Fonte: Arquivo da pesquisadora-2018.

A atividade consistia em fazer a leitura de um conto: *A moralista*, de Dinah Silveira de Queiroz. Cada grupo teria que ler o conto e depois trazer para toda a turma as suas impressões, sua interpretação sobre um personagem. Apresentei brevemente a autora, através de um pequeno texto biográfico e entreguei-lhes o conto. Pedi que levantassem hipóteses sobre o enredo do conto a partir do título. Surgiram ideias como: “*Pode ser que seja alguém que cobra moral dos outros, mas não faz nada correto*” (Aluna Ingrid) ou “*Uma mulher que quer botar moral nos homens*” (Aluna Dayse) ou ainda: “*Uma mulher que tem moral no lugar onde vive*” (Aluno Davi Lucas). Hipóteses criadas, passaram à leitura do texto.

Um momento de descontração surgiu quando um grupo começou uma discussão que se estendeu para a turma toda. O grupo questionava o uso da expressão “*gozava sua risadinha*”, uma vez que não conhecia o uso do verbo gozar com o sentido de aproveitar, desfrutar de algo, mas apenas como indicativo do prazer na relação sexual. Explicações dadas, a leitura pôde finalmente ser feita.

Ao final da leitura, percebi muita surpresa e ao mesmo tempo uma certa frustração entre eles/elas. Alguns comentavam sobre o final frustrante ou mesmo “*decepcionante*” do conto. Eram cinco grupos e foi previamente pedido que cada um analisasse ou apresentasse uma personagem ou aspecto do conto. O grupo 1 apresentou o resumo do conto, sem fazer julgamentos. Apenas contou o enredo.

O grupo dois analisou a personagem narradora. Concluíram que podia ser uma moça, que não gostava muito da mãe, porque talvez não se achasse tão bonita quanto a mãe. Para o

grupo, era uma moça que *“tinha inveja da mãe e era maldosa”* nas suas observações. Entretanto, membros de outros grupos os fizeram perceber que na verdade tratava-se de uma menina que estava lembrando de algo que aconteceu quando ela era criança. Usaram as partes do texto para comprovar: *“No começo ela fala que a imagem da mãe vem na sua ideia, então está lembrando e no final diz que a mãe não ria mais”* (Aluna Aline), *“Ela usa as palavras no passado”* (Aluno Kauan).

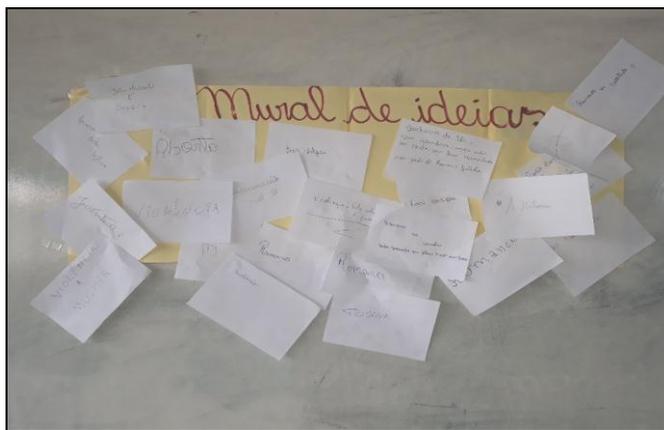
O terceiro grupo apresentou suas considerações sobre a personagem principal, a mãe. Para o grupo, foi interessante ver a construção de uma personagem feminina com tal força, não apenas sobre toda uma cidade, mas *“até sobre o próprio marido”*, principalmente levando-se em consideração a época em que o conto foi escrito. Um rapaz do grupo chamou a atenção para o fato de o conto ter uma *“autora”* e não um autor, o que para ele era o motivo da construção da personagem. Formou-se um pequeno debate porque algumas meninas acharam a compreensão dele um pouco machista, mas logo voltamos a discutir o texto.

O quarto grupo, responsável por apresentar suas considerações sobre o marido, apontou as características, que segundo seus membros, eram *“fraquezas”*. Consideraram-no um homem sem iniciativa, *“pau mandado da mulher”*, *“a mulher mandava nele”*, *“até a filha percebia isso”*, *“Ela só mandou o “cara” ir embora quando ele “deu em cima” dela e não o marido disse que ela mandasse ele ir”*. Seguiu-se outra pequena discussão sobre *“mulher ter que obedecer ao marido”* e depois passamos a palavra para o outro grupo.

Finalmente, a quinta equipe apresentou suas considerações sobre o rapaz que tornou-se o motivo principal do conflito no conto. O grupo mostrou-se sensibilizado com a situação do rapaz e acharam-no uma vítima da *“moralista”*. Acusaram a personagem principal de *“seduzir, manipular e depois desprezar o rapaz”*, *“Ela, mesmo sendo casada, sabia que todos lhe achavam sedutora”*, *“Acho que o rapaz não era gay, se fosse não tinha se apaixonado por ela”*, *“A filha percebeu logo o interesse do rapaz por ela e percebeu que todos na cidade já comentavam, por que só ela não percebia?”* Para o grupo, a morte do rapaz foi *“a melhor saída para a moralista, que continuava uma santa aos olhos do povo”*.

Entusiasmei-me com o interesse deles/as em tentar entender as atitudes das personagens do conto. Foi proveitoso e serviu para identificar seu nível de percepção das ações e seu entrosamento com leitura, sua disposição para o novo. Então, terminadas as apresentações e encerradas as discussões sobre o texto, afixei no quadro um MURAL DE IDEIAS, no qual eles foram convidados a escreverem temas ou assuntos que lhes parecessem interessantes para ler e discutir em sala, nos próximos encontros. A foto abaixo mostra o resultado dessa atividade:

Figura 5-Oficina temática 2- Atividade Mural de ideias



Fonte: Arquivo da pesquisadora-2018.

A atividade mostrou-se relevante porque fez com que os/as educandos/as expusessem seus interesses, de modo que depois poderiam colocar em prática mais uma das dimensões indicadas pela BNCC no que se refere às práticas leitoras, que se trata da dimensão Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações. Isso foi possível porque depois, durante as oficinas temáticas, eles/elas puderam, como sugere o documento “Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se (BRASIL, 2017, p. 71).

Por fim, lemos em conjunto, o poema *Metáfora*, de Gilberto Gil, e refletimos brevemente seu significado, chamando a atenção para o fato de que na literatura, nem sempre o que se quer dizer está claro, mas é preciso “ler nas entrelinhas”, assim como no texto que leram, no qual nada ficava explícito, mas precisava ser “entendido”, necessitava de uma leitura do que não estava escrito, ou seja, precisava do uso de inferências para fazer sua interpretação, portanto precisaram da “compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos” (BRASIL, 2017, p. 71)

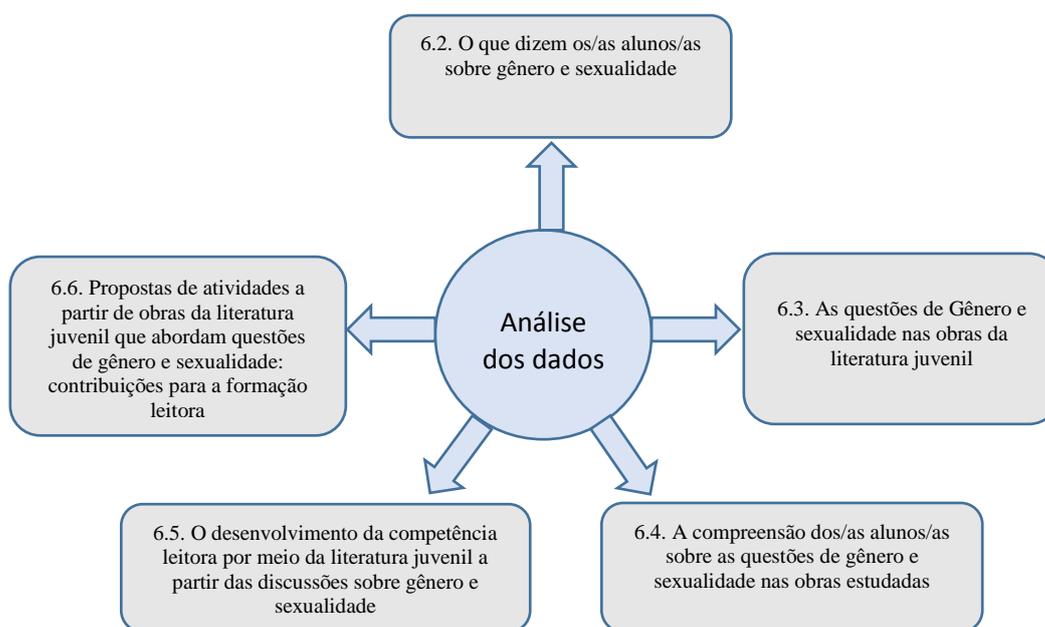
Fazer um levantamento dos conhecimentos dos/as alunos/as quanto aos hábitos e preferências leitoras, bem como saber quais temas seriam mais interessantes para eles/elas foi importante para desenvolver as atividades que preparei para as oficinas de leitura, pois me levou a selecionar os livros mais adequados.

Ressalto que, depois de organizados os critérios para as categorias de análise, a saber: as falas e produções escritas dos/as alunos/as mais participativos/as nas atividades orais, dos/as que estiveram presentes em todos os encontros, do aluno e da aluna mais velhos, do aluno e da aluna mais novos e os argumentos dos/as alunos/as que leram os livros completos, foram

analisadas as produções orais e escritas de doze meninas (Milena, Kaylane, Dayse, Kamily, Elaine, Ingrid, Aline, Andressa, Ana Beatriz, Sophia, Rebeca e Wiliane) e sete meninos (Anônimo, Jadson, Natan, Ígor, Kauã, Yuri e Alan).

Assim sendo, a análise foi estruturada e realizada conforme demonstrado na figura abaixo:

Figura 6- Bloco das análises



Fonte: Elaborado pela pesquisadora-2018.

6.2 O que dizem os/as alunos/as sobre gênero e sexualidade

O indivíduo não é passivo diante das forças externas s ele. Ele é, sobretudo, ativo, pois é capaz de produzir jogos de verdade consigo mesmo para se constituir como sujeito, já que dispõe de mecanismos com os quais atua sobre si mesmo e que o ajudam a se constituir (XAVIER FILHA, 2014, p. 158).

Com relação às questões de gênero e sexualidade as respostas ao questionário inicial foram, em sua maioria, confusas, pois apesar de muitos afirmarem que não se interessavam por essas questões, a maioria afirmou ser importante discutir sobre isso na escola, uma vez que consideram importante refletir sobre questões que podem ajudar os/as jovens a lidar com problemas futuros, como mostra as imagens abaixo:

Para a questão sobre qual seria seu entendimento sobre gênero e sexualidade, muitos afirmaram não ter certeza ou afirmaram não saber como falar sobre o assunto. A aluna Elaine (15 anos) respondeu que o que sabia era “*Que existem apenas dois tipos de gênero: homem e mulher*”. Uma outra aluna respondeu que “*gostaria de debater esse assunto, não por mim, que não tenho curiosidade sobre esses assuntos, mas para o bem de outras pessoas*” (Ingrid, 16 anos).

O que se percebe é uma total insegurança ao falar sobre o assunto, como se gênero e sexualidade trouxessem questões apenas ligadas ao sexo e, portanto, proibidas dentro e fora da escola. Dos vinte e oito participantes, apenas dez responderam a essa questão: sete meninas e três meninos. As respostas, entretanto demonstram um certo grau de insegurança e até mesmo de simplicidade exagerada. Alguns/algumas adolescentes, por outro lado, falavam como se só pelo fato de já terem uma vida sexual ativa, não precisassem mais discutir sobre o assunto, como se só praticar sexo fosse garantia de saber lidar com as questões sociais que permeiam os conflitos envolvendo o assunto.

Abaixo, apresento um quadro com as respostas dadas a essa questão.

Quadro 14- Questão 4 do questionário inicial: O que você entende por gênero? E sexualidade?

	Respostas	Masculino	Feminino	Idade
1	“ <i>Não sei como falar sobre isso</i> ”		X	16
2	“ <i>Não entendo muito, mas sei que tem uma tal de LGBT</i> ”		X	15
3	“ <i>Gênero para mim é homem com mulher</i> ”		X	13
4	“ <i>Eu tenho gênero como um estilo, penso que é tudo que envolve o gênero sexual</i> ”		X	15
5	“ <i>Gênero é um homem do sexo masculino e uma mulher Do sexo feminino, não sei explicar</i> ”		X	15
6	“ <i>Que existem dois tipos de gênero: homem e mulher</i> ”		X	14
7	“ <i>Não muito. Na mídia eu vejo muito sobre gênero, mas não sei muito</i> ”		X	15
8	“ <i>Eu entendo que é o modo de agir de cada pessoa</i> ”	X		15
9	“ <i>A sexualidade pra mim é a divisão de feminino e masculino</i> ”	X		13
10	“ <i>Eu entendo que hoje em dia tudo está mais fácil, então gênero E sexualidade não é mais uma obrigação, é uma escolha do que Você vai querer ser</i> ”	X		14

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-2018.

Os/as outros/as alunos/as responderam “*nada*”, “*não sei*” ou “*Não sei falar nada sobre isso*” a essa questão. Nota-se, portanto, uma carga de intranquilidade, de incerteza para comentarem sobre suas concepções a respeito do tema. E essa falta de confiança mostrou-se maior entre os homens. Eles se mostraram mais receosos de discutirem sobre o tema. As

meninas falavam com mais interesse, com menos apreensão e mais tranquilidade. Talvez porque esse não seja um tema muito discutido na escola, os/as alunos/as tenham se mostrado mais reticentes em suas respostas. Segundo Louro (1997)

Em termos de políticas curriculares ou até mesmo de práticas escolares, gênero e sexualidade ainda parecem ser tratados quase que exclusivamente como *ternas* que devem ficar *restritos* a um campo disciplinar: a Educação Sexual (grifos da autora) (LOURO, 1997, p.128).

Na verdade, as questões de gênero e sexualidade ainda não têm um lugar de comodidade na escola. Muitos/as professores/as não sabem em que momentos podem ou devem tratar dessas questões, entre outras coisas, porque a escola não inclui o tema no seu currículo, o que dificulta e muito a sua discussão e reflexão.

A questão seguinte perguntava qual a opinião deles/as sobre as situações de conflitos, dentro e fora da escola, envolvendo as questões de gênero e sexualidade. Essa foi outra pergunta que gerou um certo desconforto, uma vez que muitas situações desse tipo foram vivenciadas dentro da escola, inclusive envolvendo alunos/as da própria turma. A questão foi uma forma de fazê-los refletir sobre as próprias atitudes em relação ao diferente. As principais respostas estão transcritas no quadro abaixo:

Quadro 15- Questão 6 do Questionário Inicial- Opiniões dos/as alunos/as sobre situações de conflito envolvendo questões de gênero e sexualidade

Respostas	Masculino	Feminino	Idade
<i>“Acho vergonhoso brigar por algo assim. Se uma pessoa não aceita a escolha do outro, o certo é se manter calado”</i>		X	16
<i>“Minha opinião é que isso é uma besteira. Se uma pessoa for trans ou bi, não devemos criticar a pessoa, é o que ela quer ser”</i>	X		14
<i>“Eu acho errado”</i>	X		15
<i>“Um absurdo, pois apesar do que as pessoas são, temos que respeitá-las igualmente”</i>	X		14
<i>“Eu acho muito comum as pessoas fazer piadas de pessoas de outro gênero”</i>	X		15
<i>“Na minha opinião isso é falta de educação, pois ninguém deveria se meter na vida dos outros”</i>			
<i>“Eu acho que devemos sempre nos cuidar né porque hoje em dia tá difícil os jovens se respeitarem”</i>		X	16
<i>“Uma falta de respeito, as pessoas devem ser como quiserem”</i>		X	14

<i>“Isso é meio constrangido”</i>		X	16
<i>“Que os homossexual devem respeitar todos que não são a favor das suas escolhas e fazer tudo apenas entre quatro paredes, assim também as lésbicas”</i>	X		14
<i>“Acho errado porque escola não é lugar de brigar e sim de estudar”</i>	X		14
<i>“Desnecessário, se a pessoa é feliz pra que vai escuta as pessoas infelizes e preconceituosas?”</i>		X	15
<i>Na minha opinião cada um tem que respeitar para ser respeitado, como exemplos: Homem com homem ficar se “pegando” dentro da escola é errado”</i>			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora- 2018.

Percebe-se entre os/as alunos/as um grau de aceitação para com pessoas que apresentam um comportamento diferente do da maioria, mas ao mesmo tempo, verifica-se uma certa intolerância na fala de alguns meninos e meninas, que enxergam apenas a questão da homossexualidade, como se apenas essa forma de ser, fosse algo para se observar em relação à sexualidade. A maioria dos/das adolescentes acreditam que as questões de gênero e sexualidade abarcam apenas as questões sexuais e não as manifestações sociais em vários aspectos.

As últimas questões diziam respeito ao interesse deles/as sobre o tema, principalmente ligado à leitura de textos literários. Como ficou claro pelas respostas iniciais quanto aos hábitos de leitura, eles/elas tiveram dificuldades para responder a essas questões, por terem hábitos de leitura bem simples e as respostas foram um tanto evasivas, mas alguns responderam prontamente. As questões eram as seguintes:

- Você já leu sobre esse assunto? Comente.
- Você acha interessante debater sobre essas questões na escola? Por quê?
- Você gostaria de ler livros de literatura juvenil que tenham como temática as questões de gênero e sexualidade? Justifique sua resposta.

Para a primeira questão, 8 dos meninos afirmaram nunca terem lido sobre o assunto. Uns disseram que foi por falta de interesse e outros, porque nunca lhes apresentaram nada sobre isso para ser lido. A resposta de um dos meninos chamou a atenção porque ele escreveu: *“Não, mas a gente tem aula de sexologia às vezes, ela (professora) explica sobre o assunto”* (Aluno anônimo). Na verdade o aluno estava se referindo às aulas do Projeto Saúde e Prevenção na Escola, que trata das questões de saúde e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, envolvendo também discussões sobre sexualidade, gravidez na adolescência e prevenção ao uso de drogas.

Entre as meninas, doze afirmaram nunca terem lido nada sobre o assunto. Uma das respostas, entretanto, chamou a atenção porque a adolescente afirmou que nunca leu nada porque não tinha interesse e porque já tinha conhecimento sobre o assunto. Ela escreveu: “*Não, nunca tive interesse sobre tal assunto e deve ser porque já tenho conhecimento sobre isso*” (Aluna Kaylane)

Das outras 6 meninas, houve as seguintes respostas:

“*Não, porque nunca tive acesso*” (Elaine)

“*Já porque eu gosto de ler sobre esses assuntos*” (Aline)

“*Não, minha família é evangélica e não concorda que se pense em sexualidade antes do casamento. E eu respeito*” (Deyse)

“*Não, porque não gosto dessas coisas, mais se é pra aprender, fazer o que...*” (Kamily)

“*Não, preguiça de pesquisar*” (Sophia)

“*Não porque nunca alguém falou sobre isso e quando falou, falou pouca coisa*” (Ana Beatriz)

Fonte: Arquivo da pesquisadora-2018.

Mais uma vez percebe-se a pouca intimidade com leitura, tanto pelas respostas frágeis, quanto pelo pouco conhecimento demonstrado sobre a temática. A resposta da aluna Ana Beatriz demonstra uma necessidade de oferta de leitura na escola, leituras que envolvam discussões aprofundadas e que favoreçam uma maior participação dos/as alunos/as nas questões sociais. Essa necessidade ocorre porque “a polêmica sobre a Educação Sexual se apresentou historicamente, ou se apresenta, ainda hoje, sob muitas formas [...]” (LOURO, 1997, p. 128). As instituições escolares preferem não se comprometer com tais questões e, com isso, fogem do seu caráter político.

Para a segunda questão, “*Você acha interessante debater essas questões na escola? Por quê?*”, dos 10 meninos participantes da pesquisa, 4 responderam que não, mas não explicaram o motivo. Os outros 6 responderam que sim e deram as seguintes respostas:

“*Eu acho que sim, porque é bom saber que a descriminalização (sic.) de gênero não deve existir mas nesse mundo*” (Jadson).

“*Sim, eu acho muito interessante para alertar os jovens*” (Anônimo).

“*Sim porque eu acho legal o diálogo dentro da sala de aula*” (Yuri).

“*Sim, porque é uma forma de aprende mais sobre o assunto*” (Luan).

“*Sim Porque muitas pessoas tem preconceito com esse tipo de coisa*” (Natan).

“*Sim porque acho interessante e importante*” (Ígor)

Fonte: Arquivo da pesquisadora-2018.

Percebi, portanto, o interesse dos adolescentes em debater sobre questões que os afligem, não apenas na escola, mas também na sociedade como um todo. Há a preocupação com a prevenção, não só da saúde, mas também da violência, da intolerância. Abre-se,

portanto, uma porta para levá-los às leituras mais aprofundadas sobre essas questões que os angustiam, sobre as quais eles/elas demonstram interesse e curiosidade.

Entre as meninas, das dezoito participantes, apenas duas afirmaram não ter interesse em discutir a temática na escola, uma disse que não gostava do tema e outra alegou que as discussões poderiam “*gerar uma guerra*” na sala de aula. Uma outra não respondeu à questão. Uma resposta chamou a atenção porque a aluna respondeu “*sim*” e “*não*”, e justificou dizendo que “*seria bom para que todos pudessem se conhecer melhor, mas seria ruim porque pode gerar muitos conflitos, já que nem todos pensam da mesma forma*” (Aluna Kamily).

As outras 14 responderam que sim, mas algumas não justificaram a resposta. Das respostas que foram justificadas, elenco as principais abaixo:

- “*Sim, porque na escola não deve existir isso de pessoas não gostar de pessoas de outros sexos, todo mundo é igual*” (Aline)
 - “*Sim, porque debateríamos e assim tomamos para nós como forma de prevenção*” (Dayse)
 - “*Sim, porque isso nos ajuda a entender, a ter respeito e combater o preconceito*” (Sophia)
 - “*Sim, porque pode nos ajudar em muitas coisas, a saber das coisas certas, em que nós estamos errado, etc...*” (Ingrid)
 - “*Sim, para orientar as pessoas sobre o assunto*” (Milena)
- Fonte: Arquivo da pesquisadora-2018.

Pude, portanto, verificar que a temática de fato se mostrava interessante para os/as alunos/as. Suas dúvidas, seus anseios, poderiam ser discutidos de forma tranquila com obras literárias que chamariam a atenção para fatos do cotidiano que passam despercebidos e, muitas vezes nos torna alheios aos problemas enfrentados por colegas próximos, como a discriminação por orientação sexual, por exemplo, ou as angústias de uma gravidez na adolescência, que, aliás, era a situação vivida por duas alunas da sala no decorrer do desenvolvimento da pesquisa.

O que precisa ser pensado ou repensado é que as questões de gênero e sexualidade não podem estar desconectadas do cotidiano escolar por que:

As questões referentes à sexualidade *estão*, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas, dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula- assumidamente ou não- nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes (grifo da autora) (LOURO, 1997, p. 131).

Diante disso, resta-nos ter coragem para reconhecer que as questões de gênero e sexualidade podem ser um campo vasto para se discutir juntamente com outros temas na escola, como cidadania, dignidade humana, respeito, tolerância, entre outras coisas.

Para a terceira questão “*Você gostaria de ler livros de literatura juvenil que tenham como temática essas questões? Justifique sua resposta*”, 8 meninas afirmaram não ter certeza ou não saber, as outras 10, entretanto se mostraram interessadas em ler sobre a temática em obras da literatura juvenil. Algumas das respostas foram:

“*Sim, pois teríamos mais informações, que nossos pais não gostam de tocar no assunto*” (Dayse)

“*Sim, pra saber mais sobre o assunto*” (Elaine)

“*Talvez pra entender verdadeiramente o que é isso*” (Andressa)

“*Sim pra ficar mais orientada*” (Kaylane)

“*Sim pra saber mais sobre isso*” (Ingrid)

Fonte: Arquivos da pesquisadora-2018.

É possível entender pelas respostas que a temática ainda é um tabu e que os/as adolescentes entendem as questões de gênero e sexualidade como sendo apenas questões sexuais e não sociais, como se discutir ou ler sobre isso fosse algo “proibido” a que não pudessem ter acesso.

Percebi também, através da roda de conversa, que a maioria não tem um diálogo aberto com os pais sobre o assunto e, portanto, gostariam de ter, na escola, a oportunidade de poder debater, ler e conhecer sobre as questões que envolvem gênero e sexualidade, além de poder conversar sobre seus próprios preconceitos ou conceitos equivocados sobre o que ainda consideram algo desautorizado, que é o fato de poderem falar e entender a própria sexualidade.

Os meninos, por sua vez, dos dez, apenas dois responderam que gostariam de ler livros envolvendo a temática. As respostas foram: “*Sim, porque eu gostaria de aprender mais sobre a sexualidade*” (Yuri) e “*Acho que sim, mas eu gosto mais de ler mangá e anime, tenho vergonha de ler sobre essas coisas*” (Anônimo)

Dos outros alunos, quatro afirmaram não saber se gostariam de ler, dois responderam que não, mas não justificaram as respostas e dois afirmaram que não gostariam porque não gostavam de ler. É, portanto, perceptível que, na turma, os meninos têm menos intimidade com leitura do que as meninas, de modo que eu teria que programar atividades que fossem estimulantes para motivá-los a fazer as leituras dos livros.

A última pergunta do questionário foi de fundamental importância para que eu escolhesse os livros que consistiram no *corpus* da pesquisa. Pedi que elencassem temas ou

assuntos envolvendo gênero e sexualidade sobre os quais tivessem interesse ou curiosidade em ler e discutir. A maioria afirmou não saber que assuntos sugerir. Alguns ainda disseram que não tinham interesse ou curiosidade por nenhum assunto ligado ao tema, mas vários opinaram sobre o que gostariam de ler ou discutir e sugeriram mais de um tema. As sugestões encontram-se no quadro a seguir:

Quadro 16- Temas que abordam gênero e sexualidade sugeridos pelos/as alunos/as partícipes

Temas	Masculino	Feminino	Total
Diversidade Sexual	2	7	12
Importância da prevenção de doenças e gravidez	1	5	6
Amor e casamento	-	2	2
Preconceito por causa de orientação sexual	3	5	8
Machismo e feminismo	-	3	3
Homossexualismo	1	1	2
Violência contra a mulher	1	5	6

Fonte: Elaborado pela autora- 2018.

Com as respostas em mãos, eu pude analisar que concepções os/as alunos/as tinham sobre gênero e sexualidade, bem como quais eram seus hábitos de leitura e quais assuntos poderiam ser interessantes para eles/elas, de modo que maneira as discussões sobre gênero e sexualidade presente em obras da literatura juvenil poderiam contribuir para a formação leitora desses/as adolescentes.

Através das atividades pude verificar que os/as adolescentes possuíam conceitos muito simplistas com relação às questões de gênero e sexualidade, relacionando-as apenas à questões biológicas e sexuais, sem refletirem sobre as questões sociais que envolvem esses conceitos. Precisei pensar em formas de fazê-los/las

A partir disso, planejei uma roda de conversa seguida de duas oficinas temáticas para fazê-los refletir sobre essas questões. O clima foi muito descontraído, apesar da ansiedade inicial, uma vez que eles/elas pensavam no tema como “discussões sobre sexo”. A roda de conversa girou em torno do assunto do questionário. Eu levei, em forma de discussão as questões (do questionário) que mais apresentaram incertezas ou que não foram respondidas, para depois iniciar a oficina temática.

A primeira questão para discussão foi a mesma do questionário (O que você entende por gênero? E sexualidade?), mas agora com o diferencial de que teriam que falar e não escrever. As respostas não foram muito diferentes, como se pode perceber na transcrição abaixo:

Aluna Ana Beatriz: Ah, professora, gênero é como a pessoa se sente, se quer ser homem ou mulher

Professora: Como assim? A pessoa escolhe ser homem ou mulher?

Aluno Yuri: Não escolhe nascer, mas pode decidir se prefere agir como homem ou não

Aluna Rebeca: [...]ou como mulher...

Aluno Alan: Acho que na verdade gênero é o nome que se dá ao modo como as pessoas praticam sexo. Se é homem, mulher, gay ou sapatão...

Aluna Dayse: oxe, menino, né é isso não. Gênero só tem dois: masculino e feminino, agora as pessoas podem escolher ser gay ou sapatão

Professora: Mas tem pessoas que não são gays nem lésbicas, embora seu modo de agir leve as pessoas a acharem que são...

Aluna Ana Beatriz: Verdade, professora, muita gente julga os outros sem conhecer...vai logo chamando de viado só porque o menino não quer ficar com muitas meninas.

Aluno Igor: [...] ou só porque uma menina joga bola com a gente às vezes, já é sapatão...

(Fonte: Arquivo da pesquisadora- transcrição da roda de conversa 3, 2018)

Com a discussão das questões, eles/elas foram ficando mais à vontade, pois perceberam que discutir sobre as diversas formas de representação de gênero e da sexualidade estava longe de ser um assunto constrangedor, mas era algo sério e ao mesmo tempo instigante, pois faz pensar sobre nosso agir no meio social, pois pareciam estar “reconhecendo que esse é um campo privilegiado para a construção de sentidos, para a significação do ser homem e do ser mulher” (LOURO, 1997, p.131)

Com o dinamismo das atividades, a participação deles/as foi total, de forma que as meninas que a princípio afirmaram não gostar do tema, o tempo todo opinaram sobre as questões que surgiam e pareceram decididas a defenderem seus pontos de vista.

A dinâmica inicial consistiu em pregar três cartazes no quadro (Um com a palavra HOMEM, outro com a palavra MULHER e um cartaz em branco no meio) e pedir que eles/elas falassem o que lhe viessem à cabeça quando se pensava na palavra homem e depois o mesmo com a palavra mulher. Conforme iam falando, fui escrevendo as palavras nos cartazes. Depois tirei as placas com as palavras homem e mulher e mudei de cartazes, e assim o que disseram para os homens passou a ser direcionado para as mulheres e vice versa. Abaixo uma foto da dinâmica:

com a audição da música *Diversidade*, de Lenine e algumas colocações sobre a letra, com os/as alunos/as opinando sobre o sentido da diversidade.

A segunda oficina sobre a temática, foi iniciada com a apresentação da música *Tem pouca diferença*, de Durval Vieira. Foi interessante porque eles não a conheciam e gostaram muito, tanto da música quanto da letra. Pediram para repetir a canção mais uma vez e depois iniciamos uma discussão a partir de alguns comentários sobre o que eles/elas chamaram de “*verdades da letra da música*”.

A maioria concordou com o compositor, mas surgiram argumentos para “*negar*” as poucas diferenças entre homens e mulheres. Alguns alunos e alunas contestaram a letra porque para eles/elas o autor só “*viu a parte do corpo*” (Dayse) e “*Não lembrou que o homem tem mais força*” (Yuri). Outros/as alunos/as, entretanto, disseram que era “*exatamente isso que a música queria mostrar, que as diferenças são poucas*” (Natan) e usaram exemplos para mostrar que, dependendo da força, a mulher podia se igualar aos homens, sim: “*Se a força fosse só do homem, mulher não dirigia ônibus e caminhão*”.

Na sequência, dividi a turma em grupos e distribuí com os mesmos, os conceitos de Gênero e sexualidade, retirados do fascículo *Sexualidades e Saúde Reprodutiva*, do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas, do MEC. Após lerem e discutirem sobre esses conceitos, cada grupo deveria elaborar um conceito próprio sobre gênero e sexualidade. O que surgiu, entretanto, foram um amontoado de frases de cunho machista, que desqualificavam as qualidades profissionais femininas, como por exemplo:

“Gênero é: menina brinca com menina e menino brinca com menino. Mulher não deve se meter a fazer coisa de homem e nem homem fazer o que é de mulher. Cada um tem suas obrigações na sociedade”.

“Gênero é quando se entende que meninos e meninas, cada um deve reconhecer seu lugar. Homem joga bola, mulher cozinha. Homem podem trabalhar de pedreiro, mulher não aguenta. Mulher só deve dirigir carros pequenos, essas coisas...”

“Mulher não pode trabalhar nas mesmas coisas que os homens, porque são mais fracas, é disso que se trata o gênero”.

Fonte: Arquivo da pesquisadora-2018

Foi preciso muita conversa e a leitura de outro texto: *Gênero e sexualidade: muitos modos de ser menino e menina*, do mesmo fascículo para que chegassem a uma conclusão: o que faz do homem um homem e da mulher, uma mulher é a forma como eles/elas se sentem e não a forma como se vestem ou a profissão e os esportes que eles/elas exercem. Novos conceitos foram elaborados, com um pouco mais de reflexão e surgiram os seguintes

Para finalizar, realizei uma dinâmica: Colei o desenho de uma árvore no quadro e pedi que escrevessem na raiz da árvore o que consideravam como raiz dos problemas envolvendo

as questões de gênero e sexualidade e na copa, aquilo que pode ser considerado um avanço no que se refere a essas questões. As fotos abaixo mostram o momento dessa atividade:

Figura 8 – Oficina temática 3- Dinâmica sobre gênero e sexualidade



Fonte: Arquivo da pesquisadora-2018.

Como mostra a foto, foram escritas palavras como preconceito, machismo, religiões, crenças e desrespeito como raízes dos problemas e como avanços, aceitação, respeito, tolerância e amor pelas pessoas. Isso demonstra um certo grau de consciência de que há formas sociáveis de lidar com essas questões, dentro e fora da escola, sem causar traumas ou desavenças. A escola só precisa agir como parceira nessa luta contra a intolerância e a falta de respeito, embora na maioria das vezes que trata do assunto a escola não o faz adequadamente, como afirma Souza (2012):

A educação para a sexualidade veiculada nas escolas, além do seu caráter preventivo, tem contribuído, muitas vezes, para difundir concepções rigidamente estereotipadas em relação ao gênero. Mulheres e homens, meninos e meninas são vistos a partir de um prisma essencialista, universal e imutável, questões pouco problematizadas em relação aos aspectos históricos e culturais [...] (SOUZA, 2012, p. 122).

Depois das discussões, entretanto, percebi um tom mais suave dos meninos em relação às questões de gênero, embora os conceitos internalizados sejam ainda dominantes, de modo que não é tão simples apagar as concepções de suposto poder e privilégios que eles acreditam que possuem sobre o sexo feminino, mas ao mesmo tempo, pareceram compreender a necessidade de repensarem o modelo tradicional das relações de gênero.

As meninas, por sua vez, mostraram-se confiantes, desenvoltas e, muitas vezes se sobressaíram nas discussões, no sentido de demonstrarem mais força nos argumentos. Em

princípio tímidas e receosas, ao final se mostraram corajosas, questionadoras, sem o conformismo inicial. Avalio, portanto, as discussões como muito proveitosas.

No tópico seguinte analiso, nas obras escolhidas para o corpus da pesquisa, como se desenvolvem as questões de gênero e sexualidade dentro dessas obras e que contribuições elas podem trazer para o desenvolvimento da formação leitoras dos/as alunos/as participantes da pesquisa.

6.3. Gênero e sexualidade nas obras da literatura juvenil estudadas

Quando se define a literatura infanto-juvenil observando quem lê o que, descobre-se que livros feitos para a infância e a juventude, não são de forma alguma, reservados a elas e, inversamente, que livros feitos para adultos são frequentemente lidos pelas crianças e jovens (CHARTIER, 2008, p. 132)

As questões de gênero e sexualidade nem sempre foram- e continuam não sendo- tratadas com serenidade e de forma explícita no contexto escolar. Muitos livros que abordam o tema sequer são vistos como opções para integrar o acervo das escolas. O fato é que apesar de esse ser um campo muito vasto, as pesquisas que trazem propostas com essa temática ainda são recentes. Essas pesquisas, entretanto, estão trazendo para a discussão a importância do processo de construção da alteridade, embora ainda sejam poucos trabalhos, dada a importância desse debate, seja na escola ou em outras esferas sociais.

Há, portanto, atualmente, diversos livros e autores que tratam do tema de forma natural, adequada para adolescentes e jovens, embora não sejam ainda muito veiculadas na escola. São obras que fazem refletir sobre o papel social de homens e mulheres e criam oportunidades para se debater sobre questões de preconceito, sexismo e tantas outras questões que afetam os relacionamentos interpessoais de nossos alunos e alunas.

Entender como essas questões se desenvolvem em obras da literatura juvenil é um dos objetivos desse estudo e, para isso, me dediquei a analisar algumas obras a partir do interesse dos/as educandos/as, de forma dinâmica e, ao mesmo tempo, leve. Pensei também em obras que possibilitassem reflexões coletivas e individuais, que fizessem os/as alunos/as se colocarem no lugar das personagens e ponderar sobre seus próprios conflitos e inquietudes.

Diante desse contexto, após conhecer os hábitos e preferências leitoras dos/as alunos/as e depois de discutidos os conceitos de gênero e sexualidade, resolvi escolher, dois livros que me pareceram bastante adequados ao objetivo principal da pesquisa, que é analisar

como as questões de gênero e sexualidade abordadas em obras da literatura juvenil podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos/as alunos/as no ensino fundamental. Além de serem adequados ao objetivo da pesquisa, os livros também precisariam ter uma linguagem simples, para poder atrair a atenção dos/as leitores em formação.

Primeiro eu tive que resolver a questão do que seria um livro para adolescentes e um livro para crianças. Entretanto, esse dilema se arrasta por gerações e parece ainda estar longe de ser resolvido. Sirvo-me, pois, das palavras de Teresa Colomer para dizer o que penso sobre livros para crianças: “[...] os livros infantis “constroem seu leitor”, quer dizer, que se situam à altura das crianças, levam-lhes a atuar como leitores literários e os introduzem em possibilidades de leitura cada vez mais amplas” (COLOMER, 2007, p. 11).

Portanto, para leitores iniciantes é necessário leituras mais simples, com linguagem compatível ao seu nível de interesse e leveza da construção do texto, para que a partir desses textos eles/elas sejam estimulados/as a buscarem leituras mais aprofundadas. Em princípio meu desejo era trabalhar o romance, mas devido ao pouco tempo para a pesquisa e a complexidade do texto mais longo, optei por novelas.

Como eu já havia detectado, pelas respostas ao questionário inicial e pela pouca intimidade com leitura de textos longos demonstrada por eles/elas, que seria mais fácil incentivá-los a ler textos mais simples, decidi por um clássico da literatura infantil e juvenil, o livro *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga e por um livro mais atual, mas não menos interessante, *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins.

Como o foco da pesquisa é o desenvolvimento da competência leitora por meio de obras que abordam gênero e sexualidade na literatura juvenil, os dois livros se mostraram ideais, pois abordam essas questões de maneira leve e ao mesmo tempo instigante e ainda realçando a fantasia, a imaginação.

O primeiro livro, *A bolsa amarela*, além de vários prêmios, ganhou também várias traduções, é um livro mundialmente conhecido. Sua autora foi a primeira escritora brasileira a receber o prêmio Hans Christian Andersen, considerado o Nobel da literatura infantil. É, portanto, um livro que não necessita de justificativas para ser apresentado a crianças e adolescentes.

A bolsa amarela é um livro que encanta desde crianças até adultos. A premiada autora, Lygia Bojunga, traz nesse livro a história da menina Raquel, de dez anos de idade. A menina tem uma imaginação aguçada, como é de se esperar, por sua idade, e cria personagens que lhe

ajudam a enfrentar uma infância solitária, cheia de incompreensão por parte dos adultos de sua família.

Raquel se sente inconformada pelas atitudes preconceituosas de sua família em relação à mulher. O fato de ser menina faz com que sua família a impeça de fazer muitas coisas e isso a faz sentir desejos que vão aumentando e fazendo com que sua imaginação produza situações de liberdade.

Ela tem três desejos principais: o de ser um menino, o de ser adulta logo e o de ser escritora. Quando ganha uma bolsa amarela (bolsa que fora rejeitada pelos outros membros da família), de uma tia Raquel resolve esconder esses desejos dentro dessa bolsa e, junto com seus desejos, seus amigos imaginários. Há também toda uma simbologia por trás dessa “bolsa”. A bolsa de uma mulher é um objeto quase íntimo, no qual ninguém mexe sem pedir permissão e Raquel se preocupou em consertar o fecho da bolsa para garantir que ela não fosse violada. A bolsa pode representar também sua própria essência, onde ela guardava seus desejos e às vezes tinha vontade de deixar explodir.

No decorrer da história, Raquel também cria outros personagens que questionam a condição feminina, como o galo que não gostava de mandar nas galinhas e sentia-se cansado de ter que dizer às mesmas o que elas podiam ou não fazer:

[...]chamei minhas quinze galinhas e pedi, por favor, pra elas me ajudarem. Expliquei que vivia muito cansado de ter que mandar e desmandar nelas todas noite e dia. Mas elas falaram. “Você é nosso dono. Você é que resolve tudo pra gente.” [...]elas não botavam um ovo, não davam uma ciscadinha, não faziam coisa nenhuma, sem me vir perguntar: “Eu posso?” E eu respondia: “Ora, minha filha, o ovo é seu, a vida é sua, resolve como você achar melhor”, elas desatavam a chorar, não queriam mais comer, emagreciam, até morriam. Elas achavam que era melhor ter um dono mandando o dia inteiro: faz isso! Faz aquilo! Bota um ovo! Pega uma minhoca! do que ter que resolver qualquer coisa. Diziam que pensar dá muito trabalho (BOJUNGA, 2002, p. 26-27).

Além de sentir-se cansado de mandar nas fêmeas, o galo não gosta do nome que Raquel lhe deu: Rei. Como não queria mandar, também não queria um nome que mais parecia um título. O jeito conformado e fraco das galinhas, por sua vez, retrata o caráter passivo das mulheres da época, que não eram educadas para assumirem grandes responsabilidades.

Outra personagem que traz um discurso sobre o universo feminino é o guarda - chuva mulher. Esta, entretanto, não reclama, mas informa que optou por nascer mulher quando foi feita. E explica que recebeu tecido, cabo e curvas diferenciadas por ser feminina. Raquel então, começa a pensar que, na verdade gosta de ser mulher.

É uma narrativa cheia de fantasia, com teor fantástico, mas sem se desligar da realidade, porque Raquel, através das conversas com os amigos imaginários, reflete sobre sua condição feminina e questiona estereótipos impostos à mulher. Isso se reflete nessa fala da personagem em uma conversa com o irmão:

Vocês podem um monte de coisa que a gente não pode. Olha: lá na escola quando a gente tem que escolher um chefe pras brincadeiras, ele é sempre um garoto. Que nem chefe de família: é sempre um homem também. Se eu quero jogar uma pelada, que é o tipo do jogo que eu gosto, todo mundo faz pouco de mim e diz que é coisa pra homem; se eu quero soltar pipa, dizem logo a mesma coisa. É só a gente bobear que fica burra: todo o mundo tá sempre dizendo que vocês é que têm que meter as caras no estudo, que vocês é que vão ser chefe de família [...] vocês é que vão ter tudo. Até para resolver casamento – então eu não vejo? – a gente fica esperando vocês decidirem [...] Você quer saber de uma coisa? Você quer saber de uma coisa? Eu acho fogo ter nascido menina (BOJUNGA, 2002, p. 12).

O discurso de Raquel propaga os anseios das mulheres do final da década de setenta, mas não deixa ser atual. A luta das mulheres por igualdade de direitos continua sendo uma constante em nossa sociedade. A personagem não aceita a posição passiva de esperar que os homens decidam o que ela pode ou precisa fazer. Dessa forma, a menina só vai deixar de pensar em ser homem quando em uma de suas fantasias, encontra uma família diferente (na casa de consertos), na qual cada um pode fazer as atividades que quiser, independentemente de sexo ou da idade.

Assim sendo, as questões das relações envolvendo gênero e sexualidade são, de forma muito criativa e perspicaz, apresentadas na obra, possibilitando interações e identificações com as personagens, provocando o desejo de opinar, questionar.

O enredo do livro, portanto possibilita muitas reflexões, inferências e, conseqüentemente promove o desejo de fazer outras leituras, pois chama a atenção para conflitos vividos pelas pessoas, em qualquer fase da vida.

As discussões sobre gênero e sexualidade são pontuais nesse livro, pois além do papel de homem e mulher, a personagem também enfoca que o desejo de ser menino foi diminuindo até que desapareceu, quando ela entendeu que sendo mulher ela poderia fazer e ser o que quisesse, não sem luta, mas com determinação e, sendo escritora, já que esse foi o único desejo que continuou crescendo, ela poderia assumir-se mulher e criadora de outras realidades, de outros sonhos, além de assumir o controle da própria vida. É algo parecido com o que Colomer (2003) afirma ao se referir às novelas de aventura: “[...] trata-se de uma aventura de amadurecimento pessoal muito próxima das fórmulas de introspecção psicológica dos adolescentes de outras obras (COLOMER, 2003, p. 254).

O segundo livro escolhido para ser corpus da pesquisa, *O menino que brincava de ser*, da professora Georgina da Costa Martins, foi publicado pela primeira vez no ano 2000 e trouxe o tema da sexualidade trabalhado com muita leveza, de forma muito criativa e sutil, mas possibilitando um olhar aberto a novas formas de se posicionar socialmente. A autora publicou várias outras obras com a temática, mas esse livro em especial traz uma naturalidade que faz refletir sobre os muitos preconceitos, a intolerância, o desrespeito à diversidade e principalmente sobre os resultados negativos provocados pela falta de diálogo das famílias com seus filhos. A obra traz também um misto de fantasia e razão que supera a dicotomia racional x lúdico.

Como professora também dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, já vi e ouvi muitas histórias como as do personagem do livro e continuo presenciando essas histórias de pessoas que passam a vida tendo que se justificar por suas escolhas, suas opções de vida, de forma que vi no livro uma forma de discutir as questões de gênero e sexualidade com a transparência que a leitura possibilita.

Não foi fácil fazer a escolha desse livro porque me preocupava a questão do literal, do evidente, ou do que os especialistas consideram pouco ou nada literário, entretanto, sirvo-me das palavras de Magda Soares (2009) para justificar a escolha:

E concluo que, no jogo das escolhas, a leitura que devemos propor a crianças e jovens, se queremos vê-los a virar as páginas de um livro, é aquela que para eles possa representar entretenimento: proporcionar prazer, satisfazer o desejo de fantasia, de participar de outras vidas, leitura capaz de substituir sem sacrifício a tela do computador, os videogames... (SOARES, 2009, p. 24)

Trata-se, portanto, em primeiro lugar, de proporcionar aos/às alunos/as leituras mais compatíveis com o seu nível estágio leitor, para que gradualmente eles/elas passem a fazer escolhas mais criteriosas. Como já foi explicitado, a turma não tem hábitos de leituras longas. Durante as rodas de conversa, pude verificar que desconheciam obras e autores que são considerados populares, não só da literatura brasileira, mas também da literatura mundial. Logo, leituras longas e muito aprofundadas seriam, para o tempo dessa pesquisa, ineficientes, ineficazes. Careceria de um tempo maior para induzi-los/las à leituras mais densas.

Ademais, segundo as palavras de Magda Soares, a diferença fundamental entre as leituras funcional, de entretenimento e literária “não está propriamente **no texto**, está em **quem lê**, em **para que lê**, e, conseqüentemente, no **modo de ler**. Os três tipos de leituras são três modos de ler” (SOARES, 2009, p. 22, grifos da autora). Portanto, cabe a nós, professores,

formadores de leitores, entendermos quais os modos de ler dos nossos/as alunos/as e estimulá-los a partir de seus interesses. Isso explicitado, parto para a apresentação do livro e de como se desenvolvem os conflitos vividos pela personagem principal.

O livro conta a história de Dudu, um menino de apenas seis anos, em processo de construção de sua identidade, com muita imaginação e que gosta de brincar de ser o que quiser. O problema é que, na maioria das vezes, ou quase sempre, Dudu gosta de se fantasiar de personagens femininas. Quer se vestir de fada, bruxa ou princesa.

No começo, a mãe de Dudu ficou muito preocupada, pois ele nunca queria ser o príncipe ou o rei, só gostava de ser bruxa, fada e até princesa, mas a professora do Dudu dizia que não tinha problema:
- Não faz mal, é da idade, com o tempo isso passa. Deixe-o ser o que quiser (MARTINS, 2011, p.7).

Essas brincadeiras, é claro, não são vistas como saudáveis pelas pessoas com quem ele convive. Ele é apontado como alguém que sofre de um desvio, uma falha. Seus colegas da escola e seus familiares não entendem sua preferência por personagens femininas e Dudu começa a ser bombardeado por críticas, piadas e até ameaças de surras. Especialmente o pai não aceita o comportamento do filho e culpa a mãe e sogra pelo jeito “afeminado” do menino: “- Eu não falei que você estraga esse menino com cuidado demais? Tá vendo só? Agora ele quer ser menina. Meu Deus! (MARTINS, 2011, p.18)

Dudu encontra compreensão por parte da professora (que é criticada por seus pais) e pela avó materna que o ajuda a entender a si mesmo e a confiar na sua imaginação, de forma que o menino não perde sua inocência, mas procura refletir sobre seus sentimentos. Dudu não gosta de ser chamado de “*mulherzinha*” pelos colegas da escola, mas não quer abandonar suas fantasias. A avó materna se prontifica a ajudá-lo a ver as coisas com mais serenidade e promete levá-lo para passar embaixo do arco-íris, que segundo uma colega dele seria uma forma de virar menina.

Vó, a Mariana me contou que se eu passar debaixo do arco-íris eu posso virar menina. É verdade?
Dizem que é, mas eu nunca conheci ninguém que tivesse passado.
-Vó, mas se eu passar, eu vou virar menina pra sempre? Nunca mais vou poder ser eu mesmo?
-Acho que sim, você vai ser outra pessoa.
[..] -Vó, se eu virar menina, será que ele vai gostar mais de mim? Ele gosta tanto da Julinha! (MARTINS, 2011, p.45-49).

Dudu se referia ao pai. Ele imaginava que sendo menina o pai o trataria melhor, pois ouvia- o dizendo que em mulher não se devia bater e sempre via-o tratar com muito carinho sua prima, Julinha. Entretanto, a avó o leva ao teatro e o menino fica encantado com os atores que se vestem e se pintam para representar vários personagens. Dudu, então, que só queria virar menina para ser melhor tratado pelo pai, desiste dessa ideia e resolve que quer ser ator, porque dessa forma vai sempre poder ser o que quiser, sem se preocupar com os julgamentos dos adultos.

-Aqui homem pode passar batom? – perguntou Dudu para um rapaz que estava tirando a maquiagem.

- Claro! Depende do personagem que a gente interpreta.

-Homem pode brincar de ser mulher e mulher pode brincar de ser homem, que ninguém liga?

- mas claro que pode! Esse é o nosso trabalho: cada dia a gente pode ser uma coisa diferente [...] (MARTINS, 2011, p. 68)

A partir disso, Dudu começou a pensar de outra forma “Vó, acho que eu quero continuar sendo eu. Não quero mais virar menina para sempre.” [...] –Vó, já sei, eu quero é ser ator de teatro! (MARTINS, 2011, p. 76). Na verdade, Dudu não quer o estereótipo de “afeminado”, ele não quer ser mulher, quer apenas poder ser como é, gostar do que gosta, sendo ele mesmo. Georgina procura mostrar de forma muito simples, que um homem não precisa virar mulher por ter um comportamento diferente daquele que se considera padrão, bem como uma mulher não precisa virar homem. A expressão da Sua sexualidade não precisa transformá-lo em outra pessoa. Sobre isso, Louro (2000) afirma:

Pela centralidade que a sexualidade adquiriu nas modernas sociedades ocidentais, parece ser difícil entendê-la como tendo as propriedades da fluidez e inconstância. Frequentemente nos apresentamos (ou nos representamos) a partir de nossa identidade de gênero e de nossa identidade sexual. Essa parece ser, usualmente, a referência mais “segura” sobre os indivíduos (LOURO, 2000, p. 11).

A sexualidade, assim como as questões de gênero, não precisa estar carregada de processos discriminatórios e os comportamentos não precisam ser aqueles cristalizados socialmente. Os estereótipos é que fazem as questões sexuais e de gênero se tornarem um problema social. Os modelos socialmente excludentes e cruéis é que tornam as relações complicadas, difíceis e até desumanas.

A literatura, aqui em especial a literatura juvenil, pode ser um meio de fazer os adolescentes perceberem que as coisas podem não ser todas da mesma forma. Abre-se um leque de possibilidades através das leituras e das discussões que essas leituras proporcionam, que podem ser uma ponte entre a ignorância e o respeito, entre o sectarismo e a tolerância.

Existem vários outros livros que poderiam ser utilizados nesta pesquisa, mas pela questão do tempo para a realização da intervenção e, levando em consideração as respostas do questionário inicial, foram escolhidos apenas esses dois.

Alguns dos livros que poderiam ser utilizados na pesquisa são: *Todos os amores*, e *Tudo por você*, ambos de Georgina da Costa Martins e *Do jeito que a gente é*, de Márcia Leite, que são escritoras contemporâneas e tratam da temática de forma muito natural, com uma leveza que é muito propícia à compreensão dos/as adolescentes.

Dos livros clássicos, poderiam ser utilizados *Senhora*, de José de Alencar, que poderia suscitar discussões sobre a questão dos papéis de homens e mulheres da época, bem como *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto, entre outros.

Assim, no próximo tópico apresento a análise da compreensão dos/as alunos sobre as questões de gênero e sexualidade nos livros que compuseram o *corpus* desse estudo.

6.4 A compreensão dos alunos/as sobre as questões de gênero e sexualidade nas obras da literatura juvenil estudadas

[...] a literatura infanto-juvenil pode permitir ao jovem diversas possibilidades de vivenciar aquilo que é próprio do ser humano e do qual não se pode fugir (SILVA; CAMARGO, 2015, p. 57)

A partir das realizações das rodas de conversa e das oficinas temáticas e, levando em consideração o que os/as alunos/as sugeriram como temas que gostariam de ler, pude então escolher os livros que apresentei no tópico anterior (*A bolsa amarela* e *O menino que brincava de ser*).

A opção por trabalhar esses livros através de oficinas de leitura foi em consequência da boa participação dos/as alunos/as nas rodas de conversa e nas oficinas temáticas sobre leitura e gênero e sexualidade.

Após as rodas de conversa, apresentações de textos, músicas e das discussões em torno do tema, a recepção dos livros pelos/as alunos/as, foi mais tranquila do que eu esperava. Eles/elas mostraram-se bem interessados em fazer as leituras.

Para o registro das oficinas foi utilizado o caderno no qual pontuei também os registros da observação participante, (como um diário de bordo), no qual fiz registros

sistemáticos, após a realização de cada oficina, baseando-me em anotações feitas durante as atividades, gravações de áudios e vídeos das ações realizadas, além de fotografias.

Em cumprimento ao terceiro objetivo específico desse estudo e, apoiando-me na análise de conteúdo, passo a interpretar o entendimento dos/as alunos/as sobre as questões de gênero e sexualidade nas obras estudadas. A primeira oficina, intitulada *Descobrimo o texto literário narrativo...*, teve como objetivos, além de apresentar o livro *A bolsa amarela*, apresentar também os aspectos de um texto longo, como as narrativas e iniciar a leitura do livro, em busca de coletar dados para a pesquisa, através das impressões dos/das leitores/as.

Inicialmente, entreguei-lhes o texto *Literatura para a vida*, retirado de um blog (Leitura literária- Diversos olhares), para estimulá-los para a leitura de textos mais longos. Apesar de os livros trabalhados nas oficinas não serem romances, mas novelas, esses gêneros não deixam de ter uma proximidade e, como a ideia inicial era fazer leituras de romance, achei bom que lessem um texto que pudesse deixá-los curiosos para ler algo do gênero, posteriormente.

Assim, depois da discussão sobre o texto do blog, o primeiro livro apresentado foi *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga. Apresentei-lhes primeiro a autora, através da exibição um vídeo curto sobre ela, por ela mesma, já que trata-se de uma entrevista que ela concedeu ao programa *Entrelinhas*⁹, em 11/03/12.

Após a apresentação do vídeo, houve um momento de reflexão. Foi interessante ver a reação deles/as ao ouvir e ver a autora falando de seu trabalho, falaram da admiração que sentiram pela paixão demonstrada por Lygia, da simplicidade com a qual ela fala das próprias obras e de como escolheu seguir a carreira de escritora e abandonar a de atriz, já que representara em alguns espetáculos no teatro nas décadas de 60 e 70.

Expus, no quadro, um mural com resumos de obras e fotos da autora para ficar à disposição para consultas e propus uma rápida atividade, antes da leitura dos primeiros capítulos do livro, que consistiu em dividi-los em grupos e distribuir para cada grupo fotos de várias pessoas (negros, brancos, jovens, idosos, homens maquiados, mulheres sem maquiagem, deficientes físicos).

A intenção era que cada grupo montasse um mural de casais ou de amigos, levando em conta a observação das pessoas nas fotos e deduzindo um grau de empatia entre eles/elas, com o objetivo de fazê-los refletir sobre como as aparências podem influenciar nossos julgamentos a respeito das pessoas.

⁹ Entrevista cedida ao programa *Entrelinhas*, em 11/03/2012 e publicada no YouTube pelo canal da TV Cultura digital. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9KKob3AWnGk>.

Os grupos montaram os casais ou grupos de amigos e quando foram explicar suas escolhas houve uma discussão voltada para a questão do preconceito com os idosos, os deficientes, os negros e os homens e mulheres diferenciados pelo modo como se vestiam ou estavam maquiados. Todos esses ficaram em grupos isolados, como se só pudessem formar casal ou ter relações de amizade com pessoas com as mesmas diferenças físicas, de cor ou de idade. Abaixo, algumas fotos da atividade:

Figura 9: Oficina de leitura literária1- Dinâmica de grupo



Fonte: Arquivo da pesquisadora- 2018.

A aluna Ana Beatriz chamou a atenção para o fato de que “*os homens negros também ficaram quase sempre com mulheres negras, professora*”. De fato, a maioria das pessoas negras foram colocadas ao lado de outros negros. Alguns membros dos grupos explicaram suas escolhas e, abaixo transcrevo parte de uma das explicações do segundo grupo

Professora: *O que vocês levaram em conta para formar os casais ou grupos de amigos?*

Alunos do grupo 2: *Nós achamos que pessoas de mais idade não iam gostar de ficar com os mais novos*

Professora: *Por que não??*

Alunos do grupo 2: *Ah, professora, porque eles não teriam assunto pra discutir com os mais jovens*

Professora: *Não poderia ser o contrário? Pessoas mais velhas têm muitas experiências...Acho que não faltaria assunto...*

Alunos do grupo 2: *mas professora, hoje em dia as coisas estão mudadas.*

Professora: *Mudadas como?*

Alunos do grupo 2: *Cada pessoa procura amizade ou namoro com aquelas que entendem o seu jeito de ser*

Professora: *E vocês acham que uma pessoa mais velha está “desconectada” do mundo dos jovens?*

Alunos do grupo 2: *Não é isso, mas cada pessoa vai se sentir bem com aqueles que são mais da sua turma...*

(Arquivo da pesquisadora- Oficina de leitura literária 1-2018)

Dois grupos formaram casais homossexuais masculinos e outro, um casal feminino, o que acabou gerando um pequeno conflito, pois quando foram apresentar usaram palavras como “viado” e “sapatão” e “drogado, maconheiro” para se referirem aos casais que montaram, o que causou um certo desconforto e gerou protestos de alguns colegas.

Depois das breves apresentações e, também breves discussões sobre nossas atitudes preconceituosas no que se refere às diferenças físicas ou comportamentais das pessoas, passamos então para a leitura dos primeiros capítulos do livro. Inicialmente pedi que, a partir do que ouviram da autora no vídeo, observassem a capa do livro e levantassem hipóteses sobre seu enredo.

Surgiram muitas hipóteses, dentre elas: “Acho que deve ser uma menina que tem paixão por uma bolsa amarela” (Aline), “Pode ser sobre algo especial sobre a bolsa, como ela ser mágica e ter poderes” (Yuri), “Acho que pode ser mágica mesmo porque tem um galo saindo de dentro da bolsa” (Rebeca), “Ou pode ser que ela tenha poderes mágicos como a lâmpada de Aladim” (Jadson), “ou pode ser algo que tem a ver com preconceito, como aconteceu na montagem das fotos” (Milena).

Deixei que assim, cheios de expectativas, eles finalmente iniciassem a leitura do livro¹⁰. Por causa do tempo, leram apenas três capítulos, ficando os restantes para serem lidos em casa. Após o tempo determinado para a leitura, retomamos as discussões sobre os capítulos lidos.

As primeiras impressões foram apenas a de que Raquel sofria com a negligência da família e que não tinha com quem conversar, que era uma menina solitária e que inventava amigos para não se sentir tão sozinha. Era como se eles/elas não tivessem ainda o contato com textos em que a “força imagética do pacto ficcional se sustenta na mente apenas através da palavra” (AGUIAR, 2001, p. 59).

Então eu os orientei a pensar sobre: quais eram as queixas de Raquel? porque o primeiro amigo que ela criou era um menino? Que justificativas ela deu a seu irmão quando ele perguntou sobre isso? Quais as grandes vontades da menina? Em que condições ela ficou com a bolsa amarela da tia Brunilda? Quais as primeiras observações de Raquel sobre a bolsa? O que ela guardou lá dentro? Por quê? O que chamou a atenção no capítulo *Galo*? Quais as queixas do galo? O que há de incomum no discurso dele, visto que é um macho?

¹⁰ Todos/as os/as alunos/as receberam cópias encadernadas dos livros utilizados nas oficinas.

Todos esses questionamentos foram propostos para que em casa, refizessem a leitura dos capítulos iniciais e levantassem outros sobre os capítulos restantes, para serem discutidos no próximo encontro. Devido ao pouco tempo para leitura nas aulas, já havia explicado que as leituras seriam feitas na sala e em casa, e que deveriam trazer anotações, questionamentos, para serem retomados durante as oficinas.

Nesta primeira oficina os/as alunos/as precisavam demonstrar o desenvolvimento da prática leitora do uso de estratégias e procedimentos de leitura, que segundo a BNCC (2017), entre outras coisas ocorre a partir da prática de:

- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.
- Estabelecer/considerar os objetivos de leitura.
- Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças (BRASIL, 2017, p. 72)

Os resultados dessa leitura foram observados e discutidos na oficina posterior, portanto a segunda oficina, que recebeu o título *A bolsa amarela- O mundo fantástico de Raquel*, e ocorreu com um clima muito entusiasmado, com os/as alunos/as ansiosos/as para explicitar suas leituras, suas impressões. Com objetivo de discutir a obra, a oficina proporcionou a identificação do conflito da personagem principal, a análise desse conflito, no que se refere às questões de gênero, a caracterização das personagens secundárias e a análise de suas ações ou ligações com a personagem principal e a discussão sobre o desfecho.

Inicialmente alguns alunos e algumas alunas informaram que não leram o livro todo, mas apenas alguns capítulos. Isso era algo que eu já esperava, visto que seus hábitos de leitura eram escassos. A maioria, entretanto, leu. Com o livro em mãos e as carteiras dispostas em forma de círculo, iniciamos um momento de discussão da leitura, com a turma respondendo algumas questões, como mostra o trecho abaixo:

Professora: *Vocês acham que suas hipóteses de leitura foram confirmadas?*

Aluna Aline: *Mais ou menos, professora. A menina era apaixonada pela bolsa, mas não como eu pensava eu acho...*

Aluna Milena: *Não tem muito a ver com preconceito...quer dizer...mais ou menos.*

Professora: *Que atitudes preconceituosas você percebeu?*

Aluna Milena: *Ah...acho que ninguém ligava pra ela por ser criança e menina.*

Aluno Yuri: *Acho que era mais por ela ser criança que ninguém dava atenção a ela.*

Professora: *Vocês pensaram nos questionamentos que eu pedi que Anotassem para refazer a leitura dos primeiros capítulos? Vamos falar sobre isso?*

Aluno Natan: *Sim! Me ajudaram a entender muita coisa*

(Fonte: Arquivo da autora- Oficina de leitura 2- 2018)

Começamos, então, um momento de discussão da leitura. Eles/elas trouxeram passagens marcadas do texto para apresentar ou questionar, ou pedir explicações. Baseando-se nos questionamentos que eu sugeri, eles/elas trouxeram apontamentos, feitos na cópia do livro ou no caderno. Impressionou a maneira como meninas e meninos opinaram de maneira tão diferente sobre determinadas questões, como por exemplo, para falar sobre o primeiro “amigo” imaginário de Raquel, muitas meninas acharam que a personagem foi machista, que ela devia ter criado uma “amiga”

Aline: *Já começou errado esse livro. Se a menina queria ser igual aos homens, ela não se aceitava como mulher*

Natan: *Né isso não, menina. Ela achava que os homens tinham mais vantagem por isso desejava ter nascido homem.*

Ana Beatriz: *(interrompendo Natan) e tinham mesmo, quer dizer ...Ainda têm...em tudo*

Yuri: *Mas ela tá é certa. Amigas só servem pra ajudar a chorar, os homens são mais fortes, por isso ela queria um amigo*

Kaylane: *Onde existe isso de menina ajudar a chorar? Tu tá é sonhando*

Milena: *Oxe...ela também tinha a Lorelai e a guarda chuva que era mulher*

Professora: *Mas vocês não acham uma atitude um tanto preconceituosa, achar que mulher só pode ter uma melhor amiga e não um melhor amigo?*

(Arquivo da pesquisadora-Oficina de leitura 2- 2018).

A partir disso, foram muitas as considerações sobre os motivos da personagem para ter inventado um André e não uma Andréa, por exemplo. Na sequência, discutimos sobre quais eram as principais queixas de Raquel e suas justificativas para elas. Ao falarem sobre as vontades da personagem, comentaram que eram vontades justas, que a maioria das crianças têm, como a de crescer logo e a de ser de outro jeito, como no caso de Raquel, querer ser um menino.

Os motivos da personagem também foram defendidos por alguns meninos, que acharam injusto o modo como a família a tratava. Perceberam o tratamento diferenciado tanto para as irmãs mais velhas de Raquel, quanto para o irmão. Uma aluna comentou, por exemplo o fato de que “*Raquel só ficou com a bolsa porque ninguém gostou dela*” (Aline) ou “*porque perceberam que o zíper estava com problema, porque Raquel teve que mandar consertar*” (Ana Beatriz). Alguns alunos disseram que se a menina fosse um menino talvez não tivesse tantas limitações, principalmente no que se refere às brincadeiras que Raquel cita e que eram classificadas como masculinas.

Pude verificar, até aqui que os/as alunos/as conseguiam, sem muita dificuldade, alcançar, no que se refere às práticas leitoras sugeridas pela BNCC, as seguintes dimensões de uso e reflexão da leitura:

- Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos
- Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas
- Localizar/recuperar informação
- Inferir ou deduzir informações implícitas (BRASIL, 2017, p. 72).

Partindo dessas constatações, sugeri aos/às alunos/as que pensassem porque a menina resolveu esconder seus desejos em uma bolsa e não em outro lugar e em quais desejos gostariam de “esconder” em uma bolsa, a exemplo de Raquel. Pedi que escrevessem em pequenos pedaços de papel e colassem na figura de uma bolsa amarela, que coloquei no quadro. Avisei que não precisavam se identificar, pois eu usaria as anotações apenas para analisá-las como material de pesquisa, mas que identificassem apenas o sexo, se masculino ou feminino. A foto abaixo mostra o resultado da dinâmica.

Figura 10 - Oficina de leitura 2- Dinâmica “Esconder desejos na bolsa amarela”



Fonte: Arquivo da pesquisadora-2018.

Como se vê na foto, surgiram desejos como: *“Sair para todo lugar que eu quero e minha mãe não deixa”*, *“Comida livre pra sempre. Muita comida”*, *“Ficar espalhando pros outros que eu estou ficando (namorando) com uma pessoa”*, *“Meu desejo é de ser livre, não ficar presa dentro de casa”*, *“Viajar pra outra cidade e começar a vida de novo”*, *“Ser rico e morar só”*, *“Meu desejo é morar com minha mãe”*, *“Fazer tatuagem”*, *“Ao contrário de Raquel, eu gostaria de não ter a responsabilidade de adulto, pois é muito cansativo”* (Essa se identificou como sendo do sexo feminino), *“vontade de morar sozinha, ser um pouco livre”*, *“De ser diferente, de fazer a diferença, de ser alguém”*.

É perceptível nos desejos dos/das adolescentes a vontade muito comum, dessa fase da vida, de ser “livre”, de poder extrapolar. Entretanto, percebe-se nas colocações das meninas esse desejo maior de liberdade, pois elas usam palavras como “presa”, “minha mãe não deixa”. Entre os meninos é possível notar a questão da liberdade sexual, da exibição do poder “espalhar pra todos que estou ficando”.

Pelos desejos colocados, percebeu-se o quão difícil é para os/as adolescentes falar sobre seus anseios, suas vontades e isso lhes chamou a atenção para as insatisfações de Raquel e eu chamei-lhes a atenção para o fato de como devia ser ainda mais difícil ser menina há quatro décadas, quando o livro foi escrito.

Outra questão bastante debatida foi em relação à posição de chefe do galinheiro rejeitada pelo galo. Os meninos se surpreenderam com a atitude do galo, pois achavam que *“qualquer um gostaria de ter muitas mulheres para ele dominar”* (Jadson) e *“É o natural, professora, os machos mandar nas fêmeas”* (Allan). As meninas acharam muito decente a atitude do galo, pois *“ele vê que as galinhas podem cuidar da vida delas, sem ele tá mandando nelas”* e *“só um homem muito justo ia perceber isso”*.

Percebe-se nas falas das meninas o desejo de mudança, no sentido de não serem mais “manipuladas” pelas vontades masculinas. Elas conseguem enxergar no discurso do galo, o desejo de igualdade, ou o fato de que o “homem” (galo), justo não se utiliza das “mulheres” (galinhas) como bem entende, mas deixa que elas decidam o que fazer da própria vida, que tomem as próprias decisões.

Na fala dos meninos, por outro lado, reflete-se o pensamento enraizado de que homens podem e devem tomar decisões pelas mulheres, como se elas precisassem disso. A fala do aluno Jadson chamou atenção e as meninas reagiram de pronto. A leitura possibilitou pensamentos e reflexões ligados ao modo como eles/elas mesmos/as pensam sobre as questões de gênero e trouxe para a discussão os papéis desempenhados por homens e mulheres. Isso me fez pensar na afirmação de Weeks (2000):

Ainda que a dominação masculina permaneça uma característica central da sociedade moderna, é importante lembrar que as mulheres têm sido ativas participantes na modelação de sua própria definição de necessidades. Além do feminismo, as práticas cotidianas da vida têm oferecido espaços para as mulheres determinarem suas próprias vidas. [...] Os padrões de privilégio sexual masculino não foram totalmente rompidos, mas há agora abundantes evidências de que tal privilégio não é inevitável, nem imutável (WEEKS, 2000, p. 41).

As relações de poder entre os sexos, têm se evidenciado de forma mais igualitária, com menos conformidade por parte das mulheres e ao mesmo tempo, apesar de em menos evidência, o respeito ao espaço feminino pode ser percebido em algumas situações.

A partir do quarto capítulo eles/elas perceberam a mente criativa de Raquel ao “*criar uma amizade com um alfinete, professora? Isso foi demais*” (Ana Beatriz). Sim, Raquel tinha muita imaginação e, em sua cabecinha de criança existia um mundo de fantasia que podia tudo. Até uma amizade com um alfinete. *Mais um amigo masculino!* (Sophia) As meninas pareciam não se conformar com o fato de Raquel ter mais “amigos” que amigas. Perguntei porque esse fato deixavam-nas tão incomodadas e responderam que “*quando somos pequenas, na escola, só podemos brincar com meninas*” (Dayse) e “*Os meninos não gostam de brincar com as meninas*” (Ana Beatriz), “*Acho que era por isso mesmo que ela criava amigos homens, porque ela não podia ter na vida real*” (Natan)

A questão da separação de meninos e meninas, desde muito pequenos, em brincadeiras, foi algo lembrado por eles/elas. Raquel, em muitos momentos, deixa claro essa distinção. Uma aluna citou a discussão da personagem com o irmão quando ele queria saber quem era o André que mandava cartas para ela e perguntou porque Raquel não inventara uma amiga ao invés de um amigo. Algumas outras meninas também recordaram essa parte da história fizeram uma correlação com suas próprias vidas: “*É desde pequena que mandam a gente ficar longe dos meninos e até hoje tem meninas que não gostam de ficar no intervalo num lugar que tem muito menino*” (Milena), “*Porque todo mundo só pensa que quem fica com meninos é porque é galinha e quer ficar com eles em outro sentido*” (Rebeca).

Para Louro (2000), esse distanciamento entre comportamentos, brincadeiras e modos de ser de meninos e meninas trata-se de um “investimento significativo” para a perpetuação desses comportamentos, feito pela família, escola, igreja, lei e até a mídia. A autora afirma que:

Todas essas práticas e linguagens constituíam e constituem sujeitos femininos e masculinos; foram – e são – produtoras de “marcas”. Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido “gravados” em suas histórias pessoais (LOURO, 2000, p. 15).

Esse afastamento de meninos e meninas desde muito cedo, contribui muito para que as relações de poder se concretizem, uma vez que parece fazer naturalizar a concepção que existem lugares “de homens” e lugares “de mulheres”. Isso fica claro na fala de um dos meninos: “*Acho que essa menina queria ser diferente das outras, porque ela não gostava de ser menina só para poder fazer o que os meninos faziam. Ela queria quebrar a regra*” (Kauã).

Questionado por algumas colegas sobre que regra seria essa, ele respondeu; *“A regra é homem e mulher cada um no seu lugar, na sua função”*.

A resposta dele causou um mal estar maior, porque deu-se início uma discussão sobre qual seria o lugar ou a função da mulher. Foi o momento de refletirmos sobre “a quebra das regras” explicitada ao longo de todo o livro. Pedi que indicassem partes ou acontecimentos da história que, para eles/elas, caracterizassem como uma “quebra de regra”. Foi o momento de saber se eles/elas tinham compreendido o enredo, que partes do livro chamou mais a atenção deles/delas, se perceberam a intenção de Raquel de não ser moldada, mas de lutar por suas convicções, mesmo sendo tão pequena.

Percebi, com satisfação, que os/as alunos/as, quando se envolviam com o texto, mergulhavam em seu enredo, de modo que as discussões demonstravam opiniões, decisões, escolhas. Isso enriqueceu o debate e foi essencial porque possibilitou a eles/elas o entendimento de o quanto a leitura é importante para sua formação cidadã, porque possibilita reflexão e possíveis mudanças de comportamento.

Além da atitude do galo, que não queria ser rei, aliás, o nome Rei, que foi o nome que recebeu de Raquel também foi rejeitado por ele. Isso não passou despercebido por alguns/as alunos/as: *“Ele não queria ser rei porque não queria mandar nas galinhas”* (Elaine), *“Ele não queria ser rei porque era besta. Eu ia adorar ser o rei das mulheres (risadas)”* (Davi Lucas). Em contrapartida, as meninas pareceram dispostas a defenderem o ponto de vista do galo; *“Ele foi muito inteligente, mandar nas galinhas todas só ia causar aborrecimento e ele queria era ser livre de problema”* (Rebeca), *“O galo queria que cada um cuidasse da sua vida, mas as galinhas estavam acostumadas com alguém mandando na vida delas”* (Kaylane).

É claramente perceptível na fala dos meninos, a supremacia atribuída ao sexo masculino, como se fosse muito normal controlar as vontades femininas ou como se elas nem pudessem ter vontade própria. As meninas, entretanto, vislumbram a possibilidade de o machismo ceder espaço para o novo, para o viver compartilhado. As atitudes, não só de Raquel, mas de seus “amigos imaginários”, são uma reação ao tratamento desigual entre homens e mulheres e os/as alunas entendem isso.

Indo de encontro ao desejo de Raquel de ter nascido menino, surge a guarda-chuva, que afirma ter “escolhido” nascer mulher, pois fora consultada sobre isso, antes de “nascer”. Algumas alunas observaram isso e disseram compartilhar da ideia da guarda-chuva, de que *“é muito bom ser mulher, a gente pode fazer tudo que o homem faz e ainda ser feminina e linda”* (Kaylane), *“A guarda-chuva fez Raquel pensar se queria mesmo ter nascido menino e as vezes é bom a gente perceber como é bom ser mulher e lutar pelo que a gente quer”* (Ana

Rebeca), “*Além disso a guarda-chuva disse que não queria crescer e fez Raquel pensar que era bom aproveitar pra ser criança enquanto pode*” (Dayse).

A literatura tem esse poder de fazer-nos refletir sobre nós mesmos, nossos sonhos, desejos, anseios. Os/as adolescentes perceberam na leitura esse poder. É muito positivo quando, na escola, os/as alunos/as podem ler textos sem a obrigatoriedade de fazer atividades que vão servir apenas para obter notas. Essa leitura feita para refletir, pensar sobre as suas próprias atitudes ou ações, além de afastar dos/as alunos/as o desgosto das leituras enfadonhas, que remetem apenas a questões gramaticais ou a perguntas óbvias sobre o que foi lido. Sobre isso, Bordini (2015) afirma:

Tais atitudes em relação ao texto por parte da escola explicam sobejamente a chamada “síndrome de rejeição ao livro”. Diante da falta de significação da leitura como é imposta ao estudante, não é de admirar que este se afaste dela tão logo lhe seja possível, maneje canhestamente as habilidades de compreensão e interpretação, que possua ínfimos recursos e ideativos ao escrever e que demonstre um empobrecimento gradual dos processos de comunicação e de linguagem (BORDINI, 2015, p. 18-19).

A significação acontece quando o texto fala a quem o lê, quando o/a leitor/a encontra sentido no que está lendo. No livro, comportamento tipicamente machista se revela em outros momentos e não passou despercebido pela maioria dos/as alunos/as, como no capítulo intitulado *Almoço*. Nessa parte da história Raquel explicita bem a diferença do tratamento dado a ela e ao primo Alberto. Um menino mal educado e que nas palavras de Raquel “Tudo que o Alberto dizia que ia fazer, fazia mesmo; era só ele cismar [...] Por que é que eu não tinha nascido Alberto em vez de Raquel? (BOJUNGA, 2002.p. 55) E a menina ainda completa, e no comportamento do galo Terrível, que só pensava em brigar e vencer.

Algumas alunas comentaram que as mulheres também pensam em “*vencer na vida, mas não querem viver brigando, apenas disputam coisas, até homens*” (Wiliane) e “*As brigas das mulheres, geralmente não são na base da porrada como as dos homens, eles acham que resolvem tudo com socos*”. Esse discurso deixa aparente o quanto as adolescentes são conscientes dos conflitos sociais existentes provocados pela divisão que se faz do que sejam as “funções ou posições” de homens e mulheres.

Uma aluna (Sophia) trouxe para a discussão um trecho do diálogo no galinheiro de onde viera o galo terrível, o qual quando os pintinhos nasciam, os donos já decidiam o que cada um ia ser, como mostra o trecho abaixo:

-Você vai botar ovo.
-Você vai ser tomador- de- conta –de –galinha.
-Você vai ser galo de briga.

-Você vai pra panela.

E não adiantava nada os pintinhos quererem ser outra coisa: os donos é que resolviam tudo, e quem não gostou que gostasse (BOJUNGA, 2002, p. 69).

A aluna comentou sobre a semelhança do que acontece com as crianças, que alguns pais determinam o que elas vão ser quando crescer, sem esperar que a criança decida isso, quando tiver idade para fazer as próprias escolhas. E a ocorrência disso, segundo a concepção dela “*é maior com as meninas, como acontecia com Raquel, que foi obrigada até a comer o que não gostava na casa da tia, para parecer educada*”, por imposição da família. Com relação às questões de gênero e sexualidade não é diferente e essa analogia ficou bem clara para eles/elas. Louro (2003) chama a tenção para essa questão: “A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito” (p. 17)

Chamei a atenção deles/as nesse ponto para a questão do galo de pensamento costurado, o Terrível, que foi condicionado a pensar o que os outros queriam que ele pensasse, porque ousou ter vontade própria. Terrível tinha um primo de quem gostava muito, de quem foi separado porque “Galo de briga não pode gostar de ninguém. Galo de briga só pode gostar de brigar” (BOJUNGA, 2002, p. 69). Alguns alunos e algumas alunas afirmaram ter pensado sobre essa questão e de como às vezes era mais fácil fazer o que agradaria aos outros e não o que faz bem a nós mesmos, por medo de julgamentos ou de exclusão de um grupo social.

Finalmente Raquel começa a mudar de ideia com relação a ter nascido homem porque ela precisa consertar a guarda-chuva e sua imaginação cria uma casa de conserto, onde tudo lhe parece encantador, surpreendente. As coisa não precisam ser da mesma forma, as pessoas não têm funções determinadas por causa da sua idade ou do seu sexo. Mulher, homem, criança ou velho, cada um faz aquilo que acha que deve, todos fazem tudo, cada coisa a seu tempo. Raquel pede explicações à menina da casa e ela explica que mulher não precisa só cozinhar e homem só consertar coisas, que assim eles ficariam sobrecarregados, cansados de sempre fazer as mesmas coisas.

Ao/as adolescentes pareceram entender que o enredo abre um leque de possibilidades quanto aos papéis de homens e mulheres, que podem ser aqueles que eles/elas quiserem, que não há limites para os seus sonhos, independente do gênero. Na casa de consertos, Raquel acabou entendendo que os papéis podem e devem ser mudados, de acordo com as vontades de cada um, com suas preferências e isso foi percebido e citado por alguns/as alunos/as.

Neste ponto, percebi nos/as alunos/as o desenvolvimento de habilidades que eram necessárias à compreensão do texto, como por exemplo “Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias”, como orienta a BNCC.

Uma aluna e um aluno (Kaylane e Jadson), comentaram sobre a recorrência de personagens com pensamentos costurados (o galo Terrível e um cachorro na casa de conserto), e observaram que era uma analogia à pessoas que se prendem à concepções conservadoras e machistas, através das quais mulheres e homens têm papéis distintos na sociedade e as mulheres devem sempre ficar com os papéis secundários. Kaylane ainda comentou: “*O pensamento costurado é aquele que a pessoa fica presa a uma ideia só e ela acha que tudo tem que ser do mesmo jeito sempre*”.

A compreensão de que Raquel entendeu que para ser livre não precisaria ser homem foi da maioria. Abaixo transcrevo um trecho da conversa que encerrou as discussões sobre o livro.

Aluna Dayse: *Raquel entendeu que podia brincar do que queria e não precisava ser menino.*

Aluno Kauan: *Ela percebeu que ser menina também era bom porque podia brincar do que quisesse, mesmo que a família reclamasse*

Aluna Ana Beatriz: *Ela disse que sempre falaram pra ela que tanta coisa boa era só pra os meninos, que por causa disso ela queria ter nascido menino, não é porque ela quisesse ser macho*

Aluna Kaylane: *No fim, só ficou uma vontade dela que foi a de ser escritora. Acho que foi porque assim ela podia ser o que quisesse, ia sempre poder inventar o que quisesse e criar histórias*

(Arquivo da pesquisadora-Oficina de leitura 2, 2018)

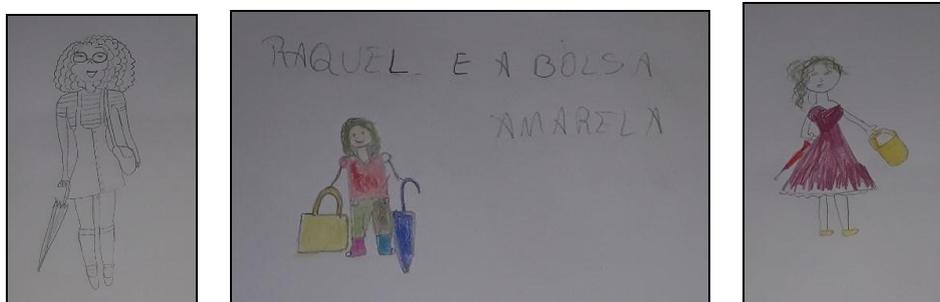
Para encerrarmos a oficina, pedi que, para ilustrar nossa discussão, fizessem um desenho da personagem principal, com sua bolsa amarela, da maneira que imaginavam a menina e que escrevessem, se quisessem, palavras que ilustrassem as ideias desenvolvidas na discussão. Durante o desenvolvimento da atividade ainda houve muitos comentários sobre como uma menina “descolada” como Raquel deveria ser.

Durante a atividade os/as alunos/as explicavam porque desenhavam a personagem de cada jeito, falando o que achavam dela, de suas atitudes, de sua coragem, força, determinação.

No decorrer da atividade eu os estimei a falar sobre suas escolhas para “vestir” a personagem do modo como estavam fazendo. Suas respostas foram variadas, de acordo com os sentimentos que a personagem despertou em cada um. Enquanto desenhavam fui observando seus desenhos e ouvi comentários do tipo: “*Ela é descolada, tem que usar calça jeans*” ou “*Raquel veste uma roupa colorida, porque ela quer que combine com a guarda-chuva*” ou ainda “*Raquel veste calça porque ela gosta de brincadeira de menino*”, entre outras coisas.

É perceptível nas falas de alguns/as alunos/as a distinção em relacionar o que pode ser de homem ou o que pode ser de mulher, como a fala do aluno que disse “Ela usa calça porque gosta de brincadeira de menino”, o que leva a entender que para esse aluno, calça é coisa de homem e não de mulher, embora a maioria de suas colegas da turma estivessem vestindo calças no dia da oficina. Outra aluna desenhou a personagem com calças, mas disse que era pelo fato de ela ser uma menina “descolada”, que depois de questionada por mim sobre o sentido da palavra, ela explicou ser “*uma menina destemida, que não tem medo de se arriscar, se aventurar*”. Alguns dos desenhos estão expostos a seguir:

Figura 11- Oficina de leitura literária 2- Desenhos dos/das alunos/as



“Descolada” “Para combinar com a guarda-chuva” “Feminina”



“Quer ser menino”

“Determinada”

“Esperta”

Fonte: Arquivo da pesquisadora-2018

Dando continuidade, a terceira oficina, intitulada *O menino que brincava de ser*, se iniciou com a recordação das impressões sobre a leitura anterior, de como a personagem Raquel ajudou-nos a refletir sobre as questões de gênero, mesmo sendo tão pequena. Falamos sobre a criatividade da autora em criar um personagem tão cativante.

Realizei, então, uma dinâmica. Com as carteiras já dispostas em círculo, pedi que dissessem nomes de brincadeiras que realizavam quando eram crianças.

Foram lembradas muitas brincadeiras, como: boneca, amarelinha, futebol, queimada (barra bandeira), pula corda, esconde-esconde, casinha, médico, escolinha, pega-pega(toca), passa o anel, pião, pipa, bola de gude, corrida de patins, entre outras. Então, pedi que metade da turma fizesse uma lista das brincadeiras que eram consideradas de meninas e a outra metade listasse as brincadeiras de meninos.

Uma parte da turma listou como brincadeiras para meninos: bola, pião, pipa, pega-pega, queimada e bola de gude. A outra parte listou como brincadeiras de meninas: boneca, casinha, pula corda, esconde-esconde, médico, escolinha, passa o anel, corrida de patins, amarelinha e queimada.

Iniciou-se uma discussão porque muitos afirmavam que bola poderia ser brincadeira de menino e de menina, porque havia outros esportes além do futebol, que poderia ser realizado por meninas. Outros disseram que não, que se eram brincadeiras de infância, os pais não comprariam uma bola para uma menina pequena. Outros alegaram que faltou bonecos para os meninos, já que muitos tiveram bonecos de super-heróis de brinquedo. Por fim, a maioria concordou que todas as brincadeiras poderiam ser aproveitadas tanto por meninos, quanto por meninas e o que causava distinções era mesmo o preconceito, o machismo, a irracionalidade.

Embalados pelo clima das discussões sobre as brincadeira, distribuí com eles a cópia do livro *O menino que brincava de ser*. Antes de começarmos a leitura, tivemos o momento de apresentação da autora do livro, Georgina da Costa Martins, através das informações constantes no texto de apresentação da autora, no final do livro. Indiquei-lhes também vídeos na *internet*, para que pudessem, se quisessem, conhecer seu trabalho como professora e como escritora.

Pedi, então, que observassem a capa do livro e levantamento de hipóteses de leitura. A princípio acharam, pela capa, que era um “*livrinho para crianças sobre um menino e sua avó*” (opinião de vários alunos/as). Fizemos uma breve discussão sobre o que seria um livro para crianças ou para adultos. Muitos disseram que “*livro para adultos trata de assuntos sérios, proibidos ou muito complicados*” (Opinião de alguns/as alunos/as). Eu lhes perguntei se haviam lido algum desses livros que eles/elas consideravam de adultos. Duas meninas afirmaram ter lido o livro *Cinquenta tons de cinza*, de Erika L. James, com conteúdo erótico.

Após esse primeiro momento, pedi que iniciassem a leitura do livro. Por causa do pouco tempo, leram os primeiros capítulos e voltamos para a discussão. Comecei perguntando-lhes o que acharam da leitura. Alguns disseram que apesar de acharem a história de Dudu “*um pouco boba no começo*”, (Ana Beatriz), depois entenderam o drama do menino.

Alguns/mas disseram que acharam cruel a reação do pai do menino porque ele era muito pequeno, que “*talvez ele mudasse quando crescesse*” (Elaine), e obrigá-lo a jogar futebol “*não ia fazer ele mudar sua personalidade*” (Yuri). No trecho abaixo, pode-se perceber a compreensão dos/das alunos/as sobre o que leram:

Professora: *O que vocês acharam do começo da história de Dudu?*

Aluna Dayse: *No começo achei meio boba, mas depois vi que parece com uma história de um filho da minha vizinha*

Professora: *É mesmo?*

Aluna Dayse: *Sim. Ele tem 8 anos, mas parece uma menina. O pai dele nem gosta de sair com ele e a mãe dele fica desanimada*

Aluno Jadson: *É um negócio estranho demais o cara ser parecido com mulher ou querer ser mulher. Aqui na sala quem é assim é o xxxx (Yuri) (disse em tom de brincadeira)*

Muitos alunos/as: *Oxe, menino, isso é sério...tudo vocês levam na brincadeira...deixa de ser besta...*

Professora: *calma, vamos voltar para o livro. O que vocês acharam da atitude da professora de Dudu?*

Aluna Ana Beatriz: *Achei legal, às vezes a gente só pode contar com a ajuda de alguém de fora de casa*

Aluna Rebeca: *Eu já conversei muito com as professoras quando eu estudava o 4º e o 5º ano, elas davam conselho*

Aluna Kaylane: *Mas a mãe de Dudu tinha mais medo por causa do pai dele.*

Fonte: Arquivo da pesquisadora-2018.

Pude perceber uma familiaridade por parte dos/das alunos/as com relação a questões de conflitos ligadas ao tema do livro, angústias, solidão, falta de apoio da família, entre outras questões ficaram bem evidentes. Eles/elas demonstraram uma compreensão da extensão do conflito da personagem e acabaram por entender que o tema do livro não era tão bobo quanto supunham antes de iniciar a leitura.

Entusiasmados pela leitura dos capítulos iniciais, pedi que continuassem a leitura em casa para concluirmos as reflexões no próximo encontro. Pedi que observassem as reações, ações e modo de agir de cada personagem e que trouxessem reflexões sobre o desfecho.

No encontro seguinte, desenvolvi com a turma a quarta oficina, *O menino que brincava de ser- Uma história e muitas realidades...* para finalizarmos as discussões sobre o livro e possibilitar aos/às alunos/as caracterizarem os personagens, comentarem criticamente sobre suas condutas e opinarem com desenvoltura sobre a leitura que fizeram.

Iniciamos com a retomada da discussão anterior e abri espaço para que os alunos falassem se suas expectativas sobre a leitura se confirmaram, se ficaram surpreendidos com o final e outras questões que eles/elas quisessem problematizar.

Professora: *E então, gostaram do livro?*

Aluno Natan: *Eu gosto mais de ler quadrinho de ação, mas até que gostei*

Aluna Dayse: *Achei legal a gente ler sobre isso. Vejo nas novelas essa coisa de ser gay, mas sempre com gente grande*

Professora: *Mas você acha que o livro é sobre ser gay?*

Aluna Dayse: *Não é não, professora? Oxe, eu acho que [...]*

Aluno Yuri: *(interrompendo Dayse) O menino não queria ser gay não, ele queria ser ator*

Aluna Ana Beatriz: *Acho que é sobre ele querer ser diferente do outros meninos sem ser julgado, porque ele não gostava de ser chamado de mulherzinha*

Aluna Kaylane: *Ele só resolveu ser ator pra poder se vestir de mulher e usar maquiagem sem sofrer com os apelidos*

Aluno Kauã: *Até o pai dele chamava, imagina os outros...[...]*

Fonte: Arquivo da pesquisadora-2018)

Diante dessas declarações, perguntei que outros aspectos do livro tinham sido observados, se fizeram anotações ou marcações no texto que quisessem trazer para a discussão. Alguns/as ainda falaram sobre as reações das duas avós, de como as duas viam de forma diferente o comportamento do menino. Conversamos um pouco sobre isso e um aluno observou que *“a avó que era a mãe do pai era que tinha mais raiva, porque o filho dela era o pai, a outra era mais compreensiva por causa da mãe, que era sua filha”* (Yuri). Eu quis saber qual a opinião dele sobre isso e ele respondeu que *“compreendia a revolta do pai de Dudu e da avó, porque não era normal um menino querer se vestir de mulher mas que surra não resolveria”*. O que ocorre é que, como ressalta Nunes (1987):

A estrutura familiar patriarcal reforça o machismo desde a infância. Educa o menino para exibir seu sexo, gostar dele, ostentá-lo orgulhosamente, [...] num nítido narcisismo fálico. Já com relação à menina dá-se o contrário; obriga-a a esconder seu sexo, mantê-lo misterioso, a não ter uma relação afetiva com a sua identidade sexual (NUNES, 1987, p. 75).

Logo, quando Dudu não demonstrou a masculinidade esperada pela família, as pessoas ficaram chocadas, em especial seu pai e, para os/as alunos/as a atitude do pai foi absolutamente normal.

Uma aluna, entretanto, chamou a atenção para o fato de que a avó materna levava tudo na normalidade pra não traumatizar o menino, *“que até deixou ele acreditar que ia virar menina se passasse debaixo do arco-íris, mas ela já tinha o plano de levar ele ao teatro porque sabia que ele ia adorar ver outros homens fazendo o que ele queria, que era se vestir de mulher”* (Wiliane). Alguns alunos quiseram saber qual era a relação do arco-íris com o movimento LGBTQI+. Eu não sabia. Pedi para que todos nós pesquisássemos, para partilhar na próxima aula, mas uma aluna (Ana Beatriz), teve a ideia de pesquisar no celular na hora. Foi o que fizemos. Alguns/as alunos que estavam com celulares e eu, fizemos buscas na

internet e partilhamos os resultados. Houve uma breve discussão e pudemos, então, prosseguir com a atividade do dia.

Dividi, então, a turma em quatro grupos para realizar atividades práticas sobre a leitura do livro. As atividades tinham como objetivo levá-los/las a refletir sobre leitura e expandir sua compreensão sobre o que foi lido.

O grupo um ficou com a atividade REPÓRTER DE LEITURA e tinha como tarefa elaborar três questões sobre a leitura, para serem respondidas pela turma, como em uma entrevista.

Ao grupo dois coube a atividade PROPAGANDA DO LIVRO, que consistiu em redigir um pequeno texto de incentivo à leitura, exaltando seus pontos positivos.

O grupo três ficou com a atividade CAIXINHA DE LEITURA, cuja tarefa foi escolher três frases de dentro da caixinha (colocadas previamente) e apresentar suas considerações sobre as falas ou ações das personagens.

A atividade incumbida ao grupo quatro, foi PERSONAGENS DA HISTÓRIA. A tarefa consistiu em caracterizar ou descrever os personagens da história e opinar suas ações. Os outros grupos avaliariam a interpretação do grupo.

Após o tempo determinado para a realização das atividades, iniciamos as apresentações. O grupo 1 elaborou as seguintes questões, para a atividade *Repórter de leitura*:

Figura 12- Atividade do grupo 1- Repórter de leitura

Grupo 1 1- O que Dudu queria, ser gay ou fazer o que queria sem se importar se era menino ou menina? 2 Qual o fator surpresa em relação ao pai de Dudu? 3- Qual a saída que Dudu encontrou para o problema dele?

Fonte: Arquivo da pesquisadora-2018.

A turma considerou as perguntas confusas e o grupo precisou explicá-las. Chegaram ao entendimento que a primeira questão era sobre se Dudu queria ser menino porque era *gay* ou porque gostaria de poder fazer o que as meninas fazem, vestir o que elas vestem, usar o que elas usam. O consenso a que chegaram foi o de que Dudu ainda não tinha como saber o que de fato queria, por sua pouca idade, mas que era um menino de muita sensibilidade e carecia de atenção, carinho, consideração e respeito, especialmente da família.

A segunda questão foi ainda mais confusa. Eles não souberam explicitar o que queriam perguntar. Depois das explicações, entendeu-se que eles/elas se referiam ao fato de o pai de Dudu também ter se vestido de mulher quando era pequeno, o que não justificava o seu comportamento tão agressivo em relação ao filho. Essa era, segundo ele/elas o fato surpreendente. Alguns/as alunos/as entretanto, lembraram que o pai de Dudu reproduzia o tratamento que recebera dos pais, na infância.

Para a terceira questão, houve o entendimento de que Dudu, na verdade, não encontrara uma solução para o problema, mas “*uma forma de conviver com as pessoas sem ser humilhado ou agredido*” (Aluna Dayse).

O grupo dois apresentou para a turma, conforme a figura a seguir, um texto no qual fez a propaganda do livro *O menino que brincava de ser*, em cumprimento ao que lhe foi solicitado na atividade Propaganda do livro. Eles/elas deveriam produzir um texto para convencer outras pessoas a lerem o livro, exaltando seus pontos positivos.

Figura 13- Texto criado pelo grupo 2- Atividade Propaganda do livro

“O menino que brincava de ser” aborda o preconceito, o homossexualismo e a intolerância. O texto apresenta a história de um menino que gostava de se passar pelos personagens femininos durante as brincadeiras com amigos. Seu pai representa figura repressora que a todo momento acusa a mãe e a avó de serem culpadas pelo “desvio do menino”.

Fonte: Arquivo da pesquisadora-Oficina de leitura 4

A turma gostou do texto e apenas uma menina disse que colocaria uns desenhos para deixá-lo mais atraente.

O grupo três, que apresentou a atividade Caixinha de Leitura, retirou da caixa 3 falas de personagens e fizeram um comentário para cada uma. A turma também podia opinar.

As falas retiradas da caixinha para que os/as alunas comentassem, foram as seguintes:

Professora: *Não faz mal, é da idade, com o tempo passa. Deixe-o ser o que quiser.*

Psicólogo: *Mãe, seu filho não tem nada. Isso é normal na idade dele.*

Amigas de Dudu: *Mas Dudu, homens não podem ser bruxas! Você pode ser um mago...*

Avó paterna: *Se fosse meu filho, eu dava uma surra bem dada (BOJUNGA, 2002, p.4, 5, 15, 40).*

Os comentários foram muitos, sempre de compreensão dos fatos. Para as duas primeiras falas, eles/elas disseram que concordavam, que esse desejo de fazer coisas que são “*próprias*

de menina” é coisa da idade de Dudu, que quando somos pequenos temos muitas fantasias. Para as duas últimas falas uma aluna disse: *“É muito compreensível que as pessoas estranhem o fato de um menino querer se vestir de menina. Que pai ficaria feliz com um filho que quer se vestir de mulher?”* (Aluna Dayse), ao que outra aluna respondeu: *“Mas não é a questão de aceitar ou achar normal, mas é entender que batendo ou humilhando o filho os pais não vão resolver nada”* (Ana Beatriz).

Mais uma vez percebi nas falas dos/as adolescentes a conformidade com as determinações sociais, que reforçam as desigualdades. Chamei a atenção deles para o fato de que no carnaval, por exemplo, muitos homens se vestem de mulher para ir aos blocos ou festas de rua e nem por isso perdem a masculinidade e lembrei que em muitas culturas da antiguidade os homens usavam roupas que se assemelhavam a vestidos e em países como a Escócia, por exemplo, é comum os homens usarem saias. Discutimos brevemente sobre isso e conversamos sobre a questão do respeito às individualidades de cada pessoa. A discussão foi breve porque como afirma Nunes (1987):

[...] é muito difícil definir tanto a homossexualidade quanto a heterossexualidade. Entram elementos de ordem biológica, psicossocial e subjetiva que fazem escapar qualquer rigorismo nas afirmações. Todos nós temos um complexo de energias, forças e impulsos que tem muito pouco de definitivo e acabado. Definir alguém como “homossexual ou heterossexual” é bastante arbitrário e frequentemente se pauta pelo preconceito (NUNES, 1987, p. 76).

Conversamos sobre a questão do preconceito a que se refere o autor e a discussão ainda se seguiu com os/as alunas dizendo que a proibição e os maus tratos ainda poderiam revoltar alguns/as filhos/as e que por isso muitos abandonavam as famílias ou resolviam *“abandonar a própria vida, como já vi muitos casos na internet, professora”* (Aluna Kaylane). Abaixo, foto da apresentação do grupo:

Figura 14- Atividade Caixinha de leitura- Grupo 3



Fonte: Arquivo da pesquisadora-2018.

Finalizamos com a apresentação do grupo 4, que ficou com a tarefa de caracterizar ou descrever os *Personagens da História*.

O grupo analisou os personagens Dudu, pai, mãe, avó materna e avó paterna, com características psicológicas desses personagens, baseadas na sua interpretação. Os outros grupos ajudaram, fazendo comentários durante a apresentação.

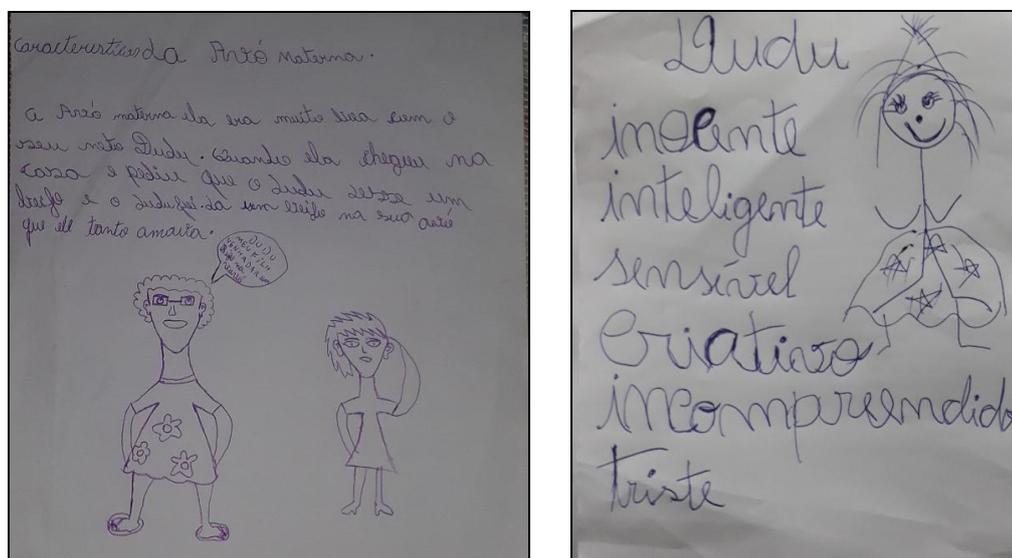
Para o menino, o grupo usou palavras como: *inocente, inteligente, sensível, incompreendido, triste*.

Para o pai, as palavras, escritas e pronunciadas foram: *ignorante, cruel, grosseiro, violento, hipócrita, chato, machista, orgulhoso*.

Para a mãe, as palavras traduziam um sentimento de pena, porque, segundo o grupo, ela não apoiava o filho por medo do pai. Foram utilizadas palavras como *medrosa, indecisa, fraca*.

Para a avó paterna surgiram palavras como *bruxa, ruim, cruel, malvada, incompreensiva, preconceituosa*. Abaixo fotos da tarefa do grupo:

Figura 15- Atividade do grupo 4- Personagens da história

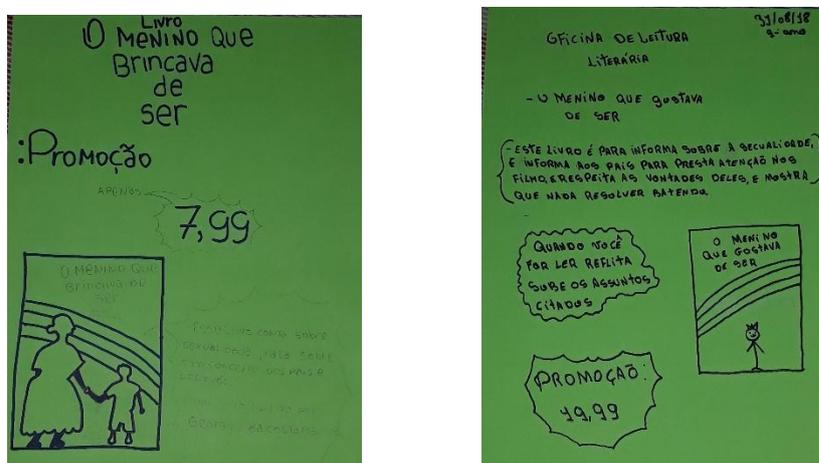


Fonte: Arquivo da pesquisadora-2018.

Para finalizar a oficina, pedi que todos fizessem um cartão de visita, para indicar o livro para outras pessoas, Foi um momento bem descontraído, porque muitos não sabiam o que era um cartão de visita e, imaginando isso, eu distribuí com eles alguns cartões para que conhecessem. Conversamos um pouco sobre o uso desses cartões e depois eles/elas

confeccionaram os seus próprios, para “divulgar” o livro. Alguns estão expostos nas fotos a seguir:

Figura 16- Atividade final da oficina 4- Cartões de visita



Fonte: Arquivo da pesquisadora-2018.

Pode-se perceber a compreensão que os/as alunos/as têm dos fatos, do modo como as personagens da história se posicionam em relação ao dilema vivido por Dudu e por sua família. Os acontecimentos e as ações e reações desses personagens não passaram despercebidos e os/as alunos/as demonstraram que estão em ascensão para uma compreensão leitora eficaz e madura.

Nesta fase do estudo já foi possível perceber que os/as alunos/as alcançavam a competência de, como orienta a BNCC:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2017, p.85).

Por seus posicionamentos e seus questionamentos, ficava evidente seu envolvimento com a leitura, o enredo, o conflito da personagem principal, bem como o comportamento dos personagens que se relacionam com ela, discutindo, opinando, discordando, interagindo. Essa é uma das competências desenvolvidas pelo ato de ler literatura: desenvolver uma postura reflexiva em relação ao que se lê.

A quinta e última oficina, denominada *O menino e a menina que sonham com realidades possíveis: entre bolsas amarelas, fadas e bruxas...*, teve como objetivos confrontar os enredos dos dois livros lidos, analisar e opinar sobre as ações e conflitos das personagens

principais, criar um diálogo entre essas personagens, refletir sobre como cada personagem resolveu seus conflitos, estimular a criatividade e a competência leitora.

Iniciei perguntando-lhes quais eram as três maiores vontades de Raquel e qual o maior desejo de Dudu. Expliquei que saber disso era importante para realizar a atividade do dia. Após uma breve discussão sobre isso, chegaram à conclusão de que Raquel e Dudu tinham problemas parecidos.

As observações mais relevantes foram: “Os dois *“não tinham apoio da família para realizar as brincadeiras que queriam, porque a família achava que as brincadeiras não eram de acordo com o sexo deles”* (Kaylane), “*A família de Raquel não ligava muito pra ela, já a de Dudu se preocupava com ele, mas por medo que ele virasse gay*” (Natan), “*Os dois eram tristes por não poder fazer o que pensavam, mas eram só crianças, as famílias podiam entender*” (Ana beatriz).

Depois da discussão inicial, expliquei que a atividade seria criar uma conversa entre Raquel e Dudu, sobre seus conflitos familiares e sobre como resolveram seus problemas. Com a turma dividida em dois grandes grupos, expliquei que cada grupo deveria criar uma conversa entre as personagens e depois deveriam eleger dois colegas para encenar o diálogo para todos.

Depois do tempo estipulado, os grupos puderam apresentar os diálogos. O primeiro grupo iniciou, explicando que simulariam uma conversa telefônica. Os representantes do grupo foram a aluna Dayse e o aluno Yuri. Abaixo apresento a transcrição das partes mais relevantes do diálogo:

Aluno Yuri: *Oi, Raquel, quanto tempo!*

Aluna Dayse: *Pois é, Dudu...que saudade. Como você tem passado?*

Aluno Yuri: *Não tô muito bem, não. Meu pai implica o tempo todo com minhas brincadeiras. Você sabe que eu adoro brincar de ser, né?*

Aluna Dayse: *Sei...mas por que seu pai não gosta? Você fica tão bonito de bruxa!!*

Aluno Yuri: *Porque ele acha que sou gay, me chama de mulherzinha.*

Aluna Dayse: *Nossa...que triste...eu achava que só eu tinha problema com minha família. Aqui ninguém liga pra mim e vivem rindo de tudo que faço.*

Aluno Yuri: (muito espantado) *Sério?? Mas por quê??!!*

Aluna Dayse: *Porque sou menina e sou criança. Eles acham que só os adultos e os homens podem fazer tudo*

Aluno Yuri: *Aqui eu só posso contar com minha vó Malu. A outra vó é igual ao meu pai, só fala em me bater.*

Aluna Dayse: *Nossa...ainda bem que aqui ninguém me bate, só irmãos, às vezes...eles se acham...Mas eu inventei uns amigos legais, que estão me ajudando.*

Aluno Yuri: *Que bom... minha vó Malu vai me ajudar também. Fui ao teatro com ela e ela disse que eu vou poder ser ator, quando crescer, eu vou poder ser o que eu quiser e ninguém vai poder fazer nada...[...].*

(Arquivo da pesquisadora-Oficina de leitura 5- 2018)

Os/as alunos/as do grupo demonstraram domínio do que leram. É possível perceber que entenderam bem a proposta da atividade, além de verificar que compreenderam os conflitos vividos pelas personagens, uma vez que descrevem com coerência e linearidade, os fatos e as ações das personagens.

O segundo grupo foi representado pela aluna Sophia e o aluno Natan. O grupo explicou que simularam uma conversa das personagens, como se estivessem no intervalo, na escola. Transcrevo abaixo a parte mais importante do diálogo:

Aluna Sophia: E aí, Dudu? Por que tá com essa cara? Não lanchou?
Aluno Natan: Não é isso, Raquel. Eu tô muito triste porque não posso brincar de ser
Aluna Sophia: Não pode, por quê?
Aluno Natan: Porque as colegas da minha sala não gostam quando eu quero ser a bruxa...
Aluna Sophia: mas por que não gostam? Você fica tão legal de bruxa!
Aluno Natan: Meu pai também não gosta. Fica bravo, me bate e me chama de mulherzinha, igual o Rafa...
Aluna Sophia: Oxe...esse Rafa também, viu?! Que menino chato!! Mas teu pai é muito ruim. Tua mãe não te ajuda?
Aluno Natan: Ela tem medo do meu pai. Ele quer que eu vá ver o doutor. Ele acha que tô doente, mas eu não tô doente [...]
Aluna Sophia: Mas é claro que você não tá doente!!!
Aluno Natan: Tenho muita raiva da minha vó, a mãe do meu pai, ela só fala pra ele me bater[...]
Aluna Sophia: Vixi!!! Lá em casa o pessoal também acha que eu não posso fazer nada. Eu quero soltar pipa, ninguém deixa, porque é brincadeira de menino. Meu irmão só faz rir de mim. Meu primo me inferniza. Só os homens podem fazer o que quer [...]
Aluno Natan: Parece que a gente tem um problema parecido, Raquel...
Aluna Sophia: Sim, mas eu criei uns amigos que me ajudam, eles moram aqui, dentro da minha bolsa amarela. Logo eu vou ficar grande e isso vai acabar
Aluno Natan: Eu também, Raquel. Hoje eu vou ao teatro com minha outra vó. Ela gosta de mim do jeito que eu sou e vai me ajudar.
Aluna Sophia: Tá bom. Boa sorte, Dudu.
 Fonte: Arquivo da pesquisadora-2018.

O segundo grupo não se diferenciou muito da interpretação do primeiro. Os dois se saíram muito bem quanto à compreensão dos fatos e quanto às resoluções a que as personagens chegaram, entretanto, o primeiro grupo frisou mais o medo que o pai de Dudu tinha de que ele “virasse” gay, o segundo não tocou nesse ponto, embora tenham citado o fato de o pai chamá-lo de *mulherzinha*. É perceptível também que o segundo grupo focou mais no dilema de Dudu e pouco no de Raquel. O primeiro grupo ainda criou um nome para a avó materna de Dudu e encerrou o diálogo como se encaminhasse as personagens para o fim do dilema, já o segundo não pensou muito nos detalhes finais das histórias.

Ao final as atividades foram satisfatórias, pois demonstraram uma compreensão geral dos fatos e as questões de gênero e sexualidade puderam ser observadas e discutidas, de modo que os objetivos da atividade foram alcançados.

Para finalizar, ouvimos a música *Tudo bem ser diferente*, de Raul Cabral, que fala sobre o respeito às diferenças. Distribuí a letra da música com eles/elas para acompanhamento e ao som da música fizemos uma pequena confraternização, para marcar o final das atividades relacionadas às oficinas.

O trabalho possibilitou aos/às alunos/as a reflexão sobre um tema tão delicado e ao mesmo tempo, que desperta muita curiosidade, que é o caso das questões de gênero e sexualidade. No decorrer das ações da pesquisa, durante as muitas atividades, pude ouvir desabaços, histórias, muitas vezes tristes, de alunos/as que sofrem com o fato de serem ou parecerem “diferentes” e também ouvi relatos impressionantes de algumas meninas que passam por situações difíceis, complicadas, unicamente por serem mulheres.

A literatura promove esse encontro com a realidade, permite que a crueza da vida se transforme em fantasia, mas ao mesmo tempo nos faz acordar para situações que podemos modificar. Os/as alunos/as puderam, não apenas opinar, mas também refletir sobre suas próprias posições frente ao inusitado, ao considerado “anormal” e passaram a questionar os motivos pelos quais algumas pessoas são criticadas, apontadas, pelo simples fato de serem “diferentes”. Cosson (2011) em relação à leitura literária afirma:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (COSSON, 2011, p. 17).

Meu entendimento é que isso tenha acontecido com os/as adolescentes. Eles/elas tiveram uma experiência muito proveitosa com as leituras feitas e diante da avaliação positiva que faço do estudo com os livros trabalhados, sirvo-me das palavras de Magda Soares para chamar a atenção, mais uma vez, para a preocupação de muitos professores em trabalhar literatura apenas com os clássicos, menosprezando o que eles/elas chamam de leitura sem importância ou sem profundidade. Soares (2009) questiona:

Teremos a tolerância e a paciência para aceitar, no início da trajetória de leitores, a preferência pela concretude do enredo, da ação, pelo explícito dos fatos, pelos usos diretos e literais da palavra, que constituem, para crianças e jovens, aquilo que entretém, envolve e seduz? Seremos capazes de nos confrontarmos com a esperança de que, progressivamente, vá emergindo a percepção do universal sob o particular dos sentimentos e emoções, a apreensão do implícito dos fatos, a sensibilidade para

as polissemias e os sentidos cambiantes, enfim, para aquilo que torna literário um texto? (SOARES, 2009, p. 26).

A autora não respondeu a esses questionamentos, nem eu ousaria fazê-lo, mas por minha experiência de tantos anos em sala de aula, posso sugerir que é válido o trabalho que começa do simples, pois é este trabalho, feito com simplicidade, que vai aos poucos, incentivando, estimulando, enriquecendo a mente e a alma desses meninos e meninas, que ainda vão precisar de um tempo para perceber a grandeza ou a profundidade de um texto literário clássico. Na sequência, apresento a análise sobre o desenvolvimento da competência leitora a partir da observação de todas as atividades desenvolvidas, as discussões, as falas, o material escrito, bem como analiso as respostas ao questionário final, que foi aplicado com o objetivo de verificar o desempenho individual dos participantes.

6.5 O desenvolvimento da competência leitora por meio da literatura juvenil a partir das discussões sobre gênero e sexualidade

[...] o leitor literário compreende as obras segundo a complexidade da sua experiência de vida e da sua experiência literária [...] O que o leitor traz para o texto é tão importante quanto a contribuição inversa, no sentido em que ele se acomoda à leitura através da mescla de suas experiências literárias e vitais até o momento (COLOMER, 2003, p. 133).

A competência leitora vai se concebendo a partir da contínua construção de sentidos realizada pelo/a leitor/a. Por meio desse construir contínuo é possível perceber o progresso leitor dos/as alunos/as, entretanto, a leitura, especialmente a literária, é mantida ainda em segundo plano nas nossas escolas, o que dificulta e muito o acesso de nossos alunos e alunas à leituras profícuas.

Há toda uma dívida do sistema escolar com alunos e alunas que saem da escola sem efetivamente ter adquirido a competência leitora, que seria compatível aos doze anos que passaram na escola. Sobre isso, Colomer (2007), afirma:

[...] É inquestionável que o desinteresse pela leitura ocorre nos jovens enquanto ainda estão na etapa escolar e que alguns dos fatores que o produzem têm causas escolares, por defeitos nos métodos didáticos ou por fatores tão contraditórios como o fato de que a exigência do conhecimento própria do secundário diminui o tempo que os meninos e as meninas dedicavam à leitura livre no primário (COLOMER, 2007, p. 47).

Portanto, é inegável a necessidade de refletirmos sobre os motivos que fazem nossos/as jovens se recusarem a ler, a descobrir o encantamento que podem adquirir pelo mundo dos livros. O que ocorre é que a escola não consegue cumprir com seus objetivos no que se refere às competências de leitura, do contrário não teríamos tantos/as alunos/as com pouquíssimo ou nenhum hábito leitor e com dificuldade em compreender textos, inclusive os mais simples.

Diante desse cenário, essa pesquisa torna-se um estudo profícuo no sentido de colaborar para a compreensão de como, de forma simples, mas significativa, pode-se encaminhar o/ aluno/a ao mundo leitor.

De acordo com a BNCC, em relação à progressão das habilidades de leitura:

[...]em relação à progressão das habilidades, seu desenvolvimento não se dá em curto espaço de tempo, podendo supor diferentes graus e ir se complexificando durante vários anos. Durante a leitura, as habilidades operam de forma articulada. Dado o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos (BRASIL, 2017. p. 74).

Isso posto, não faz sentido pensar na formação do/a leitor/a apenas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, pois as habilidades de leitura devem ser trabalhadas desde o início da vida escolar, uma vez que o desenvolvimento dessas habilidades não se dá de forma imediata, mas gradual.

Outro fator importante, segundo o documento, é a escolha dos temas a serem trabalhados em leitura. A escola deve propiciar aos/às alunos/as leituras necessárias, mas também interessantes, motivantes, pois:

O interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza para leituras mais desafiadoras, que, por mais que possam não contar com uma compreensão mais fina do texto, podem, em função de relações estabelecidas com conhecimentos ou leituras anteriores, possibilitar entendimentos parciais que respondam aos interesses/objetivos em pauta. O grau de envolvimento com uma personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de livros e HQs anteriores, da vivência com filmes [...]pode ser tamanho que encoraje a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos (BRASIL, 2017, p. 74).

Portanto, há que se ter um cuidado, um planejamento, no sentido de verificar quais temas podem ser influenciadores para os/as leitores/a em formação, que não só lhes seja agradável, mas instigante, que os façam sentir necessidade de saber mais, de pesquisar, de

confrontar suas próprias convicções. Uma formação leitora exige desafios, promove o ceticismo e faz com que o leitor em formação vá, aos poucos, construindo seu próprio caminho, sua própria forma de ler o mundo.

A Base Nacional Comum Curricular- BNCC, no que se refere às práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades para os anos finais do Ensino Fundamental, salienta:

No âmbito do Campo artístico-literário[...]Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2017, p. 136).

Essa foi a minha preocupação com esse estudo: contribuir para a formação de leitores-fruidores, que pudessem se colocar dentro do texto, assumindo os conflitos das personagens, encontrando formas de dialogar com a história, opinando, criticando, ou seja, se envolvendo com a leitura e, conseqüentemente, possibilitar aos/às alunos/as o despertar do desejo por novas leituras.

A temática pensada para esse estudo levou em consideração também o fato de que os/as adolescentes precisam encontrar meios de aprender a lidar com o diferente, de forma reflexiva, consciente e, nada melhor do que a arte literária para ajudar os/as educandos/as em processo de formação leitora, a pensarem sobre o novo, o diverso, com respeito e sem sentir-se pressionado/a. A literatura consegue fazer isso, porque faz enxergar os fatos de maneira idônea, pois não impõe, não obriga, apenas propõe.

Sobre o exercício da tolerância, como função do campo artístico literário, a BNCC enfatiza:

[...] destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente (BRASIL, 2017, p. 137).

Levando em consideração esse poder motivador da arte literária e, por acreditar nesse poder é que eu propus aos/às alunos/as a leitura dos livros que compuseram o corpus dessa

pesquisa. As leituras se mostraram proveitosas, no sentido de fazê-los refletir, opinar, ponderar sobre os enredos e depois compará-los, explicitando seus pontos de vista e seus juízos de valores.

Para melhor verificar como os/as alunas assimilaram as questões discutidas através das leituras, sugeri que respondessem um questionário, ao final das oficinas de leitura. São as respostas deles/as a esse questionário que passo a analisar, como forma de averiguar se houve avanços no seu desempenho leitor. As leituras dos livros, as discussões, as atividades desenvolvidas e as observações feitas por mim, foram reveladoras para analisar o desenvolvimento leitor, mas o questionário me permitiu analisar de forma individual o desempenho de cada um/a.

As questões foram elaboradas buscando repostas que dessem um direcionamento quanto ao que eles/elas alcançaram no que se refere à algumas das habilidades e competências apontadas pela BNCC como fundamentais para alunos em formação leitora, no Ensino Fundamental, dentre essas competências elenco

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2017, p. 85).

Com esse intuito, apliquei o questionário, explicando que seria uma forma de me ajudar a analisar seus avanços em relação à leitura e à compreensão dos que foi lido.

As respostas, em alguns casos foram surpreendentes, mostram que os/as discentes compreenderam bem as questões desenvolvidas nos enredos e que as leituras possibilitaram reflexões positivas no que se refere às discussões sobre as questões de gênero e sexualidade.

O questionário foi composto de três tópicos, sendo dois quesitos de questões abertas e um de questões fechadas, totalizando sete questões abertas e três fechadas, para gerar dados mais específicos. As respostas foram agrupadas por proximidade de conteúdo e algumas eu analisei em conjunto, porque as respostas quase que se repetiam, às vezes por serem muito breves ou muito vagas ou porque simplesmente não houve respostas.

Como utilizei a análise de conteúdo como método investigatório, a leitura flutuante que precisei fazer, me auxiliou a fazer as inferências e agrupar as categorias de análise. Assim, na primeira questão do primeiro tópico, sobre as leituras realizadas, eu apenas quis saber qual dos dois livros foi mais interessante para eles e, surpreendentemente, a maioria

escolheu *O menino que brincava de ser*, de Georgina Martins. Das 18 meninas, 16 afirmaram gostar mais do segundo livro e dos 10 meninos, 8 escolheram o mesmo livro.

O aluno Natan respondeu da seguinte forma: “*Gostei mais do livro O menino que brincava de ser. Por que desperta o desejo nas pessoas de quererem ser o que quiserem, independente de criticas (sic)*”. Outras justificativas que mais chamaram a atenção foram as seguintes:

Gostei mais do menino que brincava de ser, porque ele foi muito corajoso em brigar pelo que queria (Aluna Dayse)

Eu gostei do menino que brincava de ser porque ele conta uma história muito vivida hoje em dia, que muitos pais tem preconceito com as escolhas dos filhos (Aluna Kaylane)

Gostei do menino que brincava de ser porque me identifiquei muito com o jeito de pensar do personagem (Aluna Rebeca)

O menino que brincava de ser porque esse livro mostra um pouco da realidade (Aluno Jadson)

Fonte: Arquivo da pesquisadora, Questionário 2- 2018).

As demais respostas a essa questão seguiam a mesma linha e mostram uma compreensão não só da realidade vivida pela personagem, mas também de uma compreensão do que a sociedade atual vive. Isso denota uma disposição para a reflexão, uma abertura para o diálogo, para o entendimento de que as realidades são muitas e cada pessoa deve ser respeitada nas suas escolhas de vida.

A segunda questão perguntava que sentimentos a leitura dos livros havia despertado neles/as. Nas respostas das meninas surgiram palavras ou expressões como: “*raiva*”, “*vontade de respeitar*”, “*revolta*”, “*tristeza*”, “*alegria*”, “*Que podemos ser o que quiser nas nossas fantasias*”. Sobre a personagem Raquel, a aluna Dayse respondeu que sentiu “*tristeza por ela inventar amigos imaginários*”

Os meninos responderam com palavras ou expressões como: “*Reflexão sobre igualdade e respeito*”, “*pena*” e “*Que não podemos julgar as escolhas dos outros*”, “*sentimento de descoberta*”. O aluno Yuri respondeu que a leitura dos livros lhe “*despertou um sentimento de descoberta*”

Embora não haja, como foi pedido, um comentário para as respostas, levo em consideração o nível de participação deles/as nas atividades realizadas e posso afirmar que foram respostas esperadas, positivas ao meu ver, pois demonstram que os/as alunos/as se envolveram com a leitura ao ponto de conseguirem se colocar no lugar das personagens e refletirem sobre seus conflitos. Isso nos remete ao pensamento de Gregorin Filho, quando afirma que

[...] um livro pode ser aplicado em atividades lúdicas, artísticas e como importante aliado das práticas docentes que envolvem o ler, o escrever e, principalmente, o desenvolvimento de posturas significativas e críticas do aluno, pois ensinar a pensar é também uma das funções mais importantes da escola (GREGORIN FILHO, 2009, p. 63-64).

Acredito que as respostas traduzem a tentativa dos/as alunos/as de mostrarem suas reflexões, seus pensamentos sobre o que leram e isso já é muito para uma turma em que a maioria nunca leu nada muito longo, por não ter oferta, por não serem devidamente estimulados ou por não ter iniciativa própria. O posicionamento deles/as ao falar e escrever sobre o que leram dá uma ideia de que estão no caminho para se tornarem leitores/as competentes e questionadores/as.

A terceira e quarta questões perguntavam sobre se as situações descritas nos livros eram comuns para eles/elas e se a linguagem utilizada facilitou sua leitura. Pedi que justificassem. A maioria disse que sim, que eram situações muito comuns nos dias de hoje, que são situações que retratam muito bem o preconceito porque fez pensar que todos nós quando somos crianças temos dúvidas sobre o que queremos ser quando formos adultos/as.

Quanto à linguagem, todos concordaram que foi de fácil acesso e apenas algumas expressões usadas por Lygia Bojunga não eram conhecidas, mas que pelo contexto foi fácil compreender e também pelos debates, nos encontros, nos quais os usos dessas palavras foram explicadas, inclusive por pesquisas no celular, na hora das oficinas ou nas atividades em grupo.

A última questão do primeiro quesito perguntava se as leituras possibilitaram uma reflexão sobre suas concepções acerca de gênero e sexualidade. Muitos responderam que sim, que as leituras ajudaram-nos a entender melhor o quanto o preconceito pode ser prejudicial às pessoas. Algumas das respostas foram: “*Sim, porque às vezes não entendemos e julgamos*” (Aluna Dayse), “*Sim, porque me ajudou a pensar mais no preconceito*” (Aluna Kaylane), “*Sim, porque eu tenho amigos gay e gosto de ajudar eles*” (Aluna Ana Beatriz), “*Sim, me fez pensar melhor em como tratar as pessoas*” (Aluno Alan). A resposta do aluno Natan foi um pouco mais ampla: “*Sim, eu entendi que melhor que julgar as pessoas é tentar ajudar e respeitar suas escolhas porque muitas vezes só olhamos os defeitos e não olhamos a qualidades (sic)*”.

Considero positivas e motivadoras as respostas dos/das alunos/as porque me fez entender o quão proveitosas foram às discussões e o quanto a leitura pode influenciar a capacidade de reflexão dos/das discentes em formação leitora. O contato direto com as obras, o envolvimento com os conflitos das personagens e o modo seguro como eles/elas opinaram e

defenderam seus pontos de vista, me levaram a me apropriar do pensamento de Colomer (2003), quando ela afirma, a respeito dos novos temas selecionados para livros infantis e juvenis: “Os temas sociais escolhidos e a maneira de tratá-los respondem a uma constelação de valores formada pela liberdade, o respeito e a tolerância, assim como pela defesa de uma vida prazerosa para o indivíduo” (COLOMER, 2003, p. 258).

O segundo bloco de perguntas do questionário foi composto de três questões fechadas que tratavam da avaliação da participação deles/as nas discussões, da metodologia utilizada nas oficinas de leitura e do interesse por outras leituras provocado pelas leituras realizadas. As respostas foram, em sua maioria, foram positivas, merecendo destaques algumas, que transcrevo abaixo, de acordo com os tópicos propostos:

Com relação às atividades e a sua participação:

“Gostei de participar porque passamos a gostar mais de ler livros” (Dayse).

“Sim, foi bom porque as histórias foram interessantes” (Ana Beatriz).

“Eu gostei porque a professora interagiu muito com os alunos” (Yuri).

“Foi bom participar porque as aulas foram sempre animadas com muitas novidades” (Natan).

“Foi muito bom porque me ajudou a tirar a vergonha em debates em sala de aula” (Kaylane).

“Foi bom porque todos falaram e deram sua opinião” (Luan).

Fonte: Arquivo da pesquisadora- Questionário 2- 2018.

Essas respostas demonstram a necessidade que os alunos sentem de aulas mais dinâmicas, que ativem seu potencial criativo, que possam ajudá-los/las na construção de significados e saberes que lhes permitam relacionar-se socialmente com o mínimo de desenvoltura, para que se sintam parte do ambiente em que estão inseridos, ou seja, que as atividades desenvolvidas na escola façam sentido para a vida dos/as alunos/as,

O processo de formação do/da leitor/leitora se dá a partir do momento em que este/esta se deparam com leituras que implicam tomadas de posições com autonomia, porque desta forma a tendência do seu interesse é crescer, ao ponto de se tornarem leitores seletivos e, conseqüentemente, proficientes.

Com relação a possíveis interesses por novas leituras provocados pelos livros utilizados nas oficinas, as respostas foram:

“Senti curiosidade e procurei textos na internet” (Yuri).

“Sim, li os livros que estavam na maleta da literatura” (Ana Beatriz).

“Li blogs na internet e procurei livros na sala de leitura, mas não achei sobre esse tema” (Dayse).

“Procurei na internet os livros falados pela professora, mas só achei pra comprar” (Ígor).

“Sim, gostei dos livros da maleta da literatura, principalmente Do jeito que a gente é, mas não li todo porque é muito grande” (Wiliane).

Fonte: Arquivo da pesquisadora, Questionário 2- 2018.

Pelas respostas pude concluir que a *internet* se configura como o meio mais acessível para a busca de leitura. Infelizmente a resposta do aluno Ígor traduz uma verdade que eu não gostaria de admitir: a sala de leitura da escola, além de ter um acervo pobre, limitado, é composto por uma maioria de livros destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A direção da escola não soube explicar os motivos pelos quais a sala de leitura não tem acervo para os Anos Finais. Isso é surpreendente, uma vez que a escola funciona há treze anos. Uma funcionária mais antiga na escola, entretanto, afirmou que havia muitos livros na sala de leitura, mas que com o passar dos anos muitos foram “desaparecendo” e o resultado é uma sala de leitura que não oferece muito o que ler.

Por outro lado, mesmo se tivesse um bom acervo para os anos finais, dificilmente os/as alunos/as encontrariam algum livro com a temática de gênero e sexualidade. Esse tema é considerado, pela escola e pelos/as professores/as, “complicado”, “incômodo”, “inadequado”. Entretanto, esse estudo atesta que a temática é interessante, instigante, com poder mobilizador.

A “*maleta da literatura*”, citada pelas alunas Wiliane e Ana Beatriz foi uma atividade extra, que sugeri aos/às alunos/os, durante a realização da pesquisa, para incentivá-los a ler outros materiais e conhecer outros autores e autoras que escrevem sobre a temática de gênero e sexualidade. Um dos livros foi muito comentado por eles/elas, por ser de autoria de um famoso autor de telenovelas, Walcyr Carrasco. O nome do autor não passou despercebido e surgiram muitas perguntas sobre o tema do livro, que era a homossexualidade. O livro *Meus dois pais* trata de maneira muito natural, sem estigmas, sem exageros e com uma linguagem simples e adequada ao público adolescente. Outros livros como “*Do jeito que a gente é e Olívia tem dois papais*”, de Márcia Leite entre outros títulos, fizeram parte da “maleta”.

Os livros ficaram à disposição dos/das alunos/as durante as aulas e alguns levaram para casa, a maleta ou apenas um ou dois livros, mas sempre levavam e no final foi muito bom ouvir seus relatos, suas impressões sobre as leituras, bem como saber que foram pesquisar os autores/autoras para conhecer novos títulos. A atividade mostrou-se uma boa aliada para desenvolver o interesse deles/delas por leituras diversas. Essa foi uma forma de amenizar a falta de um acervo voltado aos/às alunos/as dessa faixa etária da escola. E mesmo depois da

pesquisa, certamente vou continuar levando a “biblioteca itinerante” para a sala de aula, com novos temas, novos livros. Abaixo, imagens da atividade extra:

Figura 17- Atividade Maleta da literatura



Fonte: Arquivo da pesquisadora- 2018.

O último bloco de questões solicitava um comentário deles/as sobre o conflito vivido por cada personagem e sobre o enredo dos dois livros. Dentre as muitas respostas simples, diretas e vagas, como é de se esperar de leitores ainda em construção, algumas merecem destaque, como essas que transcrevo a seguir:

Raquel: *Ela queria ser mais velha, mas os irmãos dela tratava ela como uma criança e com o nível de solidão que ela tinha ela mesmo escrevia e respondia suas cartas e por isso não gostava de ser menina*

Dudu: *Pelo motivo dele sempre querer brincar de ser um personagem feminino o pai dele acaba achando que ele é gay e não aceita isso (sic.) (Aluno Yuri)*

Raquel: *Ela era uma menina que não gostava de ser menina e nem criança e por conta disso ela não podia fazer coisas que queria e guardava seus pensamentos e sentimentos dentro de uma bolsa amarela era tudo imaginação pra fugir da sua realidade triste*

Dudu: *Dudu era um garoto que queria ser menina mas não pra namorar com outros homens e sim pra poder se arrumar e se maquiar mas a sua família não entendia (sic.) (Aluna Kaylane)*

Raquel: *Ela percebeu que por ser mulher não tinha os mesmos direitos dos homens e inventou uma forma de guardar seus desejos*

Dudu: *Ele era um menino que se vestia como mulher para brincar e todo mundo achava que ele era gay (Aluna Ana Beatriz).*

Fonte: Arquivo da pesquisadora-2018.

Apesar da simplicidade com que descrevem o conflito de cada personagem, percebe-se que compreenderam bem o cerne dos problemas que eles enfrentaram e conseguem explicitar, à seu modo, o que assimilaram do que leram. Esse é um ponto positivo quando se procura desenvolver o hábito leitor. É a partir da simplicidade que se constrói o profundo. Todorov

(2009), aprofunda mais o contato entre o livro e o/a leitor/a e descreve o que a literatura pode produzir naquele que lê:

[...] a obra literária produz um tremor de sentimentos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial (TODOROV, 2009, p. 78).

Esse contato inicial pode ter ocorrido aos participantes da pesquisa, é o que espero, e as ondas de choque devem se propagar, porque o contato com o texto literário integral, promove mudanças de pensamento e isso vai se refletir ao longo da vida do/da leitora, que no momento está em formação.

Os comentários sobre o enredo de cada livro, foram, em sua maioria muito repetitivos, por isso selecionei um que contempla todos os outros porque é mais completo, uma vez que os outros destacavam um ou outro aspecto, enquanto que o do aluno Natan resumiu, de uma forma ampla, mas completa:

O primeiro livro é sobre uma menina que usa a imaginação para criar uma situação de igualdade com os meninos e o segundo é sobre um menino que gostava de brincar do que quizesse, até se fantasiar de mulher e por isso era acusado de ser gay (sic.) (Aluno Natan).

Fonte: Arquivo da pesquisadora- 2018.

Considero que, dos alunos mais participativos, daqueles que realmente leram os livros e foram frequentes tanto nas participações em grupo quanto nas individuais, a maioria conseguiu se envolver nas leituras e demonstrar uma compreensão efetiva dos enredos, do conflito, souberam opinar sobre as situações mais inquietantes, debateram entre si os seus pontos de vista e, acima de tudo, demonstraram interesse em continuar a fazer leituras sobre o tema estudado e outros que lhes interessasse.

Outro ponto importante foi as observações feitas a partir dos contextos em que cada personagem estava inserido, uma na década de setenta e o outro na atualidade. Eles perceberam isso, questionaram o fato de a personagem Raquel ter tanta percepção das diferenças já naquela época. Em uma das rodas de conversa uma aluna, da qual não consegui identificar a voz nas gravações, perguntou: “*Como Raquel tinha esses pensamentos tão avançados já naquela época?*” Ao que a aluna Dayse, uma das mais participativas, respondeu: “*É porque Raquel é só a personagem, mas quem escrevia era a autora do livro*”

Isso gerou uma outra discussão sobre o que faz as pessoas pensarem que as mulheres em outras épocas aceitavam pacificamente uma vida de submissão. Orientei-lhes, então, a

pesquisar sobre mulheres fortes do passado, como Chiquinha Gonzaga, Nísia Floresta, Bertha Lutz, Mietta Santiago, entre outras. Louro (2003), sobre a questão de gênero afirma:

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual *gênero* será um conceito fundamental (LOURO, 2003, p. 21).

O debate sobre as questões de gênero e sexualidade, apesar de estar em evidência nos meios sociais atualmente, está longe de ser tratado com naturalidade, pois põe em xeque conceitos há muito tempo cristalizados, de modo que sua reversão ocorrerá de forma lenta, como tem sido durante todos esses anos de luta por igualdade de direitos.

O trabalho com a turma foi muito produtivo e, como já foi explicado, foi analisado o conteúdo das discussões, falas e material escrito dos/as alunos/as com maior frequência e participação em todos os encontros, de modo que, sinto que o intuito do estudo foi alcançado. Através discussões sobre gênero e sexualidade a partir das obras de literatura juvenil, abriu-se um leque de possibilidades para desenvolver atividades com foco na formação leitora, com base nas concepções dos/as alunos e depois a partir das leituras realizadas.

É papel não só da escola, mas também do professor, da professora, propiciar aos/às alunas, discussões, debates, sobre temas sociais que muitas vezes interferem nos relacionamentos pessoais e interpessoais desses/as alunos/as, causando dúvidas, desentendimentos e até situações extremadas, como as que causam atitudes de violência dentro e fora da escola. Além disso, esses temas transversalizam o currículo escolar, tornando-o mais completo.

As questões de gênero e sexualidade, presentes nas obras ajudaram a refletir de forma natural sobre conflitos vividos por muitos/as adolescentes, que muitas vezes, buscam na escola um meio de compreender as questões sociais nas quais estão inseridos e a escola se exime de ser esse canal de luta contra a intolerância e as situações de desrespeito, o que é um erro, pois a escola é o local para pensar a formação humana e cidadã de todos/as.

Durante todo o desenvolvimento da pesquisa procurei fazê-los/las enxergar que o diferente merece ser respeitado na sua diferença, que o gênero de uma pessoa não faz essa pessoa menor ou maior que outra, que as relações entre as pessoas pode e deve ser de pleno respeito, independente da representação de gênero ou da sexualidade que elas assumem.

Pautada na minha experiência como professora, sugiro no tópico seguinte algumas propostas de atividades que podem ser desenvolvidas com leitura, a partir de obras de literatura juvenil, que apresentam questões de gênero e sexualidade. Acredito que possam

contribuir com o trabalho de outros professores e professoras, que assim como eu, percebam o grande potencial da literatura juvenil para debater sobre essas questões e fazer nossos alunos/as reconhecerem-se como seres sociais plenos, mesmo com escolhas diferentes e pontos de vista opostos.

6.6 Propostas de atividades a partir de obras da literatura juvenil que abordam questões de gênero e sexualidade: contribuições para a formação leitora

[...] Podem ser criadas atividades de leitura literária que diminuam a distância existente entre o livro e os leitores, muitas vezes causada pelos constantes processos de escolarização desse tipo de leitura e até mesmo da literatura, quando associada apenas ao caráter de obrigatoriedade dos fazeres escolares (GREGORIN FILHO, 2009, p. 63).

O trabalho com leitura literária implica um cuidado com a humanização dos sujeitos, porque essas leituras podem ser um caminho para a reflexão sobre si mesmos/as e sobre o mundo que os/as cerca, possibilitando a significação ou a ressignificação de suas realidades e de muitos paradigmas sociais.

Quando trata dos objetos do conhecimento, no que se refere ao campo artístico-literário, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC professa:

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilhe impressões e críticas com outros leitores-fruidores (BRASIL, 2017, p. 154).

Com essa preocupação em mente e, levando em consideração as muitas habilidades que, segundo a BNCC, devem ser adquiridas pelos/as alunos/as nessa etapa escolar, pensei em propor atividades, com base na minha experiência como professora/pesquisadora que possibilitem a aquisição de algumas dessas habilidades, das quais elenco duas para servir de base para esse planejamento de leitura literária:

- Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
- Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e

suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (BRASIL, 2017, p. 155-157).

As atividades sugeridas não têm pretensão de ser um manual, mas apenas sugestões para professores/as que como eu, pensam que o trabalho pedagógico com leitura, pode ser realizado de maneira dinâmica, prática e contextualizada.

Não é muito fácil encontrar livros para trabalhar a temática gênero e sexualidade nas escolas, porque os livros clássicos, em sua maioria, são considerados livros para adultos e não compõem o acervo para jovens, nas bibliotecas, isso quando a escola tem biblioteca, o que não é o caso da que eu trabalho, pois contamos apenas com uma sala de leitura pequena e desconfortável, pouco asseada e pouco visitada por alunos e professores/as e, quando temos alguns clássicos, geralmente são adaptações.

O número de livros também é insuficiente para o número de alunos/as por turma, de forma que não se pode pensar em realizar um trabalho com um mesmo livro para todos os alunos/as, salvo se tivermos condições de fazer cópias para todos/as, o que nem sempre é possível.

Os livros contemporâneos que trabalham com a temática, por sua vez, ainda são minoria na lista de seleção dos programas de escolha de livros literários para as escolas e, diante do contexto político brasileiro atual, acredito que isso ainda vai levar algum tempo para mudar. O fato é que os livros que sugiro certamente não serão encontrados facilmente em bibliotecas ou salas de leituras de escolas públicas, de modo que os/as professores que se interessarem pelas propostas podem conseguir alguns livros em PDF em plataformas digitais ou sites, ou comprá-los.

Sugiro cinco livros, sendo dois romances clássicos da nossa literatura, um do século XIX, *A mão e a luva*, de Machado de Assis e outro do início de século XX, *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto. Trago também como sugestão um livro da década de 50, *Ciranda de Pedra*, de Lygia Fagundes Telles e, finalmente, dois títulos de autoras da atualidade, *Tudo por você*, de Georgina da Costa Martins e *Do jeito que a gente é*, de Márcia Leite, que podem ser trabalhados em turmas de 9º ano.

Além das oficinas de leitura, que foi a dinâmica utilizada para realizar esta pesquisa, pode-se envolver os/as alunos/as em outras atividades, dentro e fora da sala de aula, fazendo com que eles/elas se sintam mais próximos/as das personagens, do enredo, buscando uma compreensão do que ocorre na história que lê, mas também um entendimento do que motivou o autor a escrever determinado livro, com determinada temática, em determinado tempo.

♦ **Clara dos anjos** (Lima Barreto)

Temas a serem discutidos: Preconceito social, racial e de gênero, o papel da mulher na sociedade da época (o lugar da subserviência) e o comportamento indecente da personagem Cassi, em relação às mulheres (que não era um comportamento muito condenável na época) e como o fato de iniciar a vida sexual fora do casamento era algo imperdoável para as mulheres.

Antes de iniciar a leitura desse clássico, sugiro apresentar o autor, o tempo em que ele viveu e em que a obra foi escrita. Uma pesquisa sobre a cidade do Rio de Janeiro no início do século XX também pode ser interessante. A cidade é o cenário para a história e isso é importante para entender o contexto em que foi escrita a obra e entender as intenções do autor.

Atividades sugeridas:

▫ **Pesquisa:** Atualmente se discute muito sobre o preconceito racial, nas mídias, na escola e nos demais ambientes sociais, mas quando essa luta contra o racismo e pela igualdade teve início no Brasil? Que movimentos sociais possibilitaram as mudanças que se propagam, com relação a essa temática? Ainda sobre racismo, pesquisar sobre a ironia do nome da obra, visto que Clara era negra e anjos, são seres sobrenaturais sempre retratados com pele branca, loiros e de olhos azuis. Qual seria a intenção de Barreto?

▫ **Roda de conversa:** temas para debate: Na obra a personagem principal é uma menina ingênua e facilmente manipulável. Como era a educação das meninas no início do século XX? Quais as diferenças perceptíveis no tratamento dado às mulheres e aos homens da época em relação à vida sexual? Qual era o papel de cada um? A situação atual é muito diferente? No que se diferencia?

▫ **Dramatização:** Enfoque nas relações de gênero. Dramatizar a cena na qual a mãe de Cassi Jones destrata Clara por ser negra e pobre, mas não leva em conta o fato de ser uma menina grávida e indefesa, que estaria com a vida arruinada por culpa de seu filho. Depois da encenação, debater o fato de que as próprias mulheres menosprezavam outras por causa da hipocrisia social, especialmente se essa outra fosse negra e pobre e levantar questionamentos sobre o comportamento das mulheres, umas em relação às outras, na atualidade.

▫ **Produção textual:** Atividade: Troca de correspondência: Alguns/mas alunos/as devem escrever cartas, colocando-se no lugar de uma das personagens, observando a escrita da época, levando em consideração as expressões usadas naquele período e outros/as alunos/as respondem, como se fossem a outra personagem, observando as mesmas orientações.

♦ **A mão e a luva** (Machado de Assis)

Temas a serem discutidos: Relações de gênero, o fato de uma mulher ter o mesmo comportamento “inescrupuloso” de alguns homens, em pleno século XIX, casamento por conveniência, os papéis sociais das relações conjugais.

É importante chamar a atenção dos/das alunos para o fato de o romance ser de autoria de um dos maiores representantes da nossa literatura. Pesquisar sobre o autor e sua obra antes de iniciar a leitura do livro, talvez ajude a compreender melhor o fato de Machado escrever baseando-se na análise da psicologia humana, para construir suas personagens. Não deve-se esquecer de frisar que a linguagem pode parecer um pouco complicada, mas isso deve-se ao fato de Machado ser um dos escritores mais eruditos do seu tempo. Isso deve ser um incentivo para que eles/elas pesquisem também sobre os processos evolutivos da língua e do modo de escrever de cada época.

Atividades sugeridas:

▫ **Roda de conversa:** Temas para debate: Guiomar escolhe entre os três pretendentes, aquele que lhe garantiria prestígio social. O escolhido, por sua vez, só queria uma esposa que o deixasse em uma posição de destaque na sociedade, que fosse bonita e educada. O que a turma pensa sobre os “arranjos” de casamentos ainda existentes em algumas sociedades? O que Machado quis retratar com o fato de apresentar uma mulher ter três pretendentes para fazer a escolha? Naquele século o comum não seria um homem escolher entre várias pretendentes? E o que dizer da frase final do romance? Como analisar a frieza demonstrada por Guiomar, uma menina de apenas 17 anos?

▫ **Máquina do tempo:** Nessa atividade, a turma se divide em grupo e escolhe uma personagem do livro. Imaginam como essa personagem agiria nos dias de hoje, com relação ao conflito vivido por ela no livro. Qual seria seu modo de agir? Que atitudes tomaria para enfrentar seus problemas? Depois cada grupo apresenta esse “novo” personagem para a turma (A apresentação pode ser feita oralmente ou em forma de produção escrita, um texto de apresentação).

▫ **Cartão de visita:** Cada aluno produz um cartão de visita, fazendo a indicação do livro. Devem destacar os pontos fortes do livro, enfatizando os motivos pelos quais sua leitura seria indicada.

♦ **Ciranda de pedra** (Lygia Fagundes Telles)

Pertencente à década de 1950, essa obra impressiona pela construção perturbadora do enredo. A autora produz uma aura de suspense o tempo todo, é uma leitura envolvente, mas

requer muita atenção e concentração. Deve-se trabalhar com esse livro apenas quando os/as alunos/as já estiverem familiarizados com leituras mais complexas. O enredo traz a história conflitante vivida por uma criança, que na segunda fase do livro aparece já uma jovem, quase adulta.

O livro apresenta uma conturbada situação familiar e se desenvolve para vários conflitos, como adultério, divórcio, homossexualidade, rejeição, entre outras questões, tudo com muita sutileza e com o estilo próprio de Lygia Fagundes Telles.

Atividades sugeridas:

▫ **Pesquisa:** Depois de apresentar a autora e sua obra, sugerir que os/as alunos/as pesquisem sobre as adaptações da obra para a televisão. Houve duas adaptações, uma em 1981 e outra em 2008. É interessante que eles/elas possam, depois comparar com o livro, a fim de verificar que a adaptações para filmes ou telenovelas recebem muitas modificações em relação ao livro e possam opinar sobre isso.

▫ **Divã:** Essa atividade consiste em dividir a turma em grupos para que cada um escolha uma personagem para analisar suas atitudes, seu modo de agir e sugerir mudanças, aconselhar, justificar seu comportamento, a partir do julgamento do grupo sobre as ações da personagem escolhida. Os grupos devem apresentar suas análises.

▫ **Roda de conversa:** Temas para debate: Qual o significado da palavra ciranda no título da obra? Por que Ciranda de pedra? O que é uma ciranda? Conversar sobre as metáforas que se desenvolvem a partir da confusão mental provocada na personagem principal, Virgínia. A questão da mulher divorciada na década de 1950, o que acontecia socialmente com essa mulher? (Mãe de Virgínia, que enlouquecera logo após deixar o marido), Como se desenvolve a questão da homossexualidade na obra? Qual a reação de Virgínia? E o desfecho? Qual o fator surpresa?

▫ **Produção textual:** Os/as alunos/as podem fazer uma resenha crítica sobre a obra, analisando seus pontos de destaque. Os textos devem ser lidos ou expostos no mural da sala.

◆ Do jeito que a gente é (Márcia Leite)

Depois de apresentar ou pedir que pesquisem sobre a autora, explicar que se trata de um livro da atualidade, com estilo totalmente diferente dos clássicos, pois traz a atualidade dos fatos e uma forma de escrever que se compromete a simplicidade e praticidade do/da adolescente do nosso tempo.

Esse livro é interessante por vários motivos, entre eles, além da linguagem atual, o próprio enredo. Trata da história de dois adolescentes que sofrem conflitos bem comuns para essa etapa da vida. Beá tem 14 anos e sofre *bullying* por causa de sua aparência física e Chico, de 17, precisa enfrentar as consequências de se assumir homossexual para os amigos e para o pai. Os dois veem suas vidas mudar de rumo quando seus pais resolvem se casar. Os conflitos são muitos, mas o ponto chave do livro é o autoconhecimento, a autoafirmação, pois os adolescentes vão ter que aprender a conviver com suas escolhas e aprender a gostar de si mesmos, do jeito que são e, principalmente, lutar para serem respeitados.

Atividades sugeridas:

▫ **Roda de conversa:** Temas para debate: Homossexualidade e *bullying*. Quais os maiores conflitos da juventude atual? Por que é tão difícil para alguns adolescentes se aceitarem do jeito que são? Por que a sociedade precisa padronizar e eleger um comportamento “ideal”? Será que é preciso mesmo abrir mão de quem somos para sermos aceitos pelos amigos e familiares? Vale a pena ser feliz “de mentirinha”?

▫ **Monólogo dramatizado:** Alguns/algumas aluno/as criam um monólogo curto para uma passagem do livro, com um dilema de alguma personagem e apresenta, como se fosse a própria personagem, colocando na fala a emoção que a mesma poderia estar sentindo, para que a turma possa refletir sobre quais seriam os medos, dúvidas ou angústias vividas por ela naquele momento.

▫ **Filme:** Nessa atividade a turma pode produzir vídeos sugerindo à produtoras de cinema que o livro seja usado como roteiro para virar filme. No vídeo, os/as alunos devem explicar os motivos pelos quais acreditam que o livro merece ser transformado em filme. É uma forma de fazer com que a leitura seja refletida, uma vez que a turma vai expor seus pontos de vista sobre o que leu.

Produção textual: A turma divide-se em grupos e cada grupo elabora uma entrevista, tendo como entrevistado uma das personagens do livro. Devem fazer perguntas voltadas para as questões conflitantes que os envolve. Depois os grupos trocam as entrevistas e cada um vai responder as perguntas do outro. Depois podem fazer a apresentação oral das perguntas e respostas, para comparar as diferenças e semelhança das questões levantadas por cada grupo.

♦ **Tudo por você** (Georgina da Costa Martins)

Começar apresentando a autora e depois o livro. Explicar que é uma obra atual, que traz a temática dos conflitos por questões de sexualidade na adolescência, mas de um jeito leve e com linguagem acessível.

A personagem principal, Rafael, é um garoto legal, simpático, um menino como outro qualquer, mas que é constantemente molestado, perseguido e maltratado pelo fato de se declarar *gay*. Sofre, constantemente agressões verbais e até físicas, por causa de sua orientação sexual. Conta apenas com a compreensão de uma amigo, Pedro, que passa pelo mesmo problema que ele.

É um livro que desperta o sentimento de respeito e solidariedade, além de fazer refletir sobre nossas atitudes em relação ao outro.

Atividades sugeridas:

- **Roda de leitura:** Os/as alunos/as trazem para a roda trechos do livro para serem discutidos por todos/as do grupo. Durante a discussão podem ser feitas leituras compartilhadas de trechos que complementem a discussão. Temas que podem ser explorados na roda: Preconceito, intolerância, violência, desrespeito às diferenças.
- **Caixinha de leitura:** Com a turma em círculo, coloca-se uma caixinha no meio do círculo e pede-se que os/as alunos/as que queiram, peguem na caixa um trecho ou frase do livro. A frase ou trecho deve ser lida/o e comentada/o e os/as outros/as alunos/as devem participar, opinando também.
- **Divã:** Os/as alunos/as escolhem uma personagem para analisar, expondo suas opiniões sobre as atitudes dele/a e depois sugere mudanças no comportamento dessa personagem, chamando a atenção para seus pontos mais críticos de caráter ou de comportamento. Essa atividade é feita oralmente.
- **Produção textual:** Os alunos/as devem escrever um e-mail ou bilhete para uma das personagens, aconselhando-o, ou chamando a atenção dele/a para possíveis maneiras de resolver seus conflitos. Os textos devem ser lidos e expostos no mural da sala.

Como se pode perceber, as sugestões são simples e possivelmente ajustáveis a cada turma, cada realidade, cada necessidade. Nós, professoras e professores, precisamos estar atentos ao fato de que promover uma educação que pretende formar leitores/as, tem muito mais a ver com oportunizar os espaços de leitura dentro e fora da sala de aula, do que apenas se preocupar com fazer o/a aluno/a ler. Para que haja leitores/as é preciso haver oferta e essa

oferta precisa ser pensada de acordo com o que os/as alunos/as demonstram de interesse, de vontades.

A literatura possibilita trabalhar temas considerados delicados, de maneira espontânea, natural. Abre-se um caminho para a tolerância, o respeito e principalmente para a reflexão de que mais importante que formar leitores na escola, devemos formar leitores para a vida.

No próximo capítulo, apresento minhas considerações finais sobre a realização desse estudo, sobre como foi pensada e concretizada cada fase de sua construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse de desenvolver uma pesquisa com a temática de gênero e sexualidade ligado à formação leitora, surgiu da necessidade de discutir um assunto que se propagava nas rodas de conversa entre os aluno/as da escola onde trabalho, por ser tema recorrente como fator de desentendimentos entre os/as adolescentes e que, muitas vezes era ignorado pelos/as profissionais da escola.

Como a questão da pouca leitura era outro fator preocupante na turma pesquisada, pensei, então, que a literatura seria uma forma de discutir o tema sem gerar conflitos ou constrangimentos o que foi, na minha visão, uma decisão acertada.

Com o tema definido, surgiu o seguinte problema de pesquisa: Como as discussões sobre as questões de gênero e sexualidade, presentes nas obras de literatura juvenil podem contribuir para desenvolver a competência leitora dos/as alunos/as do 9º ano do Ensino Fundamental?

Essa questão geral se desdobrou em outras questões complementares, que me ajudaram a desenvolver o estudo, a saber: Qual a concepção que os/as alunos/as do 9º ano do Ensino Fundamental possuem acerca das questões de gênero e sexualidade? Como são apresentadas e discutidas as questões de gênero e sexualidade nas obras da literatura juvenil? Como os/as alunos/as do 9º ano assimilam as questões de gênero e sexualidade presentes nessas obras? e que atividades podem ser desenvolvidas, a partir das leituras de obras da literatura juvenil que abordam as questões de gênero e sexualidade, para estimular a competência leitora dos/das alunos/as do 9º ano do Ensino Fundamental?

Essas questões me levaram a definir como objetivo geral: Analisar de que forma as discussões sobre as questões de gênero e sexualidade, presentes nas obras de literatura juvenil, podem contribuir para desenvolver a competência leitora dos/as alunos/as do 9º ano do Ensino Fundamental e a partir desse objetivo, defini objetivos específicos baseados nas questões complementares da pesquisa e iniciei o trabalho de campo, na sala de aula.

Como foi uma investigação que visava compreender e dar voz aos participantes da pesquisa, optei pela abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa-ação, uma vez que meu contato com os/as alunos/as era constante e direto. Como procedimentos utilizei o questionário, a roda de conversa, oficinas temáticas e observação participante e, para o trabalho com os livros que compuseram o *corpus* da pesquisa, decidi pela realização de oficinas de leitura literária, pois através delas há muitas possibilidades de trabalho para desenvolver as habilidades de leitura.

Em relação às concepções dos/das alunos/as sobre gênero e sexualidade, apesar das muitas discussões e desentendimentos observados antes do desenvolvimento da pesquisa, percebi, durante o estudo, que na realidade, eles/elas não tinham um conceito elaborado sobre essas questões, mas havia muitas especulações e noções preconceituosas e desrespeitosas. Os debates durante as rodas e as oficinas temáticas fizera-nos/nas refletir sobre seus conceitos e repensá-los.

No início da pesquisa os/as alunos/as demonstravam muito desrespeito e até desprezo ao tratarem das questões sobre gênero e sexualidade

Quanto ao modo como são apresentadas as questões de gênero e sexualidade nas obras da literatura juvenil estudadas, foi percebida uma tentativa de tratá-las com naturalidade, nos dois livros, de forma mais implícita em um, e de forma mais explícita em outro, mas sempre com muita sutileza. O tema é tratado de forma a fazer refletir sobre que espaço ocupam o preconceito e a resistência nas relações sociais e, principalmente na escola e na família.

No que concerne ao modo como os/as alunas assimilam as questões de gênero e sexualidade presentes nas obras de literatura juvenil, percebi um grande interesse por parte dos/das adolescentes em discutir determinadas partes dos livros, em especial depois das oficinas temáticas sobre o assunto, no início do estudo.

Passaram a usar exemplos do que leram para explicar ou justificar situações vividas ou presenciadas por eles/elas, de modo que posso afirmar que os/as alunas compreenderam bem e desenvolveram outros pontos de discussão a partir das reflexões apontadas nos livros.

No tocante ao desenvolvimento da competência leitora a partir das leituras, pude observar que muitos/as alunos/as que antes não demonstravam o menor interesse por leitura, durante o desenvolvimento da pesquisa, por sentir vontade de debater sobre o tema, recorriam à leitura, buscavam informações, faziam inferências sobre passagens específicas dos textos.

Dessa forma, considero que as discussões sobre gênero e sexualidade presentes nas obras, ajudou muito a desenvolver a competência leitora dos/as alunos/as, uns/as em maior e outro/as em menor grau, mas sempre de forma positiva.

Dentre essas competências, de acordo com as designações da BNCC (2017), considero alcançadas as competências de “envolverem-se em práticas de leitura literária que possibilitaram o senso estético para a fruição e o reconhecimento do potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura”.

Por sua vez, as atividades por mim apresentadas para desenvolver trabalhos em sala de aula com turmas do 9º ano, são propostas que eu mesma já desenvolvi tanto na turma pesquisada como em outras, com outros textos, e que tiveram um resultado positivo. Nessa

pesquisa especificamente, não trabalhei com romances, como são os livros citados no tópico das propostas de atividades, mas já o fiz em outros momentos, com outras turmas e o trabalho foi muito produtivo, de modo que espero ter contribuído para incentivar outros/as colegas a desenvolvê-lo.

Os interlocutores da pesquisa se mostraram reticentes no princípio, porque o tema gênero e sexualidade é, ainda, carregado de preconceitos e ideias errôneas, que ligam o assunto apenas às práticas sexuais não convencionais, o que faz muitos/as adolescentes pensarem o tema como algo proibido, sujo ou inadequado.

A turma era grande, composta em sua maioria por mulheres, mas percebi, desde o início da pesquisa, certa conformação em relação aos paradigmas sociais, que colocam a mulher no lugar de incapaz, desprotegida, frágil e o homem no lugar do provedor, protetor, poderoso, forte. Seja por causa de educação religiosa ou pela educação familiar mesmo, as meninas não questionavam, apenas lamentavam sua situação.

O texto de Lygia Bojunga (2002), provocou uma reação nas meninas, que começaram a discutir a forma como são tratadas pelos homens, sejam na família, na escola ou nas relações mais íntimas e alguns meninos reconheceram que, muitas vezes são injustos, rudes e machistas em relação às mulheres, com atitudes preconceituosas e desrespeitosas, o que faz com que seus relacionamentos com elas seja, muitas vezes, conturbados, desgastantes, conflitantes.

Por sua vez, o livro de Georgina Martins (2000), possibilitou uma discussão proveitosa sobre a questão da diversidade sexual, em especial a homossexualidade. A leitura, a princípio considerada boba, mostrou-se interessantíssima depois que eles/elas iniciaram a reflexão sobre o conflito da personagem principal. A turma concordou que era um assunto delicado, mas que as situações de preconceito e desprezo para com as escolhas ou decisões de cada um é que produzem os desentendimentos, especialmente na família.

Alguns meninos e algumas meninas também se mostraram inflexíveis quanto a aceitarem a convivência com colegas que demonstram sua orientação sexual. Muitos afirmaram que, apesar de respeitar a escolha de cada um, preferiam que eles/elas não deixassem tão explícita essa escolha. Outros/as colegas argumentaram que nessa ideia é que se firma o preconceito das pessoas que dizem respeitar, mas querem que as pessoas se escondam, não sejam quem são de verdade.

A partir da realização desse estudo, posso vislumbrar outras formas de trabalhar as questões de gênero e sexualidade, a partir da literatura juvenil. Pode-se discutir sobre as formas de representação da sexualidade na sociedade, de buscar meios para que se discuta que

a sexualidade das pessoas não deve influenciar no seu modo de ser visto profissionalmente, por exemplo. A sexualidade não deve ser um fator de escolha entre um profissional e outro.

Há a possibilidade também de provocar reflexões sobre a questão da autoestima feminina. Há muitos livros escritos por mulheres que podem servir de ponto para uma mudança de atitudes de outras mulheres, que se submetem a estigmas postulados por uma sociedade machista e arcaica, que ainda as enxerga nos menores lugares, nos mais afastados ou menos iluminados.

É possível, através das narrativas literárias, chamar a atenção para a força da mulher e seu poder para transformar o ambiente no qual está inserida, através dos tempos, pois pode-se estudar obras de várias épocas, bem como discutir, da mesma forma, como as questões ligadas à sexualidade influenciam as relações nas sociedades ao longo dos séculos.

A pesquisa foi uma importante experiência pessoal para mim, pois me proporcionou, juntamente com os/as adolescentes, o contato com uma temática considerada tabu, mas que se mostrou um campo amplo de discussão e de reconhecimento das nossas próprias restrições e limitações no que se refere à aceitação dos contrários e ao respeito às diferenças.

Para a minha formação como professora pesquisadora, a experiência foi importante porque me fez perceber a riqueza do trabalho com língua portuguesa voltado para as questões sociais. Às vezes nós, professores e professoras nos preocupamos tanto em fazer os/as alunos/as conhecerem e aplicarem as regras da língua, que esquecemos da comunicação, do diálogo, do uso da língua como fator social e não meramente como um código vazio.

Acredito que esse estudo é importante também para a academia, pois possibilita a outros colegas uma visão do estudo da diversidade através da literatura, sem a imposição de leituras obrigatórias, mas uma leitura feita para a apreensão e debate de ideias sobre uma temática polêmica e delicada, mas ao mesmo tempo, necessária, por ser uma realidade no dia a dia da escola, dos/as alunos/as e dos/das professores/as.

Enfrentei, contudo, alguns empecilhos para o desenvolvimento da pesquisa, como por exemplo o fato de não ter na escola uma biblioteca com acervo que pudesse ser consultado pelos/as alunos/as ou que eu pudesse indicar livros que pudessem ser lidos por eles/elas posteriormente. Isso, é claro, não me impediu de indicar a busca por sites ou bibliotecas virtuais para terem acesso à leituras sérias e interessantes, sobre autores/as e suas obras.

Para finalizar, quero lembrar que este trabalho não é algo fechado e os seus resultados generalizados, mas apenas um direcionamento para as inúmeras possibilidades de desenvolvimento de trabalhos que se ocupem das questões de gênero e sexualidade a partir da

literatura juvenil. É inconcluso porque pode ser ressignificado, com outras leituras, outros/as interlocutores/as, em outros momentos e em outros lugares, em novos contextos.

Assim, acredito que o estudo aqui representado, pode servir de ponto de partida para reflexões sobre possibilidades de desenvolver um trabalho junto aos/às adolescentes e jovens, no sentido de orientá-los, a partir da literatura juvenil, a repensarem seus pontos de vista e conceitos pré-concebidos quanto às questões de gênero e sexualidade, além da formação leitora.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Maria Lúcia M; ABADE, Flávia. Rodas de conversa. In: AFONSO, Maria Lúcia M.; ABADE, Flávia. **Para reinventar as rodas**. Belo Horizonte: RECICAM, 2008.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. Et al. **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Série Educador em Formação. Belo Horizonte: Formato editorial, 2001.
- ANDRADE, Maria Nivaneide de Souza. **Leitura literária no Ensino Fundamental**: uma proposta para além das “fichas”. 2016. 123 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade estadual de Feira de Santana- BA.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Walda de Andrade. **Lendo e formando leitores**. 3ed. São Paulo: Global, 2012.
- BALDI, Annete. A arquitetura de um catálogo. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani et. al. (Orgs.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2009.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Série pesquisa em educação. v.3. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 5.ed. Lisboa: Edições 70, 2014.
- BERNARDI, M.A. **Deseducação sexual**. São Paulo: Summus, 1985.
- BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- BORDINI, Maria da Glória. Literatura na escola: propostas para a educação básica. In: OURIQUE, João Luís Pereira. (Org.) **Literatura e formação do leitor**: Escola e sociedade, ensino e educação. Coleção Linguagens. Ijuí: Unijuí, 2015.
- BRANTES, Kelly Cristina. **Gênero e sexualidade**: concepções e práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2015. Dissertação. (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho, São Paulo.
- BRASIL/CEB. LEI N° 9394/96. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**.
- BRASIL. Ministério da Educação. PDE. **Prova Brasil**: ensino fundamental. Matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEAB, INEP, 2011.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. Secretaria de Vigilância em Saúde. Adolescentes e jovens para a educação entre pares. **Sexualidades e saúde Reprodutiva**. Saúde e Prevenção nas Escolas. Vol. 1 Brasília, 2011.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. Secretaria de Vigilância em Saúde. Adolescentes e jovens para a educação entre pares. **Gêneros**. Saúde e Prevenção nas Escolas. Vol. 7 Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da saúde. Ministério da Educação. **Diretrizes para a implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas**. Série manuais n° 77. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017.

BRITTO, Luiz Percival L. Leitura e política. In: EVANGELISTA, Aracy A. Martins et al. (orgs.) **A escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro Infantil e Juvenil**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G.L. (Org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. v. 19. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino).

CHARTIER, Anne-Marie. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça, VERSANI, Zélia (Orgs.) **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro/são Paulo: Ouro Sobre Azul/Duas cidades, 1995.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da Literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2002.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: Narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COMITTI, Leopoldo. Leitura, saber e poder. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et. al (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

COSSON, Rildo. A seleção de textos literários em três modos de ler. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani et. al. (Orgs.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2009.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Literatura**. Ensino Fundamental. Vol. 20. Brasília, 2010. (Coleção Explorando o Ensino)

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

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola- Propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia. et al. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante**: saber pensar e intervir juntos. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ESTEBAN, M. P. Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERREIRA, Maria Salonilde. Oficina Pedagógica; Recurso mediador da atividade de aprender. In: RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Salonilde. (Orgs.) **Oficina Pedagógica**: Uma estratégia de ensino-aprendizagem. Natal: EDUFRRN, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FRANCO, Maria. Laura. P.B. **Análise de conteúdo**. 2ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

IBIAPINA, Ivana Maria L. de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

JURBERG, Marise Bezerra. **A construção social da sexualidade**: da identidade biológica à identidade sócio-cultural de gênero. Revista Scientia Sexualis, 7(2): 2001. p. 25-40.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. São Paulo: Pontes/Unicamp, 1993.

KORNATZKI, Luciana. **Educação sexual intencional em livros para a infância**: um estudo de suas vertentes pedagógicas. 2013. 271 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis- SC.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991

LIBERATO, Yara Goulart. Perguntas de “compreensão” e “interação” e o aprendizado de leitura. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et. al (Orgs). **A escolarização da leitura literária**: O jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. Educação em revista. n.46. Belo Horizonte, dez. 2007. p. 201-218.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade**: pedagogias contemporâneas. Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56)- mai/ago. 2008. p. 17-23.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Zélia Versiani.; CORRÊA, Hércules. Toledo. Literatura no Ensino Fundamental: uma formação para o estético. In: BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica **Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental. Vol. 19. Brasília, 2010. (Coleção Explorando o Ensino)

MARTINS, Georgina da Costa. **O menino que brincava de ser**. São Paulo: DCL, 2000.

MATTA, Sozângela Schemim da. **Português**: linguagem e interação. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2009.

MOISÉS, Leyla Perrone. Literatura para todos. **Revista Literatura e Sociedade**. n. 09/2006.

MOITA, Filomena M. G.S. Cordeiro; ANDRADE, Fernando César B. O saber de mão em mão: A oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: **29ª Reunião da ANPED** - Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos. Caxambu- MG, 2006.

2006, Caxambu-MG. MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa crítica**. São Leopoldo: Impresses Portão Ltda, 2005.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa; um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**. v. 23, n.1, p. 98-106. João Pessoa, jan-jun. 2014.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. 7ed. São Paulo: Papyrus, 1987.

OLIVEIRA, Amanda Guedes de; PASTANA, Marcela; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Padrões normativos de gênero em livros infanto-juvenis sobre educação sexual**. Revista de Psicologia da UNESP. 10 (2), 2011. p. 80-90.

OURIQUE, João Luís Pereira. Valor(iz)ação do (pre)texto literário. In: OURIQUE, João Luís Pereira (Org.) **Leitura e formação do leitor**: escola e sociedade, ensino e educação. Ijuí: Unijuí, 2015.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. **Oficinas pedagógicas**: relato de uma experiência. Conjectura. V. 14, n. 2. Mai/ago. 2009. p.77-88.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

PORTO, Ana Paula Teixeira; TEIXEIRA, Luana. Ensino de literatura e formação do leitor na era digital: Algumas proposições. In: OURIQUE, João Luís Pereira. (Org.) **Leitura e formação do leitor: escola e sociedade, ensino e educação**. Ijuí: Unijuí, 2015.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M.A. *et al.* **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Laura Lúcia de Oliveira. **Competência leitora: uma proposta interdisciplinar**. 2015. 101 f. Dissertação. (Mestrado em Língua Portuguesa) -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

SILVA, Márcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. In: BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Literatura**. Ensino Fundamental. Vol. 20. Brasília, 2010. (Coleção Explorando o Ensino).

SEGABINAZI, Daniela Maria. Literatura nas aulas de língua portuguesa? Onde está o texto literário no ensino fundamental? In: FRANCELINO, Pedro Farias; SEGABINAZI, Daniela Maria (org.) **Língua, literatura e ensino: concepções, diálogos e convergências**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SEGABINAZI, Daniela Maria. Aula de literatura – Costurando leituras com fiapos de memórias. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**. n.22, 2013.

SILVA, Vanda Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores da leitura**. 2 ed. rev. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SILVA, Aurílio Soares da; CAMARGO, Flávio Pereira. Literatura infanto-juvenil e diversidade sexual: um olhar sobre a produção contemporânea. **Especiaria- Cadernos de Ciências Humanas**. V.16, n.27, jul/dez. 2015. p.49-76.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et. al (Orgs). **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. O jogo das escolhas. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani et. al. (Orgs.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Jane Felipe de. Sexualidade nos livros infanto-juvenis. In: MEYER, Dagmar E.E. *et al.* (Orgs.) **Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TODOROV, Tzevetan. **A literatura em perigo**. 5 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: 2009.

VENTURA, Francisca Carneiro; MARKERT, Werner Ludwig. **Oficina Pedagógica: Esboço de um conceito pedagógico de competência.** Disponível em: <<https://docplayer.com.br/57781096-Oficina-pedagogica-esboco-de-um-conceito-pedagogico-de-competencia.html>> Acesso em: 18 de agosto de 2018.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

XAVIER FILHA, Constantina. Era uma vez uma princesa e um príncipe...Representações de gênero nas narrativas de crianças. **Estudos Feministas.** 19 (2): mai/ago/2011, p. 591-603.

XAVIER FILHA, Constantina. **Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância.** Educar em Revista, Curitiba, Editora UFRN, Edição Especial, n.1/2014, p. 153, 169.

ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO INICIAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE/ CAMPUS IV
MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Prezado (a) Aluno (a),

Estou realizando uma pesquisa no curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal da Paraíba sobre a formação leitora de alunos/as a partir da leitura de obras da literatura juvenil, que abordam questões de gênero e sexualidade, orientada pelo prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda.

Solicito, portanto, a sua colaboração, fornecendo informações neste questionário, que tem como finalidade conhecer suas preferências e hábitos no que se refere à leitura e quais suas concepções e opiniões sobre as questões de gênero e sexualidade.

A identificação é opcional e será mantido o sigilo das informações obtidas neste questionário.

Antecipadamente agradeço a sua colaboração.

Gilvânia Morais da Silva Almeida
 Professora
 Estudante do Profletras – Mestranda em Letras

I – Dados pessoais:

Nome Social: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____

II – Situação escolar:

Curso: _____ Ano: _____

Sua situação na série (ano): Novato () Repetente ()

III – Sobre suas atividades de leitura, responda:

a) O que você costuma ler? Com que frequência?

b) Assinale abaixo quais tipos de leitura você prefere no dia a dia:

() Romances

() Poesias

() Notícias e propagandas

() Revistas

() Histórias em quadrinhos

() Outros. Quais? _____

c) Sobre quais temas ou assuntos você gostaria de ler dentro ou fora da escola?

IV – Sobre as questões de gênero e sexualidade, responda:

a) O que você entende por gênero? E sexualidade?

b) Qual sua opinião sobre situações de conflito, ocorridas dentro ou fora da escola, envolvendo as questões de gênero e sexualidade?

c) Você acha interessante debater sobre essas questões na escola? Por quê?

d) Você já leu sobre esse assunto? Se sua resposta for SIM, faça um comentário sobre o que leu; se for NÃO, diga por que nunca leu sobre isso.

e) Você gostaria de ler livros da literatura juvenil que tenham como temática as questões de gênero e sexualidade? Por quê?

f) Na sua escola já foi discutido em aulas de Português sobre as questões de gênero e Sexualidade? Em caso afirmativo, como foi que aconteceu?

g) Você gostaria de debater sobre esses assuntos ou temas que envolvessem gênero e sexualidade? Por quê?

h) Sobre quais temas que abordem gênero e sexualidade você tem curiosidade em discutir? Cite 5 temas.

Obrigada por sua participação!

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO FINAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE/ CAMPUS IV
MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Prezado (a) Aluno (a)

Chegando ao final do nosso estudo, do qual você foi partícipe, para a pesquisa do curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal da Paraíba, intitulada **AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM OBRAS DA LITERATURA JUVENIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL**, orientada pelo prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda, solicito a sua colaboração, fornecendo informações neste questionário, que tem como finalidade conhecer suas opiniões e reflexões sobre as leituras realizadas durante a pesquisa, sua avaliação sobre a metodologia adotada, bem como sobre suas reflexões acerca das questões de gênero e sexualidade presentes nas obras que serviram de base para essa pesquisa. A identificação é opcional e será mantido o sigilo das informações obtidas neste questionário. Antecipadamente agradeço a sua colaboração.

Gilvânia Morais da Silva Almeida
 Professora
 Estudante do Profletras – Mestranda em Letras

Participante (Nome Social) _____ **Sexo:** _____

1- Acerca das leituras realizadas, responda:

a) Qual dos livros que você leu, achou mais interessante? Por quê? _____

b) Que sentimentos a leitura dos textos despertou em você? Faça um comentário.

c) As situações descritas nos textos lhe pareceram comuns ou não? Justifique.

d) Você acha que a linguagem utilizada nos livros, ajudou ou dificultou sua leitura? Explique.

e) As leituras possibilitaram a você uma reflexão sobre suas concepções acerca de gênero e sexualidade? Comente.

2- A respeito das atividades realizadas, assinale a alternativa que representa o seu nível de participação:

a) Estimularam a leitura dos livros?

() Sim

() Em parte

() Não Justifique sua

resposta _____

b) Ajudaram nas discussões e favoreceram a compreensão dos textos?

() Sim

() Em parte

() Não Justifique sua

resposta _____

c) Provocaram o interesse por outras leituras, outros materiais?

() Sim

() Em parte

() Não

Se sua resposta for sim, cite que outras leituras você fez

3- A partir do que foi discutido nas oficinas e das leituras que fez, em poucas palavras, relate o conflito vivido por cada um dos personagens principais:

Raquel:

Dudu:

4- Faça um comentário sobre os enredos dos dois livros.

Obrigada por sua participação.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Local a ser desenvolvida a observação

Em uma escola pública da cidade de Santa Rita, Paraíba, em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental
--

Tópicos observados:

- ✓ Como os alunos/as reagem diante da proposta de ler livros de literatura juvenil com enredos que abordam questões de gênero e sexualidade, como participantes de uma pesquisa acadêmica.
- ✓ Como estes/as alunos/as se comportam diante de debates que envolvam o tema após a leitura dos livros.
- ✓ Qual o grau de envolvimento dos/das alunos/as com a leitura dos livros de literatura utilizados com a abordagem do tema.
- ✓ Que posicionamentos são evidenciados nos discursos destes/as estudantes durante os debates, rodas de conversa e oficinas.
- ✓ Como se desenvolvem, durante a pesquisa, as questões de reflexão, tolerância e respeito entre os participantes e que mudanças são observadas no que se refere ao desempenho leitor dos/das alunos/as.

APÊNDICE D- TERMO DE ANUÊNCIA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE/ MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

Responsável pelo projeto: Gilvânia Morais da Silva Almeida
Mestranda do Profletras pela UFPB – Campus IV

TERMO DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Declaramos para os devidos fins que a pesquisa intitulada **“AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM OBRAS DE LITERATURA JUVENIL: contribuições para a formação leitora no Ensino Fundamental”**, a ser desenvolvida sob orientação da professora **Gilvânia Morais da Silva Almeida**, com a participação dos/as alunos/as do 8º ano do turno vespertino, poderá ser realizada nessa Instituição de Ensino. Sabemos que o objetivo geral do estudo é compreender como as questões de gênero e sexualidade presentes nas obras de literatura juvenil podem contribuir para a formação leitora dos/as alunos/as no Ensino Fundamental e tem como objetivos específicos: analisar qual a concepção que os alunos/as do 8º ano do Ensino fundamental possuem acerca das questões de gênero e sexualidade; analisar como são apresentadas e discutidas as questões de gênero e sexualidade abordadas em obras da literatura juvenil; avaliar como as obras da literatura juvenil podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos e alunas do 8º ano do Ensino Fundamental, ao abordarem questões sobre gênero e sexualidade; propor atividades que possam ser desenvolvidas a partir das leituras de obras da literatura juvenil, que contribuam para desenvolver a competência leitora dos alunos/as do 8º ano do Ensino Fundamental. Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, da Certidão de Aprovação do presente projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba.

Santa Rita, ____ de _____ de 2018.

APÊNDICE E- TCLE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E
EDUCAÇÃO – CCAE/ MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

Responsável pelo projeto: Gilvânia Morais da Silva Almeida

Orientador: Joseval dos Reis Miranda

Mestranda do Profletras pela UFPB – Campus IV

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM OBRAS DA LITERATURA JUVENIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL”. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é nossa experiência docente ao longo de 27 anos ministrando a disciplina Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, que nos levou a reconhecer a importância da leitura literária para a formação leitora de alunos e alunas. Portanto, os benefícios são: a possibilidade de ampliar a competência leitora através de leituras de obras juvenis que abordem as questões sobre gênero e sexualidade a serem desenvolvidas com a turma de 8º ano dessa instituição de ensino. O presente estudo tem como objetivo geral: compreender como as questões sobre gênero e sexualidade abordadas em obras de literatura juvenil, podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos/alunas do 8º ano do Ensino Fundamental e como objetivos específicos: analisar qual a concepção que os alunos/alunas do 8º ano do Ensino fundamental possuem acerca das questões sobre gênero e sexualidade; analisar como são apresentadas e discutidas as questões sobre gênero e sexualidade abordadas em obras de literatura juvenil; identificar como os alunos/alunas do 8º ano do Ensino Fundamental assimilam as questões de gênero e sexualidade presentes em obras de literatura juvenil; avaliar como as obras de literatura juvenil podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos/alunas do 8º ano do Ensino Fundamental, ao abordarem questões sobre gênero e sexualidade e propor atividades que possam ser desenvolvidas a partir das leituras de obras da literatura juvenil, que tenham como temas centrais questões de gênero e sexualidade, que contribuam para desenvolver a competência leitora dos alunos/alunas do 8º ano do Ensino Fundamental. Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta os riscos que envolvem esse projeto, que são os mesmos que estão sujeitos a acontecer em qualquer processo de ensino-aprendizagem: a indisciplina, a impossibilidade de progresso nos conteúdos previstos, e, mais especificamente, quanto ao objetivo da pesquisa, que é contribuir para a ampliação da capacidade leitora de alunos/as, a partir das leituras de obras da literatura

juvenil, no 8º ano do Ensino Fundamental desta escola pública municipal de Santa Rita-PB, a partir da leitura de livros literários juvenis. No decorrer do processo, o professor pode se deparar com a falta de vontade do aluno em participar de forma ativa das atividades propostas no plano de ação. Nesse sentido, convém ressaltar que os alunos não serão obrigados a participarem da pesquisa (ou risco maior que o mínimo, se for o caso. O pesquisador pensa nos riscos mais compatíveis a um só tempo com os rigores metodológicos e éticos de sua pesquisa, pois não haverá a possibilidade de exposição da identidade dos participantes, seja por imagem, seja por identificação sonora etc.). Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. O participante será “ressarcido” de acordo com a lei vigente. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Santa Rita, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do (a) menor

Gilvânia Morais da Silva Almeida

Pesquisadora Responsável Qualquer dúvida entrar em contato com a pesquisadora Responsável; Rua Cosma Lopes Dias, 251, Bairro Popular – Santa Rita, CEP: 58.301-600 – Fone: (83) 98844-6992 – E-mail: gilvania.msa@gmail.com. Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da UFPB: Campus I – Cidade Universitária - 1º Andar – CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB. Fone: (083) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com.

APÊNDICE F- TCLE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS
E EDUCAÇÃO – CCAE/
MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

Responsável pelo projeto: Gilvânia Morais da Silva Almeida
Orientador: Joseval dos Reis Miranda Mestranda do Profletras pela UFPB
– Campus IV

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO

Seu filho está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM OBRAS DA LITERATURA JUVENIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL”. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é nossa experiência docente ao longo de 27 anos ministrando a disciplina Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, que nos levou a reconhecer a importância da leitura literária para a formação leitora de alunos e alunas. Portanto, os benefícios são: a possibilidade de ampliar a competência leitora através de leituras de obras juvenis que abordem as questões sobre gênero e sexualidade a serem desenvolvidas com a turma de 8º ano dessa instituição de ensino. O presente estudo tem como objetivo geral: compreender como as questões sobre gênero e sexualidade abordadas em obras de literatura juvenil, podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos/alunas do 8º ano do Ensino Fundamental e como objetivos específicos: analisar qual a concepção que os alunos/alunas do 8º ano do Ensino fundamental possuem acerca das questões sobre gênero e sexualidade; analisar como são apresentadas e discutidas as questões sobre gênero e sexualidade abordadas em obras de literatura juvenil; identificar como os alunos/alunas do 8º ano do Ensino Fundamental assimilam as questões de gênero e sexualidade presentes em obras de literatura juvenil; avaliar como as obras de literatura juvenil podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos/alunas do 8º ano do Ensino Fundamental, ao abordarem questões sobre gênero e sexualidade e propor atividades que possam ser desenvolvidas a partir das leituras de obras da literatura juvenil, que tenham como temas centrais questões de gênero e sexualidade, que contribuam para desenvolver a competência leitora dos alunos/alunas do 8º ano do Ensino Fundamental. Eu, _____, abaixo assinado, declaro ter sido informado (a), de forma clara e objetiva, que meu filho ou filha será participante da pesquisa “As questões de gênero e sexualidade nas obras de literatura juvenil: contribuições para a formação leitora no ensino fundamental. A pesquisa tem como objetivo geral: compreender como as questões de gênero e sexualidade presentes em obras de literatura juvenil podem contribuir para a formação leitora dos /das alunos/as do 8º ano do Ensino Fundamental. Sei que nessa pesquisa será realizado um trabalho de leitura com livros literários juvenis que abordam questões de gênero e sexualidade, na qual se pretende observar e descrever o desempenho leitor dos alunos e alunas. Estou ciente que não é obrigatória à participação do meu filho ou filha nesta pesquisa e também sei que a pesquisadora manterá em caráter

confidencial todas as informações que comprometam a privacidade dos alunos e alunas. Receberei informações atualizadas durante a pesquisa, ainda que isto possa afetar a minha decisão em permitir que meu filho ou filha continue participando do mesma. Estas informações poderão ser obtidas com a pesquisadora pelo telefone da mesma, (83) 98844 – 6992 ou por e-mail: gilvania.msa@gmail.com. Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado para atender a objetivos científicos-acadêmicos, mantendo-se a identidade dos/das participantes em sigilo. E por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste termo, assino o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Santa Rita-PB, _____ de _____ de 2018

Responsável pelo/a participante

Pesquisadora Responsável

Qualquer dúvida entrar em contato com a pesquisadora Responsável; Rua Cosma Lopes Dias, 251, Bairro Popular – Santa Rita, CEP: 58.301-600 – Fone: (83) 98844-6992 – E-mail: gilvania.msa@gmail.com. Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da UFPB: Campus I – Cidade Universitária - 1º Andar – CEP: 58.051-900 – João PessoaPB. Fone: (083) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com.

Gilvânia Morais S. Almeida

ANEXO A- Texto usado na Oficina temática 2

A MORALISTA

Dinah Silveira de Queiroz

Se me falam em virtude, em moralidade ou imoralidade, em condutas, enfim, em tudo que se relacione com o bem e o mal, eu vejo Mamãe em minha idéia. Mamãe não. O pescoço de Mamãe, a sua garganta branca e tremente, quando gozava a sua risadinha como quem bebe café no pires. Essas risadas ela dava principalmente à noite, quando - só nós três em casa - vinha jantar como se fosse a um baile, com seus vestidos alegres, frouxos, decotados, tão perfumada que os objetos a seu redor criavam uma pequena atmosfera própria, eram mais leves e delicados. Ela não se pintava nunca, mas não sei como fazia para ficar com aquela lisura de louça lavada.

Nela, até a transpiração era como vidraça molhada: escorregadia, mas não suja. Diante daquela pulcritude minha face era uma miserável e movimentada topografia, onde eu explorava furiosamente, e em gozo físico, pequenos subterrâneos nos poros escuros e profundos, ou vulcõezinhos que estalavam entre as unhas, para meu prazer. A risada de Mamãe era um "muito obrigada" a meu Pai, que a adulava como se dela dependesse. Porém, ele mascarava essa adulação brincando e a tratando eternamente de menina. Havia muito tempo uma espírita dissera a Mamãe algo que decerto provocou sua primeira e especial risadinha:

- Procure impressionar o próximo. A senhora tem um poder extraordinário sobre os outros, mas não sabe. Deve aconselhar... Porque... se impõe, logo à primeira vista. Aconselhe. Seus conselhos não falharão nunca. Eles vêm da sua própria mediunidade...

Mamãe repetiu aquilo umas quatro ou cinco vezes, entre amigas, e a coisa pegou, em La terra.

Se alguém ia fazer um negócio, lá aparecia em casa para tomar conselhos. Nessas ocasiões Mamãe, que era loura e pequenina, parecia que ficava maior, toda dura, de cabecinha levantada e dedo gordinho, em riste. Consultavam Mamãe a respeito de política, dos casamentos. Como tudo que dizia era sensato, dava certo, começaram a mandar-lhe também pessoas transviadas. Uma vez, certa senhora rica lhe trouxe o filho, que era um beberrão incorrigível. Lembro-me de que Mamãe disse coisas belíssimas, a respeito da realidade do Demônio, do lado da Besta, e do lado do Anjo. E não apenas ela explicou a miséria em que o moço afundava, mas o castigo também com palavras tremendas. Seu dedinho gordo se levantava, ameaçador, e toda ela tremia de justa cólera, porém sua voz não subia do tom natural. O moço e a senhora choravam juntos.

Papai ficou encantado com o prestígio de que, como marido, desfrutava. Brigas entre patrão e empregado, entre marido e mulher, entre pais e filhos vinham dar em nossa casa. Mamãe ouvia as partes, aconselhava, moralizava. E Papai, no pequeno negócio, sentia afluir a confiança que se espraiava até seus domínios.

Foi nessa ocasião que La terra ficou sem padre, porque o vigário morrera e o bispo não mandara substituto. Os habitantes iam casar e batizar os filhos em Santo Antônio. Mas, para suas novenas e seus terços, contavam sempre com minha Mãe. De repente, todos ficaram mais religiosos. Ela ia para a reza da noite de véu de renda, tão cheirosa e lisinha de pele, tão pura de rosto, que todos diziam que parecia e era, mesmo, uma verdadeira santa. Mentira: uma santa não daria aquelas risadinhas, uma santa não se divertia, assim. O divertimento é uma espécie de injúria aos infelizes, e é por isso que Mamãe só ria e se divertia quando estávamos sós.

Nessa época, até um caipira perguntou na feira de La terra:

- Diz que aqui tem uma padra. Onde é que ela mora? Contaram a Mamãe. Ela não riu:

- Eu não gosto disso. - E juntou: Nunca fui uma fanática, uma louca. Sou, justamente, a pessoa equilibrada, que quer ajudar ao próximo. Se continuarem com essas histórias, eu nunca mais puxo o terço. Mas, nessa noite, eu vi sua garganta tremer, deliciada:

- Já estão me chamando de "padra"... Imagine!

Ela havia achado sua vocação. E continuou a aconselhar, a falar bonito, a consolar os que perdiam pessoas queridas. Uma vez, no aniversário de um compadre, Mamãe disse palavras tão belas a respeito da velhice, do tempo que vai fugindo, do bem que se deve fazer antes que caia a noite, que o compadre pediu:

- Por que a senhora não faz, aos domingos, uma prosa desse jeito? Estamos sem vigário, e essa mocidade precisa de bons conselhos...

Todos acharam ótima a idéia. Fundou-se uma sociedade: "Círculo dos Pais de La terra", que tinha suas reuniões na sala da Prefeitura. Vinha gente de longe para ouvir Mamãe falar. Diziam todos que ela fazia um bem enorme às almas, que a doçura das suas palavras confortava quem estivesse sofrendo. Várias pessoas foram por ela convertidas. Penso que meu Pai acreditava, mais do que ninguém, nela. Mas eu não podia pensar que minha Mãe fosse um ser predestinado, vindo ao mundo só para fazer o bem. Via tão claramente o seu modo de representar, que até sentia vergonha. E ao mesmo tempo me perguntava:

- Que significam estes escrúpulos? Ela não une casais que se separam, ela não consola as viúvas, ela não corrige até os aparentemente incorrigíveis? Um dia, Mamãe disse ao meu Pai, na hora do almoço:

- Hoje me trouxeram um caso difícil... Um rapaz viciado. Você vai empregá-lo. Seja tudo pelo amor de Deus. Ele me veio pedir auxílio... e eu tenho que ajudar. O pobre chorou tanto, implorou... contando a sua miséria. É um desgraçado!

Um sonho de glória a embalou:

- Sabe que os médicos de Santo Antônio não deram nenhum jeito? Quero que você me ajude. Acho que ele deve trabalhar... aqui. Não é sacrifício para você, porque ele diz que quer trabalhar para nós, já que dinheiro eu não aceito mesmo, porque só faço caridade!

O novo empregado parecia uma moça bonita. Era corado, tinha uns olhos pretos, pestanudos, andava sem fazer barulho. Sabia versos de cor, e às vezes os recitava baixinho, limpando o balcão. Quando o souberam empregado de meu Pai - foram avisá-lo:

- Isso não é gente para trabalhar em casa de respeito!

- Ela quis - respondeu meu Pai. - Ela sempre sabe o que faz!

O novo empregado começou o serviço com convicção, mas tinha crises de angústia. Em certas noites não vinha jantar conosco, como ficara combinado. E aparecia mais tarde, os olhos vermelhos. Muitas vezes, Mamãe se trancava com ele na sala, e a sua voz de tom igual, feria, era de repreensão. Ela o censurava, também, na frente de meu Pai, e de mim mesma, porém sorrindo de bondade:

- Tire a mão da cintura. Você já parece uma moça, e assim, então...

Mas sabia dizer a palavra que ele desejava, decerto, ouvir:

- Não há ninguém melhor do que você, nesta terra! Por que é que tem medo dos outros? Erga a cabeça... Vamos! Animado, meu Pai garantia:

- Em minha casa ninguém tem coragem de desfeitear você. Quero ver só isso!

Não tinha mesmo. Até os moleques que, da calçada, apontavam e riam, falavam alto, ficavam sérios e fugiam, mal meu Pai surgisse à porta. E o moço passou muito tempo sem falhar nos jantares. Nas horas vagas fazia coisas bonitas para Mamãe. Pintou-lhe um leque e fez um vaso em forma de cisne, com papéis velhos molhados, e uma mistura de cola e nem sei mais o quê. Ficou meu amigo. Sabia de modas, como ninguém. Dava opinião sobre os meus

vestidos. À hora da reza, ele, que era tão humilhado, de olhar batido, já vinha perto de Mamãe, de terço na mão. Se chegavam visitas, quando estava conosco, ele não se retirava depressa como fazia antes. E ficava num canto, olhando tranqüilo, com simpatia. Pouco a pouco eu assistia, também, à sua modificação. Menos tímido, ele ficara menos afeminado. Seus gestos já eram confiantes, suas atitudes menos ridículas.

Mamãe, que policiava muito seu modo de conversar, já se esquecia de que ele era um estranho. E ria muito à vontade, suas gostosas e trêmulas risadinhas.

Parece que não o doutrinava, não era preciso mais. E ele deu de segui-la fielmente, nas horas em que não estava no balcão. Ajudava-a em casa, acompanhava-a nas compras. Em La terra, soube depois, certas moças que por namoradeiras tinham raiva da Mamãe, já diziam, escondidas atrás da janela, vendo-a passar:

- Você não acha que ela consertou... demais?

La terra tinha orgulho de Mamãe, a pessoa mais importante da cidade. Muitos sentiam quase sofrimento, por aquela afeição que pendia para o lado cômico. Viam-na passar depressa, o andar firme, um tanto duro, e ele, o moço, atrás, carregando seus embrulhos, ou ao lado levando sua sombrinha, aberta com unção, como se fora um pálio. Um franco mal-estar dominava a cidade. Até que num domingo, quando Mamãe falou sobre a felicidade conjugal, sobre os deveres do casamento, algumas cabeças se voltaram quase imperceptivelmente para o rapaz, mas ainda assim eu notei a malícia. E qualquer absurdo sentimento arrasou meu coração em expectativa.

Mamãe foi a última a notar a paixão que despertara:

- Vejam, eu só procurei levantar seu moral... A própria mãe o considerava um perdido - chegou a querer que morresse! Eu falo - porque todos sabem - mas ele hoje é um moço de bem!

Papai foi ficando triste. Um dia, desabafou:

- Acho melhor que ele vá embora. Parece que o que você queria, que ele mostrasse que poderia ser decente e trabalhador, como qualquer um, afinal conseguiu!

Vamos agradecer a Deus e mandá-lo para casa. Você é extraordinária!

- Mas - disse Mamãe admirada. - Você não vê que é preciso mais tempo... para que se esqueçam dele? Mandar esse rapaz de volta, agora, até é um pecado! Um pecado que eu não quero em minha consciência.

Houve uma noite em que o moço contou ao jantar a história de um caipira, e Mamãe ria como nunca, levantando a cabeça pequenina, mostrando a sua nudez mais perturbadora - seu pescoço - naquele gorjeio trêmulo. Vi-o ao empregado, ficar vermelho e de olhos brilhantes, para aquele esplendor branco. Papai não riu. Eu me sentia feliz e assustada. Três dias depois o moço adoeceu de gripe. Numa visita que Mamãe lhe fez, ele disse qualquer coisa que eu jamais saberei. Ouvimos pela primeira vez a voz de Mamãe vibrar alto, furiosa, desencantada. Uma semana depois ele estava restabelecido, voltava ao trabalho. Ela disse a meu Pai:

- Você tem razão. É melhor que ele volte para casa. À hora do jantar, Mamãe ordenou à criada:

- Só nós três jantamos em casa! Ponha três pratos...

No dia seguinte, à hora da reza, o moço chegou assustado, mas foi abrindo caminho, tomou seu costumeiro lugar junto de Mamãe:

Saia!- disse ela baixo, antes de começar a reza. Ele ouviu - e saiu, sem nem ao menos suplicar com os olhos.

Todas as cabeças o seguiram lentamente. Eu o vi de costas, já perto da porta, no seu andar discreto de mocinha de colégio, desembocar pela noite.

- Padre Nosso, que estais no céu, santificado seja o Vosso Nome...

Desta vez as vozes que a acompanhavam eram mais firmes do que nos últimos dias.

Ele não voltou para a sua cidade, onde era a caçoada geral. Naquela mesma noite, quando saía de La terra, um fazendeiro viu como que um longo vulto balançando de uma árvore. Homem de coragem, pensou que fosse algum assaltante. Descobriu o moço. Fomos chamados. Eu também o vi. Mamãe não. À luz da lanterna, achei-o mais ridículo do que trágico, frágil e pendente como um judas de cara de pano roxo. Logo uma multidão enorme cercou a velha mangueira, depois se dispersou. Eu me convenci de que La terra toda respirava aliviada. Era a prova! Sua senhora não transigira, sua moralista não falhara. Uma onda de desafogo espalhou-se pela cidade.

Em casa não falamos no assunto, por muito tempo. Porém Mamãe, perfeita e perfumada como sempre, durante meses deixou de dar suas risadinhas, embora continuasse agora, sem grande convicção - eu o sabia - a dar os seus conselhos. Todavia punha, mesmo no jantar, vestidos escuros, cerrados no pescoço.

ANEXO B- Poema: Igual-Desigual- Utilizado na Oficina temática 1

Eu desconfiava:
todas as histórias em quadrinho são iguais.
Todos os filmes norte-americanos são iguais.
Todos os filmes de todos os países são iguais.
Todos os *best-sellers* são iguais
Todos os campeonatos nacionais e internacionais de futebol são iguais.
Todos os partidos políticos são iguais.
Todas as mulheres que andam na moda
são iguais.
Todos os sonetos, gazéis, virelais, sextinas e rondós são iguais
e todos, todos
os poemas em verso livre são enfadonhamente iguais.
Todas as guerras do mundo são iguais.
Todas as fomes são iguais.
Todos os amores, iguais... iguais ...iguais.
Iguais todos os rompimentos.
A morte é igualíssima.
Todas as criações da natureza são iguais.
Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes, são iguais.
Contudo, o homem não é igual a nenhum outro homem, bicho ou coisa.
Ninguém é igual a ninguém.
Todo o ser humano é um estranho ímpar.

Carlos Drummond de Andrade, in 'A Paixão Medida'

ANEXO C – Conceitos de Gênero e sexualidade – Utilizados na Oficina temática 3

O que é sexualidade

A sexualidade é uma dimensão humana que acompanha a pessoa desde o nascimento até a sua morte. Essa ideia nos liberta do preconceito de considerar que idosos e crianças não têm sexualidade e que o exercício da sexualidade pertence apenas ao universo de jovens e adultos/as. Pelo contrário, para a humanidade, a sexualidade tem um sentido muito maior do que apenas a sua função reprodutiva e, por isso, não se limita à fase da vida em que a procriação é mais “adequada”. Além de ser fonte de prazer, de bem-estar físico e psicológico, de troca, de comunicação e de afeto, a sexualidade estabelece relações entre as pessoas e faz parte do seu desenvolvimento e da sua cultura. Inúmeras outras questões se associam à sexualidade de forma muito íntima, a começar pelos valores atribuídos por cada cultura à sua prática. Diferentes povos têm diferentes modos de exercê-la, com mais ou menos liberdade, mas é sempre regida por regras de moralidade e de ética próprias

Conceito de gênero

Gênero é como nós somos socializados, ou seja, é formado pelas atitudes, comportamentos e expectativas que a sociedade associa ao que é ser homem ou ser mulher. Elas podem ser aprendidas com os amigos(as), a família, nas instituições culturais, educacionais e religiosas ou ainda nos locais de trabalho. Identidade de gênero refere-se à experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo biológico. A identidade de gênero inclui a consciência pessoal do corpo, no qual podem ser realizadas, por livre escolha, modificações estéticas ou anatômicas por meios médicos, cirúrgicos ou outros. Lembremos, em especial, das pessoas transexuais masculinas e femininas e das travestis. Todos(as) nós temos nossa identidade de gênero, pois trata-se da forma que nos vemos e queremos ser vistos, reconhecidos e respeitados, como homens ou como mulheres.

ANEXO D- Letras de músicas- Utilizadas na Oficina Temática 3**Tem Pouca Diferença**

Durval Vieira

Que diferença da mulher o homem tem?
Espera aí que eu vou dizer, meu bem
É que o homem tem cabelo no peito

Tem o queixo cabeludo
E a mulher não tem
No paraíso um dia de manhã
Adão comeu maçã, Eva também comeu
Então ficou Adão sem nada, Eva sem nada
Se Adão deu mancada, Eva também deu

Mulher tem duas pernas, tem dois braços, duas coxas
Um nariz e uma boca e tem muita inteligência
O bicho homem também tem do mesmo jeito
Se for reparar direito tem pouquinha diferença

Diversidade

Lenine

Foi pra diferenciar
Que Deus criou a diferença
Que irá nos aproximar
Intuir o que ele pensa
Se cada ser é só um
E cada um com sua crença
Tudo é raro, nada é comum
Diversidade é a sentença
Que seria do adeus
Sem o retorno
Que seria do nu
Sem o adorno
Que seria do sim
Sem o talvez e o não
Que seria de mim
Sem a compreensão
Que a vida é repleta
E o olhar do poeta
Percebe na sua presença
O toque de Deus
A vela no breu
A chama da diferença

A humanidade caminha
Atropelando os sinais
A história vai repetindo
Os erros que o homem traz
O mundo segue girando
Carente de amor e paz
Se cada cabeça é um mundo
Cada um é muito mais
Que seria do caos
Sem a paz
Que seria da dor
Sem o que lhe apraz
Que seria do não
Sem o talvez e o sim
Que seria de mim...
O que seria de nós
Que a vida é repleta
E o olhar do poeta
Percebe na sua presença
O toque de Deus
A vela no breu
A chama da diferença

ANEXO E- Textos utilizados na atividade TEXTOTECA na Oficina Temática 1

SONETO DE FIDELIDADE

De tudo, ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.

Quero vivê-lo em cada vão momento
E em louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento.

E assim, quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa me dizer do amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure.

Garota De Ipanema

Vinicius de Moraes

Olha que coisa mais linda
Mais cheia de graça
É ela menina, que vem e que passa
Num doce balanço a caminho do mar
Moça do corpo dourado
Do sol de Ipanema
O seu balançado é mais que um poema
É a coisa mais linda que já vi passar
Ah! Como estou tão sozinho Ah!
Como tudo é tão triste
Ah! A beleza que existe
A beleza que não é só minha
E também passa sozinha
Ah! Se ela soubesse que quando ela passa
O mundo interinho se enche de graça
E fica mais lindo por causa do amor
Só por causa do amor...

Dupla delícia

O livro traz a vantagem de a gente poder estar só e ao mesmo tempo acompanhado. **Mario Quintana**

Viajar pela leitura
Viajar pela leitura sem rumo, sem intenção.

Só para viver a aventura
 Que é ter um livro nas mãos.
 É uma pena que só saiba disso
 Quem gosta de ler.
 Experimente! Assim... sem compromisso,
 Você vai me entender.
 Mergulhe de cabeça na imaginação!

Clarice Pacheco

Livros e flores

Teus olhos são meus livros.
 Que livro há aí melhor,
 Em que melhor se leia
 A página do amor?
 Flores me são teus lábios.
 Onde há mais bela flor,
 Em que melhor se beba
 O bálsamo do amor?

Machado de Assis

Brisa

Vamos viver no Nordeste, Anarina.
 Deixarei aqui meus amigos, meus livros, minhas riquezas, minha vergonha.
 Deixaras aqui tua filha, tua avó, teu marido, teu amante.
 Aqui faz muito calor.
 No Nordeste faz calor também.
 Mas lá tem brisa:
 Vamos viver de brisa, Anarina.

Manuel Bandeira

Livros não mudam o mundo.
 Quem muda o mundo são as pessoas.
 Os livros só mudam as pessoas.

Mario Quintana

Oh! Bendito o que semeia
 Livros à mão cheia
 E manda o povo pensar!
 O livro, caindo n'alma
 É germe – que faz a palma,
 É chuva – que faz o mar!

Castro Alves

Humildade

Tanto que fazer! livros que não se lêem, cartas que não se escrevem,
 Línguas que não se aprendem,
 Amor que não se dá,
 Tudo quanto se esquece.

Amigos entre adeuses,
 Crianças chorando na tempestade, cidadãos assinando papéis, papéis, papéis...
 Até o fim do mundo assinando papéis.
 E os pássaros detrás de grades de chuva.
 E os mortos em redoma de cânfora.
 (E uma canção tão bela!)
 Tanto que fazer!
 E fizemos apenas isto.
 E nunca soubemos quem éramos, nem pra quê.

Cecília Meireles

A leitura de todos os bons livros é uma conversação com as mais honestas pessoas dos séculos passados. **René Descartes**

A leitura é uma fonte inesgotável de prazer mas por incrível que pareça, a quase totalidade, não sente esta sede.

Carlos Drummond de Andrade

A maior aventura de um ser humano é viajar,
 E a maior viagem que alguém pode empreender
 É para dentro de si mesmo.
 E o modo mais emocionante de realizá-la é ler um livro,
 Pois um livro revela que a vida é o maior de todos os livros,
 Mas é pouco útil para quem não souber ler nas entrelinhas
 E descobrir o que as palavras não disseram...

Augusto Cury

Há aqueles que não podem imaginar o mundo sem pássaros
 Há aqueles que não podem imaginar o mundo sem água;
 Ao que me refere, sou incapaz de imaginar um mundo sem livros.

Jorge Luís Borges

Meus filhos terão computadores, sim, mas antes terão livros. Sem livros, sem leitura, os nossos filhos serão incapazes de escrever - inclusive a sua própria história.

Bill Gates

A leitura de todos bons livros é como uma conversa com os melhores espíritos dos séculos passados, que foram seus autores, e é uma conversa estudada, na qual eles nos revelam seus melhores pensamentos.

René Descartes

A leitura após certa idade distrai excessivamente o espírito humano das suas reflexões criadoras. Todo o homem que lê demais e usa o cérebro de menos adquire a preguiça de pensar.

Albert Einstein

Qual Ioga, qual nada! A melhor ginástica respiratória que existe é a leitura, em voz alta, dos Lusíadas. **Mario Quintana**

A leitura de um bom livro é um diálogo incessante: o livro fala e a alma responde. **André Maurois**

A maior parte do tempo de um escritor é passado na leitura, para depois escrever; uma pessoa revira metade de uma biblioteca para fazer um só livro.

Samuel Johnson

Livros são papéis pintados com tinta. Estudar é uma coisa em que está indistinta. A distinção entre nada e coisa nenhuma.

Fernando Pessoa

Os meus livros (que não sabem que existo)

São uma parte de mim, como este rosto

De têmeoras e olhos já cinzentos

Que em vão vou procurando nos espelhos

E que percorro com a minha mão côncava.

Não sem alguma lógica amargura

Entendo que as palavras essenciais,

As que me exprimem,

estarão nessas folhas

Que não sabem quem sou,

não nas que escrevo. Mais vale assim.

As vozes desses mortos

Dir-me-ão para sempre.

Jorge Luís Borges

O saber a gente aprende com os mestres e os livros. A sabedoria se aprende é com a vida e com os humildes. **Cora Coralina**

Quanto menos comes, bebes, compras livros e vais ao teatro, pensas, amas, teorizas, cantas, sofres, praticas esporte, mais economizas e mais cresce o teu capital. És menos, mas tens mais. **Karl Marx**

Os eruditos são aqueles que leram nos livros; mas os pensadores, os gênios, os iluminadores do mundo e os promotores do gênero humano são aqueles que leram diretamente no livro do mundo.

Arthur Schopenhauer

O homem que não lê bons livros não tem nenhuma vantagem sobre o homem que não sabe ler. **Mark Twain**

Devem-se buscar os amigos como os bons livros, pois a felicidade não está em que sejam muitos, nem mui curiosos, antes em que sejam poucos, bons e bem conhecidos.

Mateo Alemán

Há livros de que apenas é preciso provar, outros que têm de se devorar, outros, enfim, mas são poucos, que se tornam indispensáveis, por assim dizer, mastigar e digerir.

Francis Bacon

Os livros têm os mesmos inimigos que o homem: o fogo, a umidade, os bichos, o tempo e o próprio conteúdo.

Paul Valéry

Os livros podem ser divididos em dois grupos: aqueles do momento e aqueles de sempre.

John Ruskin

Cem máximas que resumissem a sabedoria universal tornariam dispensáveis os livros. **Carlos Drummond de Andrade**

Todos os bons livros se parecem: são mais reais do que se tivessem acontecido de verdade. **Ernest Hemingway**

Coragem... pequeno soldado do imenso exército. Os teus livros são as tuas armas, a tua classe é a tua esquadra, o campo de batalha é a terra inteira, e a vitória é a civilização humana. **Edmundo de Amicis**

A cultura valeu-se principalmente dos livros que fizeram os editores ter prejuízo. **Thomas Fuller**

Apenas em pequena parte a poesia se encontra nos inúmeros livros ditos de poesia. **Benedetto Croce**

Descobri que a leitura é uma espécie de sonho escravizador, se devo sonhar porque não sonhar os meus próprios sonhos?

Fernando Pessoa

A convivência entre poeta e leitor, só no silêncio da leitura a sós. A sós, os dois. Isto é, livro e leitor. Este não quer saber de terceiros, não quer que interpretem, que cantem, que dançam um poema. O verdadeiro amador de poemas ama em silêncio...

Mario Quintana

“As palavras sempre ficam. Lembre-se sempre do poder das palavras. Quem escreve constrói um castelo, e quem lê passa a habitá-lo.”

Markus Zusak -*A Menina que Roubava Livros*

O livro é o amigo da solidão, ele alimenta o individualismo liberador. Na leitura solitária, o homem que procura a si mesmo tem alguma oportunidade de se encontrar.

Georges Duhamel

Os livros ruins também são necessários. São os mais excitantes: eles dão-nos ganas de recomeçá-los, convidam-nos a intervir. **Jean Paulhan**

Alguns livros são injustamente esquecidos; nenhum livro é injustamente lembrado. **Wystan Auden**

Aninha e suas pedras

Não te deixes destruir...

Ajuntando novas pedras

e construindo novos poemas.

Recria tua vida, sempre, sempre.

Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.

Faz de tua vida mesquinha

um poema.

E viverás no coração dos jovens

e na memória das gerações que hão de vir.

Esta fonte é para uso de todos os sedentos.

Toma a tua parte.

Vem a estas páginas

e não entres seu uso

aos que têm sede.

Cora Coralina

Não sei
 Não sei...
 se a vida é curta
 ou longa demais para nós.
 Mas sei que nada do que vivemos
 tem sentido,
 se não tocarmos o coração das pessoas.
 Muitas vezes basta ser:
 colo que acolhe,
 braço que envolve,
 palavra que conforta,
 silêncio que respeita,
 alegria que contagia,
 lágrima que corre,
 olhar que sacia,
 amor que promove.
 E isso não é coisa de outro mundo:
 é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela
 não seja nem curta,
 nem longa demais,
 mas que seja intensa,
 verdadeira e pura... enquanto durar. (**Cora Coralina**)

Amar e ser amado

Amar e ser amado! Com que anelo
 Com quanto ardor este adorado sonho
 Acalentei em meu delírio ardente
 Por essas doces noites de desvelo!
 Ser amado por ti, o teu alento
 A bafejar-me a abrasadora frente!
 Em teus olhos mirar meu pensamento,
 Sentir em mim tu'alma, ter só vida
 P'ra tão puro e celeste sentimento:
 Ver nossas vidas quais dois mansos rios,
 Juntos, juntos perderem-se no oceano —,
 Beijar teus dedos em delírio insano
 Nossas almas unidas, nosso alento,
 Confundido também, amante — amado —
 Como um anjo feliz... que pensamento!/?

ANEXO F- Texto utilizado na Oficina Temática 3**Gênero e sexualidade: muitos modos de ser menino e menina**

Todos(as) nós, por sermos física e psiquicamente diversos, também expressamos em nossas relações afetivas e sexuais essa diversidade e pluralidade. Ou seja, há muitas maneiras de ser homem e mulher, menino e menina. Há meninos meigos, sensíveis e atenciosos; há meninas agressivas; meninas que têm interesses por máquinas e cálculos; há meninos brutos; há meninas sensíveis, doces; há meninos que choram e meninas que evitam se expor; há meninos que gostam de cozinha e meninas que detestam. No entanto, somos permanentemente socializados(as) para associar determinados gestos ou opções ao universo exclusivamente masculino, ou feminino, como se não houvesse uma variedade infinita de opções e formas de ser e de estar no mundo.

Os modos socialmente construídos de “ser homem” e “ser mulher” afetam, não somente as relações entre homens e mulheres, mas também as relações vividas com pessoas do mesmo sexo: os meninos tidos como frágeis podem sofrer discriminação dos(as) seus colegas. E as meninas que gostam de jogar futebol podem ser mal vistas pelas outras meninas, pelos meninos e também pelos(as) adultos(as). Ao nascer menino ou menina, a pessoa, ao longo da vida, forma sua identidade de gênero, que pode sofrer mudanças conforme seus sentimentos, sua percepção sobre si, suas relações com o mundo. Ou seja, nossa identidade é formada pela nossa interioridade (vida psíquica) e exterioridade (interação com o meio social). E dessa relação construímos uma maneira única de ser, que se manifesta em nossos gestos, na maneira como nos vestimos, em nossos adereços, palavras e atitudes.

A identidade de gênero é a maneira como alguém se sente e se expressa como homem ou mulher para si e para as pessoas a sua volta, e como deseja ser reconhecido(a) pela sociedade. Em alguns casos, a pessoa se apresenta como homem e mulher, sem que isso corresponda ao seu sexo biológico, como é o caso das travestis. Os (as) transexuais, por sua vez, são pessoas que, tendo nascido do sexo masculino ou feminino, identificam-se como sendo do gênero oposto. Essa identificação conduz, em geral, mas não de forma exclusiva, à modificação hormonal e/ou cirúrgica do corpo e, em particular, dos órgãos genitais.

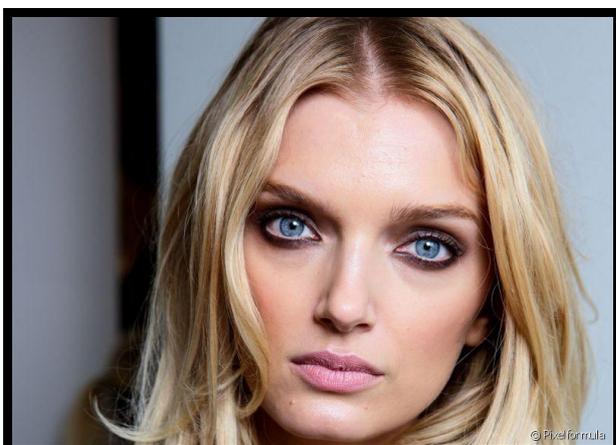
Devemos lembrar que existe uma infinita variação de comportamentos, de atitudes, de possibilidades de atração afetiva e sexual. A isso chamamos de “diversidade sexual”. Porém, homens e mulheres que fogem do padrão são geralmente vistos como “ameaças”, “aberrações” e sofrem em função dos estigmas e preconceitos e, muitas vezes, são vítimas de discriminação. Gays e lésbicas, travestis e transexuais ainda não são facilmente respeitados ou valorizados por nossa sociedade. Devemos estar atentos(as) e enfrentar o preconceito e a intolerância contra as pessoas que têm expressões afetivas e sexuais por outras do mesmo sexo. Devemos assegurar os direitos humanos e a dignidade de todas as pessoas.

ANEXO G - Texto utilizado na Oficina de leitura literária 1**Literatura para a vida**

A palavra literatura vem do latim “*litterae*”, e significa um conjunto de saberes ou habilidades de escrever e ler bem, refere-se ao ofício de escrever de forma artística. Como nos ensina Carlos Drummond Andrade, ao escrever um texto literário, o escritor “penetra surdamente no reino das palavras”, pois, além de transmitir uma ideia sobre determinado tema, ele preocupa-se em usar as palavras de forma que o texto fique mais belo e que apresente um efeito emocional no leitor. A forma artística de escrever tem lugar privilegiado neste tipo de texto, em que a liberdade de expressão é muito presente, sendo possível o uso de linguagem metafórica e outros recursos como ritmo, sonoridade, formas diferenciadas de organização e caráter ficcional. Todos esses recursos, ao serem incorporados ao texto torna-o intocável, ou seja, a organização estética do texto não deve ser modificada com tentativas de resumi-lo ou traduzi-lo. Além dessas diferenças em relação a outros tipos de texto, pode-se dizer que o texto literário possui a especificidade de mudar as regras da vida real e dizer o mundo de uma outra maneira, recriando-o no plano imaginário, de forma que o leitor também experimente a sensação de que a realidade não precisa ser tão inflexível. Assim, ele encontra neste gênero textual elementos que se misturam aos seus sentimentos, emoções e memórias, e nesta interação se torna capaz de modificar seu conhecimento e sua maneira de ver o mundo.

Fonte: <http://leituradiversosolhares.blogspot.com/2011/06/do-mundo-da-leitura-para-leitura-do.html>

ANEXO H - Fotos utilizadas para montagem de cartazes na Oficina literária 1



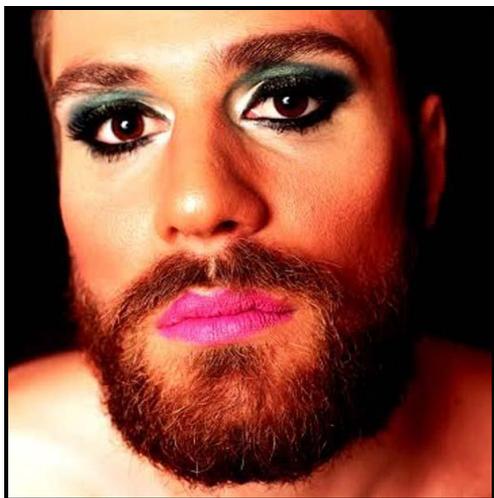


v



v





BREVE CURRÍCULO DA AUTORA

Gilvânia Moraes da Silva Almeida possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2004), Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) (2010) e em Gestão escolar (2012), ambas também pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professora da rede municipal da cidade de Santa Rita, na Paraíba e mestranda em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes. Possui experiências com a Educação Básica nos níveis Fundamental e Médio.