

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

GUILHERME AUGUSTO DA SILVA GOMES

**A LITERATURA DE TEMÁTICA HOMOERÓTICA COMO  
POSSIBILIDADE DE TRABALHO COM O ENSINO MÉDIO**

BELO HORIZONTE

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

GUILHERME AUGUSTO DA SILVA GOMES  
MATRÍCULA: 2014747169

**A LITERATURA DE TEMÁTICA HOMOERÓTICA COMO  
POSSIBILIDADE DE TRABALHO COM O ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais como requisito para obtenção do título de Especialista em Gênero e Diversidade na Escola, pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT (NUH).

**Orientador:** Prof. Dr. Carlos Magno Camargos Mendonça

BELO HORIZONTE

2016

**ATA DA DEFESA DE MONOGRAFIA NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA DE GUILHERME AUGUSTO DA SILVA GOMES**

Aos 05 (cinco) dias do mês de MARÇO de DOIS MIL E DEZESSEIS reuniu-se a banca examinadora da monografia em Especialização em Gênero e Diversidade na Escola com o título: "A LITERATURA DE TEMÁTICA HOMOERÓTICA COMO POSSIBILIDADE DE TRABALHO COM O ENSINO MÉDIO", composta pelos professores: **Professor DR. Carlos Magno Camargos Mendonça (ORIENTADOR- UFMG), Prof. DR. Dr. José Luiz Foureaux de Souza Júnior, Prof. M. Felipe Moreira.**

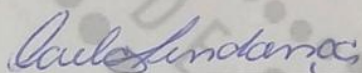
Procedeu-se à arguição e definiu-se:

aprovado ( ) reprovado

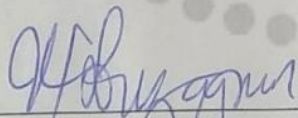
Para constar, foi lavrada a presente ata, que vai datada e assinada pelos examinadores.

Belo Horizonte, 05 de março de 2016.

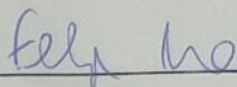
**Banca Examinadora:**



**Professor DR. Carlos Magno Camargos Mendonça (ORIENTADOR- UFMG)**



**Prof. DR. Dr. José Luiz Foureaux de Souza Júnior**



**Prof. M. Felipe Moreira.**

## **AGRADECIMENTOS**

A esta universidade, seu corpo docente e de tutoria, em especial à tutora Érica Melanie Ribeiro Nunes, direção, administração e corpo técnico que oportunizaram a janela aberta à diversidade.

Ao orientador, Prof. Dr. Carlos Magno Camargos Mendonça pelas preciosas colaborações e, sobretudo, pela paciência e compreensão.

Ao coorientador e membro da banca, Prof. Ms. Felipe Moreira pela orientação inicial, avaliação do pré-projeto e contribuições para o trabalho escrito materializado.

Ao membro da banca, Prof. Dr. José Luiz Foureaux de Souza Junior pela disposição em ler, participar da banca e contribuir com o trabalho.

À direção e colegas do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Uberlândia, na pessoa da diretora Kelma Patrícia de Souza e demais membros do corpo administrativo, pela flexibilidade e compreensão das viagens quando das aulas presenciais.

À minha mãe Rosilene pelo apoio, ao Henrique pelo carinho e à Marina Vieira pela hospedagem, recepção em Belo Horizonte e grande amizade, sempre de paz e amor.

Aos amigos Neto e Luciana por me apoiarem no momento mais difícil dessa etapa e pela troca de ideias.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

## RESUMO

Esse trabalho propõe bases metodológicas, visando à necessidade de se discutir a diversidade sexual em sala de aula a partir do uso de Literatura Brasileira que traz como temática o homoerotismo ou personagens homoeróticos, tendo como público-alvo alunos do Ensino Médio. Para tal, parte da noção de homoerotismo, a partir de Costa (1992), da educação sexual para a diversidade a partir de Furlani (2007), da emancipação dos currículos a partir de Louro (2004), do silenciamento das diversidades sexuais baseado em Miskolci (2010) e do levantamento de autores brasileiros que trazem a temática a partir de Camargo (2011). Em seguida, realiza-se análise de alguns livros didáticos de Língua Portuguesa, tomando como ponto de partida a importância da Literatura como disciplina que possibilita a descoberta de múltiplas faces da linguagem em contato com diferentes aspectos da Língua Portuguesa, ressaltando ela como fenômeno e abordando a questão dos cânones no ensino escolar que leva ao silenciamento das diversidades sexuais possíveis nos textos literários. Por fim, são propostas três formas de trabalho de textos literários a partir da metodologia de Cosson (2009) que contribuem para a reflexão das práticas docentes que ainda silenciam as diversidades sexuais e não propõem novas formas de tratar os preconceitos.

**Palavras-chave:** Diversidade sexual. Língua Portuguesa. Literatura. Educação.

## **ABSTRACT**

This paper proposes methodological bases, aiming at the need to discuss sexual diversity in the classroom using Brazilian Literature, which has as theme the homoeroticism or homoerotic characters, with the target audience of high school students. Thus, starting from the concept of homoeroticism from Costa (1992), sex education for diversity from Furlani (2007), the emancipation of the curriculum from Louro (2004), the silencing of sexual diversity from Miskolci (2010) and the survey of Brazilian authors that bring the theme from Camargo (2011). Then carried out analysis of some didactic books of Portuguese language, taking as its starting point the importance of literature as a discipline that allows the discovery of multiple faces of language in contact with different aspects of the Portuguese language, emphasizing it as a phenomenon and addressing the question to more consecrated authors in school education that leads to silencing of possible sex differences in literary texts. In the end, are proposed three forms of work of literary texts from the Cosson methodology (2009) that contribute to the reflection of teaching practices, which still silent the sexual diversity and do not propose new ways of dealing with prejudice.

**Key words:** Sexual Diversity. Portuguese Language. Literature. Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>CAPITULO 1 – A LITERATURA E A EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE SEXUAL .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPITULO 2 – O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO DE LITERATURA.....</b>	<b>21</b>
<b>CAPITULO 3 – A LITERATURA HOMERÓTICA EM SALA DE AULA.....</b>	<b>33</b>
<b>CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>52</b>

Que todo ser  
seja livre  
para se  
**transformar**  
no que é.

Lucas Veiga

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge da necessidade de se discutir o letramento literário apoiado em uma educação pela diversidade sexual, bem como propor uma metodologia que vise à utilização de textos literários que lidem com essa temática. A necessidade surge em um contexto de experiência de prática docente que observa-se alijar do espaço da escola tais discussões e que impede de circular no âmbito educacional discursos que permeiem a formação de cidadãos que respeitem e compreendam o convívio social baseado na alteridade.

Desse modo, lançamos mão de ideias iniciais baseadas nas discussões da importância da Literatura para a uma educação que vise à diversidade sexual, observando materiais didáticos utilizados em escolas e desenvolvemos sugestões metodológicas para esse tipo de abordagem, tomando como base textos literários.

Na academia e nos cursos de formação de professores, já é possível encontrar iniciativas que visam esse trabalho. O presente trabalho, inclusive, faz parte de uma dessas iniciativas. Outra que pode ser citada são cursos e projetos de pesquisa ligados às discursividades e literaturas que visam o empoderamento e a exposição de frentes que buscam combater o preconceito ligado às diversidades sexuais, como o Ser-Tão da Universidade Federal de Goiás (UFG), o Grupo de Estudos em Direito e Sexualidade da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (UFG), O Sexo da Palavra da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), dentre várias outras iniciativas e coletivos que estão em diálogo com as diversas áreas acadêmicas. E para além dos muros das Universidades? Os mesmos sujeitos que se propõem empreender lutas nos movimentos sociais e nesses grupos conseguem levar para as escolas e para formação dos alunos iniciativas que visam respeito à diversidade? Como a escola básica convive com essas discussões?

Em uma experiência no curso de formação de docente do curso de Letras, mais especificamente em um estágio de Literatura, a intenção do autor desse trabalho era levar para sala de aula textos de literatura com temática ligada à diversidade sexual e captar as percepções da turma, observar as discussões dos alunos e até mesmo trazer como relato de experiência para o trabalho. Porém, em três escolas visitadas, quando era relatada a intenção para o/a professor/a que supervisionaria o estágio, a resposta era sempre negativa, pautada em um cronograma precedente, alguma necessidade da turma, dentre outras escusas. Daí então a oportunidade em pesquisar, inicialmente, o material

didático de apoio fornecido pelo governo, bem como as possibilidades de diversidade sexual que o mesmo oferece. As inquietações que surgem, a partir da reflexão de um uso da Literatura em uma educação sexual, são:

- De que forma o texto literário que o professor leva para a sala de aula pode contribuir para discutir a diversidade sexual?
- Qual forma as personagens estão representadas e que permitem discussão a respeito da alteridade e das diferenças?
- Os autores escolhidos possuem produções precedentes bem avaliadas pela crítica literária e estudos relevantes?
- As personagens que são retratadas com suas diversidades sexuais estão estigmatizadas? Há alguma forma de violência na obra e que pode ser debatida com exemplos reais?
- As personagens são caracterizadas de forma heteronormativa ou como sua representação pode contribuir para discussão com a convivência com as diferenças, seja elas quais forem?

Muitas dessas inquietações dificilmente seriam respondidas de pronto ou em uma única análise, pois são várias instâncias que deveriam ser cruzadas para chegar a um resultado efetivo de como a diversidade sexual poderia ou não chegar às salas de aula, e isso envolveria análise desde mercados editoriais até às propostas pedagógicas e psicologias educacionais. A hipótese e a concentração deste trabalho será focada na escolha do docente em trabalhar ou não a diversidade sexual nas aulas de Língua Portuguesa e que, devido ao despreparo, insegurança e falta de materiais, a maioria não se sente competente para aproximar essa temática das suas discussões e aulas, optando por trabalhar com materiais e temáticas menos polêmicas ou delicadas.

A discussão acerca da formação e do trabalho docente envolve, também, o material escrito e impresso que se presta a auxiliá-lo com informações relacionadas ao objeto de ensino. Para o ensino de Língua Portuguesa as possibilidades de materiais didáticos são mais diversas, pois quaisquer manifestações da língua, seja ela oral ou escrita, torna-se objeto de estudo na perspectiva da língua e possibilidade de objeto para ensino. Vários materiais impressos podem ser citados: jornais, revistas, gramáticas, dicionários, anúncios em mídias diversas, livros de literatura, dentre outros.

O livro didático (LD) tem sido objeto de debate e reflexão, havendo várias posições a respeito de seu uso: em um extremo, há os que são favoráveis a usá-los como

recurso soberano e outros que argumentam que deveria ser abolido totalmente das salas de aulas e, ainda, instituições que assim o fazem, criando suas próprias apostilas ou permitem que os professores elaborem seu próprio material.

Embora não seja considerado obrigatório o seu uso no contexto de ensino e aprendizagem, em qualquer que seja a disciplina, dificilmente não constatamos salas de aulas (quer em escolas regulares ou em cursos de idiomas) em que um livro, ou mesmo partes dele não estejam sendo usadas. Muitas vezes o LD assume alto grau de importância que chega a ser muito valorizado fazendo com que professores e alunos, de forma geral, caracterizem seus conteúdos como confiáveis ou válidos por serem materiais desenvolvidos para a finalidade do ensino. Em muitas classes e práticas docentes, percebe-se que esse é o recurso chefe de leitura, a única janela para os valores e práticas de uma disciplina.

O LD ainda que seja um importante mecanismo na homogeneização dos conceitos, conteúdos e metodologias educacionais, por outro lado apresenta assuntos fragmentados para tornar acessível a compreensão do aluno. Embasados nesses pressupostos, os Parâmetros Curriculares Nacionais recomendam que os educadores utilizem também materiais diversificados (jornais, revistas, computadores, filmes e etc.) como fontes, de forma a ampliar o tratamento dado aos conteúdos e fazer com que o aprendiz sintá se inserido no mundo à sua volta.

No entanto, empiricamente, percebe-se que a realidade da maioria das instituições escolares o LD tem sido praticamente o único instrumento de apoio aos professores e que se constitui numa importante fonte de estudo e pesquisa para os estudantes, em alguns casos talvez a única. Primeiro, há que se ressaltar que não existe LD ideal e que ele constitui apenas uma ferramenta na educação, ou seja, esse material pedagógico não é perfeito e que deveria ser entendido apenas um impulso para auxiliar na construção de conhecimentos relevantes ou até mesmo passível de críticas. Desta forma, o que se espera dos professores em suas formações específicas é a competência para superar as limitações próprias das obras didáticas, que por seu caráter genérico, por vezes, não podem contextualizar os saberes como não podem ter exercícios específicos para atender às problemáticas locais. Ou seja, essa tarefa de complementar, adaptar, dar maior sentido aos conteúdos e atividades que forem levadas para o espaço da sala de aula é dos educadores.

A escolha e utilização do material pedagógico é uma questão bastante complexa, uma vez que exige a definição de critérios que instrumentalizem esse

processo e fomentem a discussão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Essa seleção constitui uma responsabilidade de natureza social e política e que muitas vezes trazem dificuldades e incertezas aos professores. Ainda há que considera que a seleção deve envolver atenção às necessidades do estudante: contexto sociocultural, informação cultural diversa, balanceamento entre teoria/prática e linguagem apropriada. Dessa forma, presume-se, o LD nunca será suficiente, pois sempre haverá necessidade de se suplementar determinadas partes com materiais diversos.

Há ainda que se considerar que no ato de publicação de uma obra pedagógica, dependendo da área de conhecimento, ela já está sujeita a defasagem de conteúdo, uma vez que sempre há pesquisas em desenvolvimento. O estudante necessita, então, estar consciente da natureza do LD ao estudar seu conteúdo e atualidade:

[...] um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios, é uma atração irresistível. O livro didático não é um mero instrumento como qualquer outro em sala de aula e também não está desaparecendo diante dos modernos meios de comunicação. O que se questiona é a sua qualidade. Claro que existem as exceções (ROMANATTO, 1987, p.85).

As escolhas teóricas, seriação do conteúdo, seleção de imagens etc. em um determinado material didático refletem o olhar do criador daquela publicação, e não verdades universais, ainda que existam parâmetros a serem seguidos. Mas, mesmo que o escritor de um livro pedagógico imponha seu olhar como o conhecimento absoluto, a intertextualidade e interdiscursividade podem propiciar oportunidades de contestação, e até mesmo de mudanças na perspectiva por ele apresentada. É importante ainda ressaltar que os LD devem atender às necessidades e expectativas do aprendiz, se adequando à sua realidade, mas nem sempre as necessidades e o contexto sociocultural em que o aluno está inserido são respeitados por ocasião da escolha de uma obra didática.

Portanto, no primeiro capítulo deste trabalho, a partir de Saussure (2006), Louro (2004) e Costa (1992), há uma explanação sobre as questões de linguagem, educação pautada na sexualidade e homoerotismo, para lançar mão da Literatura de temática homoerótica e sua validade para aplicação na escola.

No segundo capítulo, uma discussão sobre material didático levanta a importância deste para o docente, a escolha dos textos literários em Livros Didáticos (LD) de Língua Portuguesa tomando como base os livros do catálogo do Programa

Nacional do Livro Didático (PNLD), verificando se há textos que tratem da temática da diversidade sexual.

No terceiro capítulo, são trabalhadas algumas obras e sugestões metodológicas para se trabalhar textos literários em sala de aula, sendo em três formatos: conto, poema e romance. A metodologia sugerida é a partir da sequência didática expandida de Cosson (2009).

Inicialmente, ao idealizar o trabalho, foi refletida a possibilidade de uma intervenção que experimentasse em alguma escola de rede pública alguma ação de combate às opressões das diversidades sexuais, talvez nos moldes de eventos como os da Semana da Consciência Negra, que poderiam ser aplicados ou idealizados para o mês de combate a homofobia, dentre outros. Porém, o trabalho de convencimento e de disseminação de um ideal de diversidade não deve ser na dimensão de uma bala de canhão, mas um trabalho de formiga operária, carregando leveza com agilidade. E pensar intervenções em sala de aula pela arte, especificamente pela Literatura, pode proporcionar experiências que serão expandidas para fora da sala de aula.

## **CAPITULO 1 – A LITERATURA E A EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE SEXUAL**

Até certo tempo atrás, um professor de Língua Portuguesa dificilmente se arriscaria a trabalhar textos que tratassem de diversidade sexual, pois não teria relação com o ensino de língua e seus desdobramentos. As atividades e leituras de textos literários estariam, provavelmente, ligadas aos cânones e aos LD, conforme analisados, que continuam limitando suas referências aos mesmos autores já consagrados, se furtando a temáticas que ousassem debater algo nesse sentido.

Saussure (2006) define língua como uma parte essencial da linguagem, como objeto suscetível de classificação e como “produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.” (p. 26). Dessa forma, o professor que trabalha com a língua tem que compreender que todos os textos e escolhas que se faça para ensino de Língua Portuguesa, ele está atrelado ao social, portanto, é necessário refletir sobre essas escolhas. E também negligenciar e silenciar as vozes de mulheres, homossexuais, etc ou não falar sobre o assunto, é um mecanismo social de não dar legitimidade a esses sujeitos. Não obstante, a escolha de não representar em imagens ou pela Literatura, é também mecanismo de preconceito, reafirmando a cultura heteronormativa atual. E sobre a linguagem, Costa afirma:

Nós [...] somos aquilo que a linguagem nos permite ser; acreditamos naquilo que ela nos permite acreditar e só ela pode fazer-nos aceitar algo do outro como familiar, natural, ou pelo contrário, repudiá-lo como estranho antinatural e ameaçador. Em suma, porque somos produtos da contingência da língua e do desejo nossas morais são igualmente contingentes. (COSTA, 1992, p.18)

Nesse contexto de que a linguagem cria subjetividades diversas e que ela expressa questões que permeiam as relações sociais, a partir de um termo cunhado pelo próprio autor que faz essa consideração sobre a contingência da língua e do homem, para essa pesquisa será utilizado o termo homoerotismo para a temática literária que será levantada, tendo em vista seu poder semântico. Pode-se entender por homoerotismo como um termo linguístico que é cunhado para combater a palavra “homossexual” e que está ligada ao “homossexualismo”. O sufixo –ismo em palavras é comumente usado em condições patológicas, doutrinas, atos e historicamente está ligado, também, ao CID (Classificação Internacional de Doenças), que foi abolido em 1993 deixou de fazer parte da lista de doenças. Costa (1992) afirma sobre sua classificação para o termo:

[...] quando emprego a palavra homoerotismo refiro-me meramente à possibilidade que têm certos sujeitos de sentir diversos tipos de atração erótica ou de se relacionar fisicamente de diversas maneiras com outros do mesmo sexo biológico. [...] Acredito, isto sim, que recusar algumas pessoas a possibilidade de se realizar afetivo-sexualmente só porque não tem a mesma preferência sexual da maioria significa ferir um dos esteios de nosso credo moral. (COSTA, 1992, p. 22)

Vale ressaltar também o uso da palavra homossexualidade, que o autor nega, por se tratar, segundo ele, do uso dele como um modo de ser do sujeito, de norma naturalizado e não culturalmente arbitrário. Esse termo criou-se familiaridade na cultura, tratando os sujeitos inscritos sob esse termo de forma universalizada e, dessa forma, como se fosse uma reavaliação moral do homossexualismo.

Pensar a educação sexual, ou uma educação sexual pautada na diversidade, seria inicialmente uma tarefa árdua e complicada de lidar. Primeiramente, não se espera que a escola seja o único espaço para tal finalidade, porém ele pode ser um espaço inicial ou que se levante, tendo visto que os meios de comunicação e os discursos que permeiam a sociedade são diversos e muitas vezes contrários. A cultura estabelecida para educação está pautada em que a educação sexual deve ser restrita às orientações de contracepção, DSTs e funcionamento do corpo humano. Enquanto, na verdade, a necessidade de discutir não se pauta apenas em conteúdos, mas se insere de forma social nas relações humanas. Enquanto a educação sexual que se busca na escola está além desse ponto de vista:

[...] a educação sexual, em qualquer nível de ensino deve se caracterizar pela continuidade. Uma continuidade baseada em princípios claros de um processo permanente – porque o bombardeamento midiático de informações recebidas por crianças e jovens é permanente... porque as situações de exclusão social, decorrentes do sexismo e da homofobia, são constantes... porque as representações hegemônicas que hierarquizam as diferenças estão permanentemente sendo fixadas mesmo com permanentes resistências.... porque a subjetivação da sexualidade (que talvez tenha um papel maior do que, até então, temos considerado nessa dinâmica de mudança comportamental) está sendo permanentemente posta em questão pelos aparatos discursivos de cultura e precisa ter o contraponto reflexivo de uma educação sexual sistemática, corajosa, honesta e politicamente interessada com a crítica desses modelos de desigualdade sexual, de gênero, de etnia, de raça, de geração, de classe, de religião, etc (FURLANI, 2007, p.68)

Nesse contexto apresentado por Furlani, reflete-se que, pelo fato de a sexualidade estar ligada ao foro íntimo do indivíduo, ela se torna mais ainda ofuscada

pelas comunidades escolares. Nas ruas se pode dizer, entre grupos íntimos, obviamente. Porém, no espaço de ensino a discussão sexual é silenciada. Mais ainda, devido aos aparatos e discursos religiosos, o reforço do silêncio é ainda maior. Outro fator relevante para esse silêncio é que os professores, em grande parte não se sentem confortáveis, ou até mesmo com receio do que a família irá pensar não se arrisca a mediar debates que geram polêmicas, entre eles o do homoerotismo.

A educação sexual, portanto, foge os limites e as possibilidades que a atual configuração de escola possui. Ao assumir uma postura assim, o profissional de educação deve estar preparado para abranger esse debate com as famílias dos alunos, tanto quanto com ideias conservadoras e religiosas que possam surgir de instâncias administrativas superiores.

Não é novidade que os professores estão em constante clima de transformação e instabilidade nas escolas. Mais do que preocupação com o ensino, o educador se preocupa, também, com a formação e inserção social dos seus alunos, seja nas instituições de ensino superior ou mercado de trabalho, tanto quanto da sociedade e suas mais diversas instituições. Os que ministram aula para adolescentes, mais especificamente no Ensino Médio, ainda lidam com maiores pressões relativas aos conteúdos que devem ser ministrados, principalmente para os alunos que prestam exames e processos seletivos para acesso ao Ensino Superior, hoje mais comum o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Por mais que algum educador empreenda a ideia de se trabalhar a diversidade sexual, nem sempre é um processo confortável. O assunto das diversidades em constante transformação gera desconforto inclusive para quem está inserido no processo. O ato de “sair do armário” que é a expressão de não ocultar a orientação sexual ainda é muito complexo para os sujeitos e os enfrentamentos são diversos, sem contar a violência. E por mais que atualmente seja mais comum essa atitude que há algum tempo atrás, os padrões transgressores também estão impostos, conforme nos traz Louro:

O processo, contudo, não é feito ao acaso ou ao sabor de sua vontade. Embora participantes ativos dessa construção, os sujeitos não a exercitam livres de constrangimentos. Uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta das transgressões. É em referência a ela que se fazem não apenas os corpos que se conformam às regras de gênero e sexuais, mas também os corpos que as subvertem. (LOURO, 2004, p.17)

Vários silêncios estão presentes nas salas de aula, conforme a autora discute, pois há interditos ou matrizes a serem seguidas. E a tentativa é exercer o poder da heteronormatividade<sup>1</sup> e do pensamento hegemônico de que a sexualidade não é um assunto que a escola deve tocar. Quando são tocados ou percebidos, os sujeitos envolvidos estão sujeitos a esses constrangimentos que Louro expõe nos seus ensaios sobre educação para a diversidade. Um exemplo notável nas escolas pode ser a comparação de tratamento da turma e até mesmo comentários de professores durante os intervalos a respeito de dois alunos do sexo masculino, presumidamente homossexuais, mas que apresentam comportamento diferentes, quando um é mais efeminado que o outro. Os alunos mais efeminados geralmente sofrem mais preconceitos, pois o homossexual mais próximo do comportamento tomado como heterossexual comumente sofre menos sanções, é menos vítima de violência, ou vulgarmente ironizado por essa questão de sua expressão de gênero. Esse exemplo é baseado em vivência real no contexto escolar. Então, pode-se inferir que até mesmo os comportamentos de diversidade de comportamentos estão padronizados a partir das expressões de gênero heteronormativas. Tal discussão seria primordial para que os professores entendessem e aplicassem nas relações em sala de aula, haja vista que o comportamento ou expressão de gênero não estão diretamente ligados à homossexualidade ou heterossexualidade, por se tratar basicamente de uma construção social rígida de gêneros e comportamentos atribuídos a eles.

Miskolci (2010) discute sobre a neutralidade da escola em relação à sexualidade. Historicamente, a formação de educadores estava ligada a um pensamento supostamente assexuado. Porém, segundo o autor, trata-se de um artifício para invisibilizar a sexualidade com inferências não apresentadas e silêncios. Esse silenciamento pode ser entendido como uma violência. No capítulo seguinte serão analisados materiais didáticos utilizados em escolas que mostrarão essa tentativa de não se dizer sobre textos literários que trazem personagens homoeroticamente orientados. Tais textos excluídos de sala de aula tendem a não trazer traços biográficos de autores homossexuais, uma vez que a Literatura na escola ainda atribui muito a vida do autor com sua obra. Como exemplo pode-se citar Caio Fernando Abreu que empreendeu uma luta contra o HIV na década de 90 e que também apresentou tal fato pela primeira vez na literatura brasileira

---

<sup>1</sup> Termo criado por Cathy J. Cohen para definir práticas de instituições que tendem a legitimar e privilegiar a heterossexualidade como natural na sociedade.

em *Pela Noite*, um conto que faz parte do livro *Triângulo das Águas*. Esse silenciamento, a partir de Miskolci categoricamente pode ser definido como homofobia:

A prática educativa fincada na suposta invisibilidade da sexualidade e no silêncio sobre as formas diferentes de amar é homofóbica, pois pressupõe que ignorar a existência de práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo levaria os jovens a optar pela heterossexualidade. Assim, a instituição escolar revela que sua neutralidade em termos sexuais nunca passou de cumplicidade com a forma de sexualidade hegemônica prescrita como única. A neutralidade se fundava no objetivo de assumir uma só via para todos, ou seja, a neutralidade não passava de heterossexualidade compulsória disfarçada. (MISKOLCI, 2010, p.81)

Uma das propostas desse autor vai no sentido de monitoramento da linguagem sua e dos colegas. Mais que empreender conteúdos e representações ligadas às diversidades, seja ela qual for, o professor deve provocar seus alunos com histórias cotidianas, vivência em sala de aula, filmes, leitura de romances, reportagens etc. E mais que atitudes individuais e isoladas que visem a desconstrução dos paradigmas preconceituosos e dos grupos hegemônicos, os estudiosos e teóricos de educação deveriam preocupar em estabelecer o que Louro (2004) emancipação dos currículos.

Essa emancipação é pautada na desconstrução<sup>2</sup> das noções de gênero e práticas sexuais pautadas na heterossexualidade. Não basta combater o preconceito e as violências decorrentes dele, mas ir mais profundo do processo de fugir das normalizações.

[...] não seria suficiente denunciar a negação e o submetimento dos/as homossexuais, e sim desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados, tornando evidente a heteronormatividade, demonstrando o quanto é necessária a constante reiteração das normas sociais regulatórias, a fim de garantir a identidade sexual legitimada. (LOURO, 2004, p.49)

Pautada nessa proposta de Louro, a reflexão que se faz é de que forma a Literatura pode contribuir e como os professores de Língua Portuguesa podem ajudar nesse processo. Quais autores e tipos de textos literários podem ser trabalhados em sala de aula que desconstruam adequadamente os padrões instituídos socialmente a respeito da sexualidade?

---

<sup>2</sup> Desconstrução é um conceito proposto por Derrida como crítica de pressupostos dos conceitos filosóficos. Por analogia será utilizada como uma atitude a ser seguida no intuito de criticar os pressupostos de que os sujeitos são heterossexuais como característica natural.

Uma resposta única e uma receita seria talvez equivocado estabelecer quais textos e autores são mais indicados em comparação a outros, tendo visto que a produção de textos literários relacionados ao homoerotismo são relativamente atuais. As leituras de textos considerados cânones a partir de uma perspectiva homoerótica também o são. Seria uma atitude tão radical quanto à os LDs quando estabelecem e continuam reiterando sempre os mesmos autores, dando pouca voz às produções mais contemporâneas e combativas. E que em um movimento contrário a Academia, em sua maioria, também continua a reforçar os mesmos nos estudos e formando professores com pouca orientação para diversidade sexual, exceto as atitudes de formações especializadas nesse sentido, conforme apresentado na Introdução desse trabalho. Antes de proceder à análise de tais materiais e no currículo do que é abordado pela Literatura nos currículos escolares, carece de pensar na Literatura em si, como fenômeno e não apenas como disciplina.

Pensar a relação da Literatura com a realidade é sempre dialético: são “aparelhos” que se retroalimentam e que não há como definir de que forma o humano é representado pela literatura e como ela também influencia sobre esse “ser” humano. A partir da linguagem, que é um sistema em comum dessa manifestação artística e a constituição dos signos e da sua relação com o mundo, vários autores já se propuseram reflexões sobre o que vem a ser esse ato criativo, conforme Perrone-Moisés afirma:

Na sua gênese e na sua realização, a literatura aponta sempre para o que falta, no mundo e em nós. Ela empreende dizer as coisas como são, faltantes, ou como deveriam ser, completas. Trágica ou epifânica, negativa ou positiva, ela está sempre dizendo que o real não satisfaz. (PERRONE-MOISÉS, 1990, p. 104)

Além dela, outros autores são substanciais em falar sobre essa relação literatura com o humano, que a autora supracitada denomina como “falta”, e que Candido (2002, p.85) afirma que “[...] humaniza em sentido profundo, portanto faz viver.” sendo um consenso entre ambos.

E nesse universo literário, com as estéticas modernas, várias mudanças incidiram, principalmente sobre o tão conhecido romance. A partir das reflexões de Rosenfeld (1995, p.81), criou-se o efeito que a pintura moderna já vinha sofrendo: o rompimento com o senso comum e a proposição de reflexões críticas “[...] sobre as posições ocupadas pelo sujeito cognoscente.” Há, a partir daí, várias estéticas relevantes adaptadas às narrativas: abolição de tempo cronológico, o fluxo de consciência,

plasticidade das personagens, onisciência narrativa, dentre outros. Essa plasticidade das personagens foi bastante expandida, trazendo novos tipos, personagens mais oniscientes e reflexivas sobre si em relação ao mundo, em contraposição aos cânones.

Trevisan (2002) apresenta em um texto teórico diversas personagens da Literatura Brasileira que são de cânones e ele nomeia como *Essas Histórias de Amor Maldito*, para explicar sobre as personagens homoeróticas como em *Bom-Crioulo*, *O Cortiço*, *Grande Sertão: Veredas*, *O iniciado do vento*, dentre outros. Esses são bons textos para se trabalhar em sala de aula e começar a ampliar o olhar dos alunos em relação aos próprios textos já conhecidos e revisitados tantas vezes por tantos pesquisadores.

Nessa perspectiva de reflexão sobre personagens de ficção, Candido (2009) traz a proposição tão aceita pelos estudos literários de que essas criam um sentimento de realidade por parte do leitor, mas que nem sempre é dado por estar em adesão à realidade. Ou seja, o irreal se torna verossímil.

Essas considerações visam a mostrar que o romance, ao abordar as personagens de modo fragmentário, nada mais faz do que retomar, no plano da técnica de caracterização, a maneira fragmentária, insatisfatória, incompleta, com que elaboramos o conhecimento dos nossos semelhantes. [...] No romance, ela é criada, é estabelecida e racionalmente dirigida pelo escritor, que delimita e encerra, numa estrutura elaborada, a aventura sem fim que é, na vida, o conhecimento do outro. (CANDIDO, 2009, p. 58)

As personagens, nesse sentido, criam e reiteram identidades diversas percebidas também no mundo real ou de suas construções sociais. Ou também, podem ampliar a percepção dos leitores sobre elas e problematizar alguns traços de preconceitos e estigmas que a sociedade impõe a certas construções arquetípicas. Sobre as representações do corpo homoerótico na prosa literária brasileira, Camargo (2011, p. 131) realiza um percurso que discorre sobre vários corpos: os “corpos antitéticos”, que “[...] assumindo-se como um corpo que se constrói e deseja diferentemente daquilo que está heteronormativizado” que surgem na literatura a partir de 1970; “o corpo aprisionado”, escondido, ultrajante e perverso representado a partir do final da década de 1950; os corpos mais desinibidos que surgem a partir de 1970, com autores como Aguinaldo Silva, João Silvério Trevisan e Darcy Penteado; os corpos menos censurados, a partir da década de 1980, com Caio Fernando Abreu e João Gilberto Noll; e os corpos fetichizados como os criados por Nelson Luiz de Carvalho e João Gilberto

Noll, a partir da década de 1990. A questão principal que fica de Camargo, nessa obra, é sobre os corpos criados a partir de 1980 e a liberdade deles, que é relevante para pensar nas produções que suscitaram a partir dessa época, como as que trazem a questão do HIV/Aids. Tantas contribuições e produções podem ser lidas desses autores.

Outros autores têm se destacado em suas produções de temática homoerótica, dentre os quais podemos citar Marcelino Freire, Luís Capucho, Kadu Lago, todos vivos e atuantes em produção. Um destaque é o livro *Nossos Ossos*, de Marcelino Freire, primeiro romance do autor pernambucano que possui um narrador póstumo que narra o transporte do seu corpo e do michê que ele conhecia para sua terra natal, ambos vítimas de violência e do HIV.

Um estudo que propusesse levantar produções literárias de temática homoerótica não levantaria de imediato uma vastidão de produções. Esses autores citados são recentemente estudados, sua literatura reconhecida, mas que ainda há muito o que ser analisado. No mais, as produções são ainda muito recentes e devem ser olhadas com atenção pelos professores e pesquisadas sobre estudos de referência que avalizem sua qualidade, tanto literária, quanto para utilização em sala de aula. Levar textos literários dessa temática para a escola deve tomar como base um estudo aprofundado e o professor deve pensar os textos não apenas como pretexto, mas com sua qualidade literária, ou seja, evitando cair em maniqueísmos ou rigidez nas leituras realizadas, pois o propósito de discutir a diversidade como um dos pontos a partir deles, seria descaracterizado.

Pensar a desconstrução das hegemonias sobre gênero e diversidade sexual não é fácil. Estar inserido em uma cultura heteronormativa, por vezes cega, não faz ver a obviedade das representações sociais cristalizadas a partir das hegemonias. Desconfiar de um texto, não se permitir cair nas armadilhas da língua e da linguagem constituem o primeiros passos para trabalhar com todos pela diversidade, seja na escola ou fora dela. E, principalmente, não silenciar aos ataques e aos preconceitos. Levar à reflexão e ser um exemplo no respeito pelo outro é a melhor forma de um professor influenciar seus/suas alunos/alunas, antes mesmo de qualquer disciplina ou conteúdo que ele tenha a ensinar.

E, para iniciar uma reflexão sobre a postura do professor frente a essas questões, o capítulo seguinte tratará da materialidade que faz parte da maior parte do trabalho diário com os alunos: o livro didático.

## CAPITULO 2 – O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO DE LITERATURA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio trazem que a LDB n 5.692/71 dicotomizava o ensino de Língua e Literatura Brasileira, o que causou a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em sua maioria, ainda trazem e reproduzem esse mesmo modelo, ainda que a compreensão atual do ensino o diálogo entre as possibilidades de manifestação da língua.

A formação escolar busca proporcionar ao indivíduo condições para adquirir um saber científico/artístico e formar cidadãos e cidadãs críticos e capazes de lutar contra opressões e outras diversas formas de alienação. Neste sentido, o ensino de Literatura em sala de aula é, sem dúvida, muito importante para todos os alunos, pois eles se inserem em uma possibilidade de descoberta de múltiplas faces da linguagem e entra em contato com diferentes aspectos da Língua Portuguesa.

Trabalhar com a Literatura em classe é, antes de tudo, mergulhar num mundo de subjetividade e encantamento, um lugar mágico onde cada estudante encontra possibilidades de se descobrir, se reconhecer e se encontrar em meio à diversidade. Desse modo, a Literatura se torna um convite para à liberdade de expressão e, a partir dela, os discentes ficam convidados a expressar seus sentimentos, descobrir e compreender melhor suas próprias emoções. Para o conceito e reflexão sobre a Literatura, Abreu (2006) reflete sobre essa “disciplina” (como a própria autora afirma: com L maiúsculo) que frequentemente recebe a definição de que aprimora as pessoas ou o adjetivo “humanizadora”. E ela traz:

A definição de Literatura como conjunto de textos capazes de tornar as pessoas melhores, em geral, associa-se a uma crítica à cultura de massa, que, em vez de humanizar, alienaria, ao nos fazer esquecer dos problemas do cotidiano, fugindo deles por meio do sonho e da fantasia. (ABREU, 2006, p. 81)

Na prática, seria realmente esse um papel transformador da Literatura, caso, na maioria dos materiais didáticos e prescrição de ensino desta, não incorressem novamente no erro de separar a Grande Literatura, ou os cânones, das demais. Para alicerçar sua crítica a autora usa o exemplo de diferentes leitores de Paulo Coelho que, considerado *best seller*, deixa de ser reconhecido pela crítica como uma literatura de qualidade e faz com que muitos incorram no erro de estigmatizar seus leitores. E, nesse

sentido, a literatura não consegue se sustentar como “fonte de humanização” pelo fato de que “há muita gente boa que nunca leu um livro e gente péssima que vive de livro na mão.” (ABREU, 2006, p. 83)

Sobre a palavra cânone e o mercado de produção editorial que muitas vezes não dá espaço para essas produções, cabe ressaltar, a partir de Sorá (1997) que existem, basicamente, dois focos dos produtores editoriais. O primeiro constrói relação com o empreendedorismo, portanto, um foco para o mercado, orientado por investimentos seguros em curtos prazos. Esse tipo editorial costuma não ampliar sua produção para novos escritores/as e produz categorias de livros acadêmicos, didáticos, gêneros estruturados, técnicos e religiosos. Por possuírem alto grau de investimento e, conseqüentemente, de espaço de exposição em livrarias, sites de vendas, dentre outros, tende a produzir e manter os *best sellers*, geralmente com autores já consagrados. O segundo tipo apontado pela autora é o que tem foco cultural, que estão sucumbidas a altos riscos em detrimento da sua audácia intelectual. Por esse motivo, tem poucas exposições, as produções são com tiragens baixas e, muitas vezes, sucumbem muitos autores que nem chegam a arriscar publicar, por não coadunarem com tais propostas.

O texto literário como objeto de estudo que é mudado e muda o homem por meio da linguagem deve ser visto em contraste, conforme ela ainda propõe, com as ideias contemporâneas sobre ética, política e moral. Não há como estar à frente (ou em) uma sala de aula, trabalhando um texto literário sem dialogar com o humano e muito menos fazer que as subculturas ou outras culturas sejam apagadas em virtude de alguma preestabelecida como erudita ou maior. Cair na vala do senso comum é se anular como sujeito e realizar um desserviço à Literatura (com L maiúsculo) e ao humano.

Abreu (2006) também discorre sobre a Literatura e seu ensino e valor na sociedade. Ela traz quão problemáticas são as tentativas em se estabelecer uma universalidade da cultura literária, usando o exemplo das tão comuns listas criadas como melhores obras e publicadas por veículos de comunicação. De um lado a crítica tenta fixar autores e obras melhores que devem ser lidas por todos devido ao seu caráter estético “superior”; e do outro os *best sellers*, muitas vezes taxados como “subcultura”, ou lidos por um público “inculto” em busca de um “misticismo barato” conforme as próprias palavras da autora. Despreza-se, portanto, o gosto pessoal dos sujeitos e o objetivo deveria ser mostrar como não há consenso quando se trata de gosto e, especialmente, gosto literário.

Verifica-se, a partir desses estudos, o quanto é forte a questão do valor simbólico que é circunscrito às obras literárias e o quanto incide diretamente sobre a introdução da Literatura como disciplina escolar, perpetuando-se o lugar dos cânones e a manutenção da visão particular e historicamente determinada, muitas vezes mantida até hoje, principalmente no contexto escolar.

Nos cursos formadores de professores de Letras, que serão responsáveis por levar a literatura como disciplina nas escolas, muitas vezes mantêm-se o valor simbólico maniqueísta da maioria das produções literárias e os velhos problemas de desvalorização de diversas culturas ou uma entrega banal dos textos que são considerados cânones, sem o trabalho com os alunos que justifique ou dialogue com a sua realidade. E para apresentar essa realidade, a autora é contundente:

A avaliação estética e o gosto literário variam conforme a época, o grupo social, a formação cultural, fazendo que diferentes pessoas apreciem de modo distinto os romances, as poesias, as peças teatrais, os filmes. Muitos, entretanto, tomam algumas produções e algumas formas de lidar com elas como as únicas válidas. E aí reclama porque o brasileiro não lê e não tem interesse pela cultura. (ABREU, 2006, p. 59)

Para concluir a abordagem dessa autora há que ressaltar a questão estética estar diretamente associada à cultura de um povo e sua literatura: “A apreciação estética não é universal: ela depende da inserção cultural dos sujeitos. Uma mesma obra é lida, avaliada e investida de significações variadas por diferentes grupos culturais.” (ABREU, 2006, p. 80) A literatura, como manifestação artística, abre caminhos para que os sujeitos compartilhem outros mundos, outras realidades e, a partir disso, transformem sua própria vida. Não há uma delimitação que possa ser útil na quantificação de que forma o homem produz literatura e é afetado pelas leituras que faz na vida:

[...] pode-se claramente perceber o poder que tem a literatura de atuar na formação do indivíduo, que pode, através da fruição da arte literária, ter suas características moldadas segundo valores que não interessam à pedagogia oficial que sejam propagados. Ainda nas palavras de Candido, a literatura não corrompe nem edifica, mas humaniza em sentido profundo, por que faz viver. (AMORIN, 2001, s/n – grifos do autor)

Sendo assim, a produção literária e a crítica buscam também estudar temas que sejam coerentes com a formação do homem contemporâneo e sua vida social e afetiva. Ainda que muitos críticos atuais busquem estudos de conceitos estéticos

tradicionais, outros têm se debruçado sobre o levantamento de temáticas caras para discussões políticas e sociais em voga como o erotismo, o feminismo, o homoerotismo, o pós-modernismo, dentre outros.

Com tudo que já foi abordado, o LD é mais que um mero livro sobre a mesa do estudante ou do educador, mas sim, um auxiliar que traz em suas páginas informações que podem abrir os alguns caminhos para o desenvolvimento e conhecimento de informações e enriquecer tanto o aprendizado do educando quanto a qualidade do ensino. Desta forma, para verificar se os livros didáticos de Língua Portuguesa trazem conteúdos de Literatura que seja relacionado com a diversidade sexual, serão analisados alguns exemplares que fazem parte do atual catálogo do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

### **Análise dos livros didáticos**

Foram escolhidas seis coleções de dez disponíveis a partir do Guia de livros didáticos de Língua Portuguesa para o triênio 2015-2017, a partir dos seguintes parâmetros:

- diferentes editoras e autores;
- todas as coleções possuem três volumes cada e seriam os conteúdos de Literatura de forma cronológica. Nos dois primeiros anos do Ensino Médio são estudados desde a literatura na Era Medieval (Trovadorismo, Humanismo), Era Clássica, Era Romântica para a Literatura Portuguesa e desde a Era Colonial até metade da Era Nacional, chegando até o movimento literário Simbolismo, para a Literatura Brasileira. Poucos estudos apontam textos que abordam diversidade sexual ou relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo, sendo que o foco da análise estará nos volumes dedicados aos alunos do último ano do Ensino Médio, nos quais em todas as coleções trazem tendências contemporâneas;
- buscou-se nos livros, textos literários, trechos de obras, autores ou nomes de obras conhecidas por suas referências à diversidade sexual ou a temática citada para apresentação dessa possibilidade de leitura literária.

Os livros analisados estão organizados conforme a tabela que segue:

Nº	Título	Editora	Autores	Edição
1	Português Contexto, Interlocução e Sentido	Moderna	Maria Luiza M. Abaurre Maria Bernadete M. Abaurre Marcela Pontara	2ª edição 2013
2	Língua Portuguesa: linguagem e interação	Ática	Carlos Emílio Faraco Francisco Marto de Moura José Hamilton Maruxo Junior	2ª edição 2013
3	Novas Palavras	FTD	Emília Amaral Mauro Ferreira Ricardo Leite Severino Antônio	2ª edição 2013
4	Português Linguagens	Saraiva	William Roberto Cereja Thereza Anália Cochar Magalhães	9ª edição 2013
5	Português Linguagens em conexão	Leya	Graça Sette Márcia Travalha Rozário Starling	1ª edição 2013
6	Ser protagonista Língua Portuguesa	SM	Rogério de Araújo Ramos	2ª edição 2013

A maior parte dos livros didáticos possui características semelhantes que serão agrupadas e identificadas a partir dos números da tabela acima. Logo após, um dos livros que se destaca por possuir mais conteúdo que se aproxima com o buscado será focalizado para concluir a análise.

Pode-se destacar das observações:

- a maior parte dos livros ainda segue a divisão em 3 partes: gramática, estudos literários e redação. Exceto os números 2 e 4 que dividem o livro em quatro partes, visando unidades a serem trabalhadas por bimestres, conforme calendário escolar anual de muitas escolas;
- todos os livros, na parte de Literatura, trabalham a partir do Pré-Modernismo até tendências contemporâneas e estão focados no cânone: Manoel Bandeira, Fernando Pessoa, Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Alcântara Machado, Rachel de Queiroz, José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Nelson Rodrigues, Clarice Lispector, Guimarães Rosa, José Saramago, Ferreira Gullar, dentre outros;
- todos os livros abordam a temática de literaturas africanas de expressão portuguesa, dando destaque principalmente ao escritor Mia Couto e também são citados Maurício Gomes e Onésimo Silveira;

Após essas observações gerais que mostram que os livros seguem basicamente a cronologia e as escolas literárias para organizar seus conteúdos, o foco se dará na diversidade sexual como foi proposto para essa análise. Em nenhum dos livros há algum texto literário que faça menção a personagens homossexuais, transgêneros, andróginos ou que sejam contestadores dos padrões da heteronormatividade. Não há imagens, ilustrações, músicas, nenhuma menção a esses sujeitos ou obras. Abaixo estão reproduzidas as imagens das páginas do capítulo intitulado *Tendências contemporâneas da literatura brasileira* do livro nº 3 que serão observadas em seguida.

## Prosa: entre 1956 e 1980

Ao longo desse período, os prosadores tiveram uma participação menos intensa nos movimentos experimentalistas. Por outro lado, a ideia da literatura como representação da violência assume grandes proporções, especialmente a partir dos anos 1960, a ditadura militar e a entrada do país no circuito do capitalismo avançado.

A repressão às liberdades civis e as consequências da industrialização são temas que se destacam na prosa da época, com perspectivas e estilos diferentes.

Se a antiga contradição do país, dividido em "campo e cidade", era um assunto recorrente desde o Realismo-Naturalismo, a partir da referida década esse assunto se recoloca com novas divisões: "centro e periferia", "favela e asfalto", "cidade e subúrbio", "bairro e orla" etc.

Na década de 1980, após a abertura política, a insistência em representar essas questões na ficção alia-se a dois outros problemas centrais para a compreensão da produção literária contemporânea: a dependência da produção cultural em relação ao mercado e a influência da cultura de massa na literatura.

Vamos comentar, em seus aspectos mais expressivos, a produção de alguns dos romancistas e contistas contemporâneos que confirmam nossa maturidade literária.

Na ficção psicológica de tom intimista e ao mesmo tempo engajado, destacam-se Dyonelio Machado, Lygia Fagundes Telles, Fernando Sabino, Carlos Heitor Cony, Dalton Trevisan, Antônio Callado e Hermilo Borba Filho.

Enquanto o gaúcho Dyonelio Machado (*Os ratos*, 1936) reconstrói com rara densidade psicológica os problemas de sobrevivência da pequena classe média, em seu cotidiano amesquinhado, Lygia Fagundes Telles (*Praia viva*, 1944; *O cacto vermelho*, 1949; *Ciranda de pedra*, 1955; *Histórias do desencontro*, 1958; *Verão no aquário*, 1963; *O jardim selvagem*, 1965; *Antes do baile verde*, 1970) evoca vivências e estados da alma da infância e da adolescência, registrando a saturação de certas famílias burguesas paulistas, expressa na desorientação e falta de referências de seus descendentes.

Fernando Sabino (*O encontro marcado*, 1956), por sua vez, focaliza a geração que amadureceu durante a Segunda Guerra Mundial, com seus sonhos e desilusões.

Carlos Heitor Cony (*O ventre*, 1958; *Antes, o verão*, 1964; *Pessach: a travessia*, 1967) retrata o universo burguês degradado, num exemplo penetrante de neorealismo psicológico, que antecede a manifestação de uma postura mais explicitamente política, dando ênfase ao compromisso do indivíduo perante a sociedade.

Dalton Trevisan (*Novelas nada exemplares*, 1959; *Cemitério de elefantes*, 1964; *A morte na praça*, 1964; *O vampiro de Curitiba*, 1965; *Desastres do amor*, 1968) é outro escritor fortemente representativo das tendências contemporâneas. Suas histórias curtas, com voluntária pobreza de meios, apresentam um realismo que combina frieza e desespero existencial, retratando as obsessões e as misérias morais do indivíduo qualquer, ambientado no cosmos curitibano. Muitas vezes próxima do Expressionismo, a prosa do escritor, densa e repleta de *flashes* cortantes, denuncia a presença do grotesco, do sádico e do macabro, em um cotidiano torturado pela tensão entre o indivíduo e o mundo.

Representando a prosa engajada, de forte conotação política e concentrada dimensão social, destacam-se Antônio Callado (*Quarup*, 1967; *Bar Don Juan*, 1971) e Hermilo Borba Filho (*O general está pintando*, 1973; *Agá*, 1974).

Entre os escritores que alguns críticos associam ao "realismo fantástico", por extrapolar as fronteiras do verismo para atingir uma suprarrealidade,



tecida de fantasia e de representações concretas do imaginário, distinguem-se Murilo Rubião (*O ex-mágico*, 1947), Campos de Carvalho (*A Lua vem da Ásia*, 1956) e José J. Veiga (*Os cavalinhos de platiplanto*, 1959; *A hora dos ruminantes*, 1966; *Sombras de reis barbudos*, 1972). Entre aqueles que fazem prosa com intenções líricas, encontramos em Aníbal Machado (*Cadernos de João*, 1957; *João Ternura*, 1965) um exemplo artisticamente bem realizado.

Na vertente da prosa regionalista, cujas matrizes principais são Graciliano Ramos e João Guimarães Rosa, destacam-se Herberto Sales (*Cascalho*, 1944), que fixa vigorosamente episódios das zonas diamantinas da Bahia; Mário Palmério (*Vila dos confins* e *O chapadão do bugre*, ambos de 1956), cuja temática se desenvolve no contexto mineiro-goiano; José Cândido de Carvalho (*O coronel e o lobisomem*, 1956), que capta anseios e conflitos do homem rústico; José Condé (*Histórias da cidade morta*, 1951; *Noite contra noite*, 1955), que mais recentemente se interessou pelo romance de costumes carioca; Bernardo Élis (*O tronco*, 1954); e Adonias Filho (*Os servos da morte*, 1946; *Memórias de Lázaro*, 1952). Este último parte da zona do cacau baiana para penetrar na alma primitiva, tornando-se mais radical tanto em sondagem interior quanto em resultados formais.

O gaúcho Moacyr Scliar (*A guerra do bom fim*, 1972; *A balada do falso Messias*, 1976) é um grande recriador de histórias judaicas contextualizadas no Brasil. Já João Ubaldo Ribeiro é um escritor dedicado à análise não raro irônica das contradições do país (*O sargento Getúlio*; *Viva o povo brasileiro*, 1984).

Enriquecem o quadro Pedro Nava (*Baú de ossos*, 1972; *Balão cativo*, 1973), que revigorou o romance memorialista, e João Antônio (*Malagueta*, *Perus* e *Bacanaço*, 1963).

A estes acrescentamos os nomes de mais dois grandes prosadores, dos maiores da atualidade: Autran Dourado (*A barca dos homens*, 1961; *O risco do bordado*, 1970; *Solidão solitude*, 1972) e Osman Lins (*Os gestos*, 1957; *Nove novena*, 1965; *Avalovara*, 1973).

Samuel Rawet, Oswaldo França Júnior, Fausto Cunha, Miguel Jorge, Geraldo Ferraz, Esdras do Nascimento e Gerardo Mello Mourão também são prosadores contemporâneos bastante expressivos.

Carlos Chieantno/Estado Conectado



João Ubaldo Ribeiro.

### O que dizem os especialistas

É inegável que a violência, por qualquer ângulo que se olhe, surge como constitutiva da cultura brasileira, como um elemento fundante a partir do qual se organiza a própria ordem social e, como consequência, a experiência criativa e a expressão simbólica, aliás, como acontece com a maior parte das culturas de extração colonial. Nesse sentido, a história brasileira, transposta em temas literários, comporta uma violência de múltiplos matizes, tons e semitons, que pode ser encontrada assim desde as origens, tanto em prosa quanto em poesia: a conquista, a ocupação, a colonização, o aniquilamento dos índios, a escravidão, as lutas pela independência, a formação das cidades e dos latifúndios, os processos de industrialização, o imperialismo, as ditaduras... Todos esses temas estão divididos, grosso modo, na já clássica nomenclatura literatura urbana e literatura regional, podendo-se dizer que, ao longo da lenta e gradativa transformação da estrutura socioeconômica e demográfica do país, o desenvolvimento da literatura sempre buscou uma expressão adequada à complexidade de uma experiência que evoluiu tendo como pano de fundo a violência.

PELLEGRINI, Tânia. No fio da navalha: literatura e violência no Brasil de hoje. *Literatura nas margens*, n. 24. Brasília, jul./dez. 2004. p. 16-17.

Figura 2: Foto de livro - A prosa contemporânea brasileira entre 1956 e 1980 (2/2)

## Prosa: da década de 1980 à atualidade

Como vimos a propósito do novo *boom* do conto dos anos 1990, que recupera as lições dos mestres do gênero do *boom* de 1970, alguns dos autores de ficção mais representativos iniciaram seu percurso nas décadas anteriores: Domingos Pellegrini (PR), Ignácio de Loyola Brandão (SP), Ivan Ângelo (MG), Luiz Vilela (MG), Marina Colasanti (RJ), Roberto Drummond (MG), Sérgio Sant'Anna (MG), Silviano Santiago (MG), entre outros.

Entre as tendências da prosa das últimas décadas, destacam-se o *thriller* e a novela policial, que, como no cinema americano e na televisão, utilizam a violência como tema de impacto. O autor mais bem-sucedido no gênero é Rubem Fonseca, cuja ficção contundente, ambientada no meio marginal do Rio de Janeiro, pode ser vislumbrada já nos títulos de algumas obras: **Do meio do mundo prostituto só amores guardei ao meu charuto** (novela, 1997); **Secreções, excreções e desatinos** (contos, 2001). Alguns romances: **A grande arte**, 1984; **Bufo & Spallanzani**, 1986; **Vastas emoções e pensamentos imperfeitos**, 1988; **Agosto**, 1990.

Patrícia Melo (**O matador**, 1995; **Elogio da mentira**, 1998), Paulo Lins (**Cidade de Deus**, 1997) e Luiz Alfredo Garcia-Roza (**O silêncio da chuva**, 1996; **Espinosa sem saída**, 2006) são os principais autores da tendência inaugurada por Rubem Fonseca.

O romance de temática histórica também proliferou nos últimos anos, destacando-se Ana Miranda, com uma obra de grande sucesso de público e crítica (**Boca do Inferno**, 1989), João Silvério Trevisan (**Ana em Veneza**, 1994) e José Roberto Torero (**O Chalaça**, 1992).

Enfim, seria interminável a lista dos novos autores que, numa profusão de temas, estilos e soluções, às vezes de grande eficiência estética, produzem algumas obras-primas que marcarão a época. São, sobretudo, dignos de atenção o humor de Luis Fernando Verissimo (RS), com seus divertidos e agudos flagrantes da vida brasileira, a contundência dos romances existenciais de João Gilberto Noll (RS), a marginalidade pungente dos personagens de Caio Fernando Abreu (RS), a prosa lírica de Milton Hatoum (AM), a revitalização do regionalismo por Francisco Dantas (PE), a ironização da vida das elites brasileiras, por Zulmira Ribeiro Tavares (SP).

Autor dos romances **Estorvo** (1991), **Benjamin** (1995), **Budapeste** (2003) e **Leite derramado** (2009), o famoso compositor de MPB Chico Buarque de Hollanda também deve ser reconhecido, como escritor, pela qualidade de sua prosa, sucinta e de grande expressividade.

Dramas existenciais, denúncia política e social, marginalidade, minorias, problemas da vida urbana e rural, erotismo, violência, drogas, lirismo, sonho e fantasia são os temas dos autores que, em nossos dias, constroem um complexo painel da vida brasileira contemporânea. Vamos destacar alguns dos mais expressivos: Valêncio Xavier (SP), Cristóvão Tezza (SC), Modesto Carone (SP), Bernardo Ajzenberg (SP), Bernardo Carvalho (RJ), Nuno Ramos (SP), acrescentando a eles Nelson de Oliveira (SP) e os representantes dos "Manuscritos de computador", cujo prefácio lemos na abertura deste capítulo: Altair Martins (RS), Amílcar Bettega Barbosa (RS), Cadão Volpato (SP), Carlos Ribeiro (BA), Cíntia Moscovich (RS), Fernando Bonassi (SP), João Anzanello Carrascoza (SP), João Batista Melo (MG), Jorge Pieiro (CE), Luiz

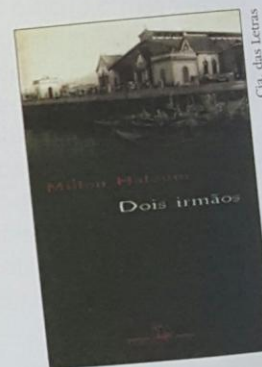
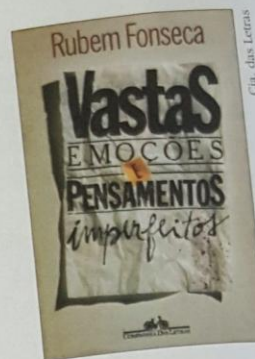


Figura 3: Foto de livro - A prosa contemporânea brasileira da década de 1980 à atualidade (1/2)

Ruffato (MG), Marçal Aquino (SP), Marcelino Freire (PE), Marcelo Mirisola (SP), Mauro Pinheiro (RJ), Pedro Salgueiro (CE), Rubens Figueiredo (RJ) e Sérgio Fantini (MG).

Ao lado desses escritores, um sem-número de outros, atendendo a uma ampla demanda de emoções fáceis e imediatas e repercutindo nos meios de comunicação de massa, movimentou o mercado editorial com seus *best-sellers*.

O mais representativo e conhecido é Paulo Coelho, primeiro autor brasileiro de exportação, que ganhou o mercado mundial com seus livros de temática esotérica.

## Leitura

Leia agora um conto de um dos novíssimos autores que exemplifica com perfeição o tom e o estilo dos novos prosadores.

O texto exige uma leitura muito atenta às mudanças de vozes (narrador e personagens), de pontos de vista e de situações.

### Socorrinho

Moço, não, sua mão, suando, grito no semáforo, em contramão, suada, pelos carros, sobre os carros, carros, moço, não, viu sua mãe e a cidade, nervosa, avançando o meio-dia, dia de calor, calor enorme, ninguém que avista, Socorrinho, algumas buzinas, céu de gasolina, ozônio, cheiro de álcool, moço, não, parecido sonho ruim, dor de dente, comprimido, pernilongo, extração de ouvido, o ônibus elétrico, esquinas em choques, paralelepípedos, viagens que não conhece – hoje desaparecida menina de seis anos, ou sete, trajada de camiseta, sapatinhos ou chinelos, fita crespa no cabelo, azul forte ou infinito, moço, não, aquele grito franzino, miúdo, a polícia que alega estupro, magia negra, sequestro, mastiga um fósforo, a mãe de Socorrinho acende velas, incensos, chorando a Deus justiça divina, justiça duvidosa, viver agora o que seria se já não era, se por um descuido já se foi um dia sem ela, dois, Socorrinho, céus e preces, moço, não, Maria do Socorro Alves da Costa, mulatinha, sumiu misteriosa, diz uma testemunha que um negro levou sua filha embora, revolta da família, vizinho, jornal, televisão, igreja, depois de dois meses, moço, não, boneca, foto de batizado, festinha de bairro, tudo que pudesse trazer Socorrinho de volta para a memória, peito, o quarto morto, as horas puxando apreensão, suor, desesperança, batida de polícia em favelas, rodoviárias, botecos, matagais, tudo isso feito e desfeito, a mãe de Socorrinho ouvia boatos, silenciava à base de comprimidos, o marido já enlouquecido e internado, que miséria, agonia de cidade, moço, não, gente ruim, sem sentimento, pra que deixar sofrendo a mãe humilde, o bairro, a câmera de TV que treme aquela realidade de cão, mundo, cachorro, já noitinha de outra noite, mais outra, notícia mais nenhuma, nunca, Socorrinho desaparecida, amor quando vai embora, quando vira fé, chamado, súplica, saudade, a filha fosse devolvida, a felicidade, moço, não, gritava três meses, cinco, infinitamente, crônica policial, fichário, esquecida realidade, extraí-la do sonho para sempre, no horizonte, trajada de camiseta, sapatinhos ou chinelo, descalça, fita crespa no cabelo, azul forte ou infinito, moço, não, descaso, não escuto, moço, não, quero ir pra casa, não, moço, não, o homem arreava as calças, mais o grito, moço, não, não, Socorrinho chorava, Socorrinho esperneava, Socorrinho mais não entendia aquele mundo estranho, aquele desmaio de anjo.

FREIRE, Marcelino. *Angu de sangue*. São Paulo: Ateliê, 2000. p. 47-49.

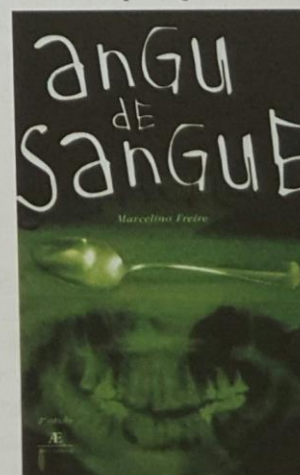


Figura 4: Foto de livro - A prosa contemporânea brasileira da década de 1980 à atualidade (2/2)

De todos os livros analisados, esse que teve suas páginas reproduzidas é o único que traz uma vasta citação de autores brasileiros contemporâneos e, dentre eles, alguns possuem obras de grande expressividade e que retratam sujeitos homossexuais em suas mais diversas nuances. Quando autores que possuem produções contundentes para o surgimento dos estudos em literatura com temática homoerótica, tal fato não é citado sobre eles. E podem ser citados:

- João Ubaldo Ribeiro (Figura 2): descrito como “escritor dedicado à análise não raro irônica das contradições do país” e é citada a obra O sargento Getúlio e Viva o povo brasileiro. Em nenhum momento cita A casa dos budas ditosos, por exemplo;
- Caio Fernando Abreu (Figura 3): sua descrição é feita a partir da “marginalidade pungente dos personagens” e em nenhum momento cita a quantidade de textos do autor que trabalha a violência dos homossexuais, relações fluidas entre pessoas do mesmo sexo, bem como ele ser o primeiro autor a trazer para seus livros a AIDS no final do século XX.
- João Gilberto Noll (Figura 3): sua obra é classificada como “contundência dos romances existenciais” e não cita obras tão importante para a temática do homoerotismo como A fúria do corpo, Rastros do Verão;
- Marcelino Freire (Figura 4): é citado e reproduzido um conto que recebe o título Socorrinho da obra Angu de Sangue. O autor possui trabalhos com a temática da violência cometida aos homossexuais e a difícil convivência em sociedade, como o romance Nossos Ossos, por exemplo.

Portanto, a partir dessas observações, percebe-se que em mais de 83% dos livros didáticos analisados, não há menção de autores que trabalham a temática da diversidade sexual, sequer citam que existe uma literatura que aborde esse tema e questiona as imposições heteronormativas da sociedade, inclusive a violência contra esses sujeitos. O único livro que se encontra esses autores citados, não há trechos de obras, referência, sequer cita a expressividade da produção deles para a Literatura e do diálogo com a diversidade sexual. Várias temáticas são citadas nesse livro como o aniquilamento dos índios, a escravidão, as ditaduras, dentre outros, porém a luta e a resistência dos sujeitos LGBT são invisibilizadas, negando aos alunos a possibilidade de entender que existem

textos literários que trabalham isso e de representatividade para os alunos que se inserem nessa identidade.

Essa invisibilidade e silenciamento dos sujeitos LGBT leva a que, a partir do material didático mais utilizado na maioria das escolas, principalmente as públicas, não há incentivo para trabalhar com textos literários que combatam à homofobia, lesbofobia e demais preconceitos relacionados às diversidades sexuais, ou que pelo menos, por meio da representatividade, apresentem esses sujeitos. Assim, o próximo capítulo proporá o trabalho de alguns textos literários que podem ser trabalhados em sala de aula, de diferentes autores, com propostas metodológicas que devem ser adaptadas à realidade dos alunos, da comunidade escolar, dentre outros fatores que somente o professor poderá avaliar na diversidade do seu público.

### **CAPITULO 3 – A LITERATURA HOMERÓTICA EM SALA DE AULA**

No capítulo anterior foi identificado que os LDs de Língua Portuguesa não trazem nos conteúdos de Literatura textos ou autores que trabalhem a questão da diversidade sexual e isso é o resultado de um silenciamento dessa temática nas salas de aula. No primeiro capítulo foram discutidas as bases teóricas que envolvem esse silenciamento a partir dos estudos conhecidos sobre educação e sexualidade, a questão da linguagem e como a Literatura pode abarcar as discussões e propostas de autores para se trabalhar com os alunos. Verifica-se, portanto, que esse trabalho é responsabilidade do docente, pois as dificuldades enfrentadas a partir desse silenciamento e do alijamento das discussões de sexualidade na escola, faz com que a produção de material didático e seleção de textos literários para trabalhar em sala de aula vai partir do bom senso e da proposta de cada educador.

Nesse sentido, esse capítulo propõe metodologia de abordagem de textos literários em sala de aula a partir de três gêneros literários diferentes. Pensar o ensino de Literatura é pensar, acima de tudo, nas obras literárias e nos projetos literários que estas abarcam. Não há como desvincular as obras de seus autores e nem de seus leitores, pois os dois dialogam por meio do livro surgindo nesse processo os sentidos do texto literário.

No livro *Letramento literário: Teoria e prática* de Rildo Cosson (2009) uma citação de Antonio Candido apresenta que 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 à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza.” (p.15) Trabalhar a Literatura no Ensino Médio é, sem sombra de dúvidas, se empenhar para formar cidadãos, é possibilitar que os alunos se tornem humanos, mais críticos e mais reflexivos sobre si e sobre o mundo que os rodeia.

Outro fator interessante sobre trabalhar com esse público e também com essa temática é que, por ser textos muito recentes e com pouca produção que a crítica literária tenha se debruçado, a tecnologia e a internet são grandes aliadas para escolha e promoção desses textos, caso o professor disponha dos recursos necessários para desenvolver projetos que envolvam recursos de mídias digitais.

Cosson (2009) propõe um modo de se trabalhar textos literários que recebeu o nome de “sequência expandida”. Ele faz essa proposta a partir de exemplos práticos

sobre as etapas que foram aplicadas com o trabalho com o romance *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo. Essa proposta torna-se viável para o trabalho com qualquer texto literário, pois ela propõe etapas para se trabalhar. As etapas que constituem a sequência expandida são: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. Essas etapas serão adotadas para os textos literários que serão propostos com sugestões de trabalhos em sala de aula.

A primeira etapa, a de motivação, considera uma introdução dos alunos à temática e ao texto que será trabalhado. Não significa dar referências diretas ao texto, mas provocar e tentar chamar atenção com elementos que remetam à temática a ser trabalhada ou que dialogue com ela. A segunda etapa, a introdução, o autor sugere que se apresente brevemente a obra a ser lida e o autor. Por mais que se tente, pela Literatura, separar autor e obra, é interessante apresentar brevemente o que envolve o contexto de produção da obra e as características fundamentais do escritor. A terceira etapa, leitura, é a parte em que o professor fará a leitura em voz alta com os alunos. Em caso de texto maiores é interessante deixar que os próprios alunos leiam e participem, porém é importante que a mediação e ponderação sobre a leitura sejam realizadas, visando equívocos e perdas de sentido do texto literário. Também é interessante fazer pausas e chamar atenção para partes fundamentais do texto. A quarta etapa, primeira interpretação, o autor sugere que seja realizada, geralmente, em forma de debates ou então de fichamento para que o professor compreenda qual o nível de entendimento do texto. Também é parte dessa etapa dirimir dúvidas lexicais e semânticas. Nessa parte é aconselhado mais provocar para a interpretação que entregar informações diretas sobre o sentido. Como a Literatura não deve ser apenas usada como pretexto, é importante o detalhamento das questões estruturais, fazendo com que sejam percebidos o enredo, as personagens, o espaço, o narrador, o tempo e demais questões pertinentes ao texto. A quinta etapa, segunda interpretação, Cosson sugere que seja realizada nova leitura e que se dê um espaço temporal após a primeira, geralmente possibilitando que os alunos leiam outra vez, reflitam sobre os debates realizados e, possivelmente, infiram sobre outras questões não discutidas. A sexta etapa, contextualização, faz parte da discussão mais aprofundada, principalmente sobre a temática da obra literária e quais as nuances e importância dela no contexto da Literatura e contexto social. Como a temática foi brevemente discutida e levantada nas etapas de primeira e segunda interpretação, aconselha-se propostas de atividades que levarão à próxima etapa. A última etapa,

expansão, consiste em dialogar sobre as atividades produzidas e também provocar intertextualidades. Como a Literatura e a realidade caminham de mãos dadas e se relacionam, trazer notícias, outras obras artísticas, fatos, discussões e proposições de atividades que incentivem até mesmo a produção literária de obras que dialoguem com a principal, são formas de se expandir a atividade de sequência didática expandida.

Vale lembrar que o espaço para Literatura em sala de aula costuma ser restringido pela maioria dos professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio, principalmente em escolas públicas, devido à carga horária e às exigências para se trabalhar produção de texto e gramática para os processos seletivos que dão acesso ao Ensino Superior. Além disso, vale ressaltar a própria falta de hábito de leitura por parte dos alunos, considerando a disciplina de Literatura pouco atraente e útil. Caberá ao professor transpor essas dificuldades.

O primeiro formato que será proposto a trabalhar em sala de aula talvez seja o mais adequado para o Ensino Médio: o conto. O conto é uma dentre várias formas de narrativa, tendo como características sua concisão, em um espaço determinado, números restritos de personagens e ações. Devido a essa estrutura, torna-se objeto interessante para se trabalhar em sala de aula, tendo visto que o tempo nem sempre é suficiente para discutir grandes obras. Além de ser uma narrativa curta, na produção literária brasileira de temática homoerótica temos bons textos para se trabalhar em sala de aula, com destaque para Caio Fernando Abreu com *Morangos Mofados*, *Triângulo das águas*, *Os dragões não conhecem o paraíso* e Marcelino Freire com *BaléRalé*.

O primeiro texto literário utilizado como exemplo é retirado da obra *Morangos Mofados*, de Caio Fernando Abreu, e segue reproduzido na íntegra.

### **Aqueles dois**

(História de aparente mediocridade e repressão)

Para Rofran Fernandes:  
"I announce adhesiveness,  
I say it shall be limitless,  
unloosen il.  
I say you shall yet find the  
friend youwere looking for."  
(Walt Whitman: So Long!)

## I

A verdade é que não havia mais ninguém em volta. Meses depois, não no começo, um deles diria que a repartição era como "um deserto de almas". O outro concordou sorrindo, orgulhoso, sabendo-se excluído. E longamente, entre cervejas, trocaram então ácidos comentários sobre as mulheres mal-amadas e vorazes, os papos de futebol, amigo secreto, lista de presente, bookmaker, bicho, endereço de cartomante, clips no relógio de ponto, vezenquando salgadinhos no fim do expediente, champanha nacional em copo de plástico. Num deserto de almas também desertas, uma alma especial reconhece de imediato a outra — talvez por isso, quem sabe? Mas nenhum se perguntou.

Não chegaram a usar palavras como "especial", "diferente" ou qualquer coisa assim. Apesar de, sem efusões, terem se reconhecido no primeiro segundo do primeiro minuto. Acontece porém que não tinham preparo algum para dar nome às emoções, nem mesmo para tentar entendê-las. Não que fossem muito jovens, incultos demais ou mesmo um pouco burros. Raul tinha um ano mais que trinta; Saul, um menos. Mas as diferenças entre eles não se limitavam a esse tempo, a essas letras. Raul vinha de um casamento fracassado, três anos e nenhum filho. Saul, de um noivado tão interminável que terminara um dia, e um curso frustrado de Arquitetura. Talvez por isso, desenhava. Só rostos, com enormes olhos sem íris nem pupilas. Raul ouvia música e, às vezes, de porre, pegava o violão e cantava, principalmente velhos boleros em espanhol. E cinema, os dois gostavam.

Passaram no mesmo concurso para a mesma firma, mas não se encontraram durante os testes. Foram apresentados no primeiro dia de trabalho de cada um. Disseram prazer, Raul, prazer, Saul, depois como é mesmo o seu nome? sorrindo divertidos da coincidência. Mas discretos, porque eram novos na firma e a gente, afinal, nunca sabe onde está pisando. Tentaram afastar-se quase imediatamente, deliberando limitarem-se a um cotidiano oi, tudo bem ou, no máximo, às sextas, um cordial bom fim de semana, então. Mas desde o princípio alguma coisa — fados, astros, sinas, quem saberá? conspirava contra (ou a favor, por que não?) aqueles dois.

Suas mesas ficavam lado a lado. Nove horas diárias, com intervalo de uma para o almoço. E perdidos no meio daquilo que Raul (ou teria sido Saul?) chamaria, meses depois, exatamente de "um deserto de almas", para não sentirem tanto frio, tanta sede, ou simplesmente por serem humanos, sem querer justificá-los — ou, ao contrário,

justificando-os plena e profundamente, enfim: que mais restava àqueles dois senão, pouco a pouco, se aproximarem, se conhecerem, se misturarem? Pois foi o que aconteceu. Tão lentamente que mal perceberam.

## II

Eram dois moços sozinhos. Raul tinha vindo do norte, Saul tinha vindo do sul. Naquela cidade, todos vinham do norte, do sul, do centro, do leste — e com isso quero dizer que esse detalhe não os tornaria especialmente diferentes. Mas no deserto em volta, todos os outros tinham referenciais, uma mulher, um tio, uma mãe, um amante. Eles não tinham ninguém naquela cidade — de certa forma, também em nenhuma outra —, a não ser a si próprios. Diria também que não tinham nada, mas não seria inteiramente verdadeiro.

Além do violão, Raul tinha um telefone alugado, um toca-discos com rádio e um sabiá na gaiola, chamado Carlos Gardel. Saul, uma televisão colorida com imagem fantasma, cadernos de desenho, vidros de tinta nanquim e um livro com reproduções de Van Gogh. Na parede do quarto de pensão, uma outra reprodução de Van Gogh: aquele quarto com a cadeira de palhinha parecendo torta, a cama estreita, as tábuas do assoalho, colocado na parede em frente à cama. Deitado, Saul tinha às vezes a impressão de que o quadro era um espelho refletindo, quase fotograficamente, o próprio quarto, ausente apenas ele mesmo. Quase sempre, era nessas ocasiões que desenhava.

Eram dois moços bonitos também, todos achavam. As mulheres da repartição, casadas, solteiras, ficaram nervosas quando eles surgiram, tão altos e altivos, comentou, olhos arregalados, uma das secretárias. Ao contrário dos outros homens, alguns até mais jovens, nenhum tinha barriga ou aquela postura desalentada de quem carimba ou datilografa papéis oito horas por dia.

Moreno de barba forte azulando o rosto, Raul era um pouco mais definido, com sua voz de baixo profundo, tão adequada aos boleros amargos que gostava de cantar. Tinham a mesma altura, o mesmo porte, mas Saul parecia um pouco menor, mais frágil, talvez pelos cabelos claros, cheios de caracóis miúdos, olhos assustadiços, azul desmaiado. Eram bonitos juntos, diziam as moças. Um doce de olhar. Sem terem exatamente consciência disso, quando juntos os dois aprumavam ainda mais o porte e, por assim dizer, quase cintilavam, o bonito de dentro de um estimulando o bonito de fora do outro, e vice-versa. Como se houvesse entre aqueles dois, uma estranha e secreta harmonia.

### III

Cruzavam-se, silenciosos mas cordiais, junto à garrafa térmica do cafezinho, comentando o tempo ou a chatice do trabalho, depois voltavam às suas mesas. Muito de vez em quando, um pedia um cigarro ao outro, e quase sempre trocavam frases como tanta vontade de parar, mas nunca tentei, ou já tentei tanto, agora desisti. Durou tempo, aquilo. E teria durado muito mais, porque serem assim fechados, quase remotos, era um jeito que traziam de longe. Do norte, do sul.

Até um dia em que Saul chegou atrasado e, respondendo a um vago que que houve, contou que tinha ficado até tarde assistindo a um velho filme na televisão. Por educação, ou cumprindo um ritual, ou apenas para que o outro não se sentisse mal chegando quase às onze, apressado, barba por fazer, Raul deteve os dedos sobre o teclado da máquina e perguntou: que filme? Infância, Saul contou baixo, Audrey Hepburn, Shirley MacLayne, um filme muito antigo, ninguém conhece. Raul olhou-o devagar, e mais atento, como ninguém conhece? eu conheço e gosto muito. Abalado, convidou Saul para um café e, no que restava daquela manhã muito fria de junho, o prédio feio mais que nunca parecendo uma prisão ou uma clínica psiquiátrica, falaram sem parar sobre o filme.

Outros filmes viriam, nos dias seguintes, e tão naturalmente como se de alguma forma fosse inevitável, também vieram histórias pessoais, passados, alguns sonhos, pequenas esperança e sobretudo queixas. Daquela firma, daquela vida, daquele nó, confessaram uma tarde cinza de sexta, apertado no fundo do peito. Durante aquele fim de semana obscuramente desejaram, pela primeira vez, um em sua quitinete, outro na pensão, que o sábado e o domingo caminhassem depressa para dobrar a curva da meia-noite e novamente desaguar na manhã de segunda-feira quando, outra vez, se encontrariam para: um café. Assim foi, e contaram um que tinha bebido além da conta, outro que dormira quase o tempo todo. De muitas coisas falaram aqueles dois nessa manhã, menos da falta que sequer sabiam claramente ter sentido.

Atentas, as moças em volta providenciavam esticadas aos bares depois do expediente, gafieiras, discotecas, festinhas na casa de uma, na casa de outra. A princípio esquivos, acabaram cedendo, mas quase sempre enfiavam-se pelos cantos e sacadas para contar suas histórias intermináveis. Uma noite, Raul pegou o violão e cantou Tú Me Acostumbraste. Nessa mesma festa, Saul bebeu demais e vomitou no banheiro. No caminho até os táxis separados, Raul falou pela primeira vez no casamento desfeito. Passo incerto, Saul contou do noivado antigo. E concordaram, bêbados, que estavam

ambos cansados de todas as mulheres do mundo, suas tramas complicadas, suas exigências mesquinhas. Que gostavam de estar assim, agora, sós, donos de suas próprias vidas. Embora, isso não disseram, não soubessem o que fazer com elas.

Dia seguinte, de ressaca, Saul não foi trabalhar nem telefonou. Inquieto, Raul vagou o dia inteiro pelos corredores subitamente desertos, gelados, cantando baixinho *Tú Me Acostumbraste*, entre inúmeros cafés e meio maço de cigarros a mais que o habitual.

#### IV

Os fins de semana tornaram-se tão longos que um dia, no meio de um papo qualquer, Raul deu a Saul o número de seu telefone, alguma coisa que você precisar, se ficar doente, a gente nunca sabe. Domingo depois do almoço, Saul telefonou só para saber o que o outro estava fazendo, e visitou-o, e jantaram juntos a comidinha mineira que a empregada deixara pronta sábado. Foi dessa vez que, ácidos e unidos, falaram no tal deserto, nas tais almas. Há quase seis meses se conheciam. Saul deu-se bem com Carlos Gardel, que ensaiou um canto tímido ao cair da noite. Mas quem cantou foi Raul: *Perfídia, La Barca* e, a pedido de Saul, outra vez, duas vezes, *Tú Me Acostumbraste*. Saul gostava principalmente daquele pedacinho assim sutil *llegaste a mí como una tentación llenando de inquietud mi corazón*. Jogaram algumas partidas de buraco e, por volta das nove, Saul se foi.

Na segunda, não trocaram uma palavra sobre o dia anterior. Mas falaram mais que nunca, e muitas vezes foram ao café. As moças em volta espiavam, às vezes cochichando sem que eles percebessem. Nessa semana, pela primeira vez almoçaram juntos na pensão de Saul, que quis subir ao quarto para mostrar os desenhos, visitas proibidas à noite, mas faltavam cinco para as duas e o relógio de ponto era implacável. Saíam e voltavam juntos, desde então, geralmente muito alegres. Pouco tempo depois, com pretexto de assistir a *Vagas Estrelas da Ursa* na televisão de Saul, Raul entrou escondido na pensão, uma garrafa de conhaque no bolso interno do paletó. Sentados no chão, costas apoiadas na cama estreita, quase não prestaram atenção no filme. Não paravam de falar. Cantarolando *Io Che Non Vivo*, Raul viu os desenhos, olhando longamente a reprodução de Van Gogh, depois perguntou como Saul conseguia viver naquele quartinho tão pequeno. Parecia sinceramente preocupado. Não é triste? perguntou. Saul sorriu forte: a gente acostuma.

Aos domingos, agora, Saul sempre telefonava. E vinha. Almoçavam ou jantavam, bebiam, fumavam, falavam o tempo todo. Enquanto Raul cantava — vezenquando El Día Que Me Quieras, vezenquando Noche de Ronda —, Saul fazia carinhos lentos na cabecinha de Carlos Gardel, pousado no seu dedo indicador. Às vezes olhavam-se. E sempre sorriam. Uma noite, porque chovia, Saul acabou dormindo no sofá. Dia seguinte, chegaram juntos à repartição, cabelos molhados do chuveiro. As moças não falaram com eles. Os funcionários barrigudos e desalentados trocaram alguns olhares que os dois não saberiam compreender, se percebessem. Mas nada perceberam, nem os olhares nem duas ou três piadas. Quando faltavam dez minutos para as seis, saíram juntos, altos e altivos, para assistir ao último filme de Jane Fonda.

## V

Quando começava a primavera, Saul fez aniversário. Porque achava seu amigo muito solitário, ou por outra razão assim, Raul deu a ele a gaiola com Carlos Gardel. No começo do verão, foi a vez de Raul fazer aniversário. E porque estava sem dinheiro, porque seu amigo não tinha nada nas paredes da quitinete, Saul deu a ele a reprodução de Van Gogh. Mas entre esses dois aniversários, aconteceu alguma coisa.

No norte, quando começava dezembro, a mãe de Raul morreu e ele precisou passar uma semana fora. Desorientado, Saul vagava pelos corredores da firma esperando um telefonema que não vinha, tentando em vão concentrar-se nos despachos, processos, protocolos. À noite, em seu quarto, ligava a televisão gastando tempo em novelas vadias ou desenhando olhos cada vez mais enormes, enquanto acariciava Carlos Gardel. Bebeu bastante, nessa semana. E teve um sonho: caminhava entre as pessoas da repartição, todas de preto, acusadoras. À exceção de Raul, todo de branco, abrindo os braços para ele. Abraçados fortemente, e tão próximos que um podia sentir o cheiro do outro. Acordou pensando mas ele é que devia estar de luto.

Raul voltou sem luto. Numa sexta de tardezinha, telefonou para a repartição pedindo a Saul que fosse vê-lo. A voz de baixo profundo parecia ainda mais baixa, mais profunda. Saul foi. Raul tinha deixado a barba crescer. Estranhamente, ao invés de parecer mais velho ou mais duro, tinha um rosto quase de menino. Beberam muito nessa noite. Raul falou longamente da mãe — eu podia ter sido mais legal com ela, disse, e não cantou. Quando Saul estava indo embora, começou a chorar. Sem saber ao certo o que fazia, Saul estendeu a mão e, quando percebeu, seus dedos tinham tocado a barba crescida de Raul. Sem tempo para compreenderem, abraçaram-se fortemente. E tão

próximos que um podia sentir o cheiro do outro: o de Raul, flor murcha, gaveta fechada; o de Saul, colônia de barba, talco. Durou muito tempo. A mão de Saul tocava a barba de Raul, que passava os dedos pelos caracóis miúdos do cabelo do outro. Não diziam nada. No silêncio era possível ouvir uma torneira pingando longe. Tanto tempo durou que, quando Saul levou a mão ao cinzeiro, o cigarro era apenas uma longa cinza que ele esmagou sem compreender.

Afastaram-se, então. Raul disse qualquer coisa como eu não tenho mais ninguém no mundo, e Saul outra coisa qualquer como você tem a mim agora, e para sempre. Usavam palavras grandes — ninguém, mundo, sempre — e apertavam-se as duas mãos ao mesmo tempo, olhando-se nos olhos injetados de fumo e álcool. Embora fosse sexta e não precisassem ir à repartição na manhã seguinte, Saul despediu-se. Caminhou durante horas pelas ruas desertas, cheias apenas de gatos e putas. Em casa; acariciou Carlos Gardel até que os dois dormissem. Mas um pouco antes, sem saber por quê, começou a chorar sentindo-se só e pobre e feio e infeliz e confuso e abandonado e bêbado e triste, triste, triste. Pensou em ligar para Raul, mas não tinha fichas e era muito tarde.

Depois, chegou o Natal, o Ano-Novo que passaram juntos, recusando convites dos colegas de repartição. Raul deu a Saul uma reprodução do Nascimento de Vênus, que ele colocou na parede exatamente onde estivera o quarto de Van Gogh. Saul deu a Raul um disco chamado Os Grandes Sucessos de Dalva de Oliveira. O que mais ouviram foi Nossas Vidas, prestando atenção no pedacinho que dizia até nossos beijos parecem beijos de quem nunca amou.

Foi na noite de trinta e um, aberta a champanhe na quitinete de Raul, que Saul ergueu a taça e brindou à nossa amizade que nunca nunca vai terminar. Beberam até quase cair. Na hora de deitar, trocando a roupa no banheiro, muito bêbado, Saul falou que ia dormir nu. Raul olhou para ele e disse você tem um corpo bonito. Você também, disse Saul, e baixou os olhos. Deitaram ambos nus, um na cama atrás do guarda-roupa, outro no sofá. Quase a noite inteira, um conseguia ver a brasa acesa do cigarro do outro, furando o escuro feito um demônio de olhos incendiados. Pela manhã, Saul foi embora sem se despedir para que Raul não percebesse suas fundas olheiras.

Quando janeiro começou, quase na época de tirarem férias — e tinham planejado, juntos, quem sabe Parati, Ouro Preto, Porto Seguro — ficaram surpresos naquela manhã em que o chefe de seção os chamou, perto do meio-dia. Fazia muito calor. Suarento, o chefe foi direto ao assunto. Tinha recebido algumas cartas anônimas.

Recusou-se a mostrá-las. Pálidos, ouviram expressões como "relação anormal e ostensiva", "desavergonhada aberração", "comportamento doentio", "psicologia deformada", sempre assinadas por Um Atento Guardião da Moral. Saul baixou os olhos desmaiados, mas Raul colocou-se em pé. Parecia muito alto quando, com uma das mãos apoiadas no ombro do amigo e a outra erguendo-se atrevida no ar, conseguiu ainda dizer a palavra nunca, antes que o chefe, entre coisas como a-reputação-de-nossa-firma, declarasse frio: os senhores estão despedidos.

Esvaziaram lentamente cada um a sua gaveta, a sala deserta na hora do almoço, sem se olharem nos olhos. O sol de verão escaldava o tampo de metal das mesas. Raul guardou no grande envelope pardo um par de olhos enormes, sem íris nem pupilas, presente de Saul, que guardou no seu grande envelope pardo, com algumas manchas de café, a letra de Tú Me Acostumbraste, escrita à mão por Raul numa tarde qualquer de agosto. Desceram juntos pelo elevador, em silêncio.

Mas quando saíram pela porta daquele prédio grande e antigo, parecido com uma clínica ou uma penitenciária, vistos de cima pelos colegas todos postos na janela, a camisa branca de um, a azul do outro, estavam ainda mais altos e mais altivos. Demoraram alguns minutos na frente do edifício. Depois apanharam o mesmo táxi, Raul abrindo a porta para que Saul entrasse. Ai-ai, alguém gritou da janela. Mas eles não ouviram. O táxi já tinha dobrado a esquina.

Pelas tardes poeirentas daquele resto de janeiro, quando o sol parecia a gema de um enorme ovo frito no azul sem nuvens no céu, ninguém mais conseguiu trabalhar em paz na repartição. Quase todos ali dentro tinham a nítida sensação de que seriam infelizes para sempre. E foram.

A partir do conto acima de Caio Fernando Abreu é possível pensar na seguinte proposição de sequência expandida, considerando as etapas:

<b>Etapa</b>	<b>Proposta</b>
<b>Motivação</b>	A motivação pode ser feita a partir de um trecho da música “Tú me acostumbraste” presente no conto. Escolher um trecho da música e reproduzir pode ser uma alternativa viável e provocar os alunos em que circunstâncias a música poderia ser dedicada a uma pessoa. A intenção é que os alunos percebam o romantismo da música que entrega o relacionamento apaixonado das personagens Raul e Saul.

<b>Introdução</b>	Nessa etapa convém apresentar o escritor Caio Fernando Abreu, sua vida brevemente e a expressão de sua obra para a Literatura Brasileira. Também é interessante ressaltar que foi o primeiro autor a colocar em sua obra a temática do HIV/Aids na década de 90 e o medo das pessoas em contrair o vírus, até então pouco conhecido. Nessa etapa convém o professor falar sobre a estrutura de contos e suas características básicas.
<b>Leitura</b>	O texto é composto por cinco partes. Cada parte pode ser lida por dois alunos. Por ser um conto extenso, uma aula inteira pode ser usada para essa leitura.
<b>Primeira interpretação</b>	A primeira interpretação pode ser focada na análise das personagens no ambiente de trabalho e depois fora dele, para compreender como o ambiente de trabalho era hostil para o relacionamento dos dois, seja ele qual tenha sido, pois no texto deixa intenções e pistas. É importante discutir o comportamento dos colegas de trabalho e no desfecho quando os dois são demitidos e infelizes para sempre. O professor pode requerer uma atividade de estudo dirigido para entender a opinião sobre o texto literário e reforçar as questões espaciais e temporais do conto.
<b>Segunda interpretação</b>	Para essa etapa o professor pode propor que os alunos levem uma atividade por escrito de um possível desfecho para a vida de Saul e Raul após o fim da narrativa. O autor propõe: “Quase todos ali dentro tinham a nítida sensação de que seriam infelizes para sempre. E foram.”. O professor deve provocar a dúvida se esse infeliz para sempre é na visão de todos do escritório ou se é realmente um fato no contexto da vida das personagens e discutir o porquê.
<b>Contextualização</b>	Na etapa de contextualização pode ser proposto um debate levando em consideração a visão dos alunos sobre a temática: quais as formas de violência sofridas por pessoas que não são heterossexuais no mundo do trabalho e na

	sociedade? O professor deve mediar o debate levando em consideração as exposições do texto literário e argumentando com os dias atuais, verificando a percepção dos alunos sobre o tema e o mundo que vivem.
<b>Expansão</b>	Na etapa de expansão várias atividades podem ser desenvolvidas. Em grupos, os alunos podem discutir a relação do texto literário com: <ul style="list-style-type: none"> <li>- a música presente no conto;</li> <li>- reportagem que mostre o mercado de trabalho para sujeitos trans;</li> <li>- violências e preconceito com homossexuais no mundo do trabalho;</li> </ul>

Outra forma literária que pode ser trabalhada é o poema. Ao pensar o trabalho de poemas, ou poesias, em sala de aula, é importante refletir o quanto ainda há uma resistência da maioria dos alunos e o que motivam esse fato. Muitas vezes há um contato já eficaz com a possibilidade de poesia que algumas músicas trazem, mas no trabalho em sala de aula, muitas vezes é considerado um texto difícil e complexo.

Pinheiro (2007) faz apontamentos interessantes sobre o trabalho de poesia em sala de aula e destaca alguns passos importantes para o professor seguir: a) que o professor seja leitor e que conheça vários poemas, além de organizar com entusiasmo sua experiência para transmiti-la; b) haja uma pesquisa dos interesses dos alunos, pois cada comunidade possui suas preferências e isso pode ser reconhecido também nos gostos dos alunos sobre filmes, novelas, de televisão etc.; c) sistematizar as opiniões coletadas e filtrar os interesses para conquistar os alunos na leitura da poesia. Mas o autor também faz um alerta que se dirige ao professor:

Vale lembrar que há muitas experiências que a criança e o adolescente não viveram, não conhecem e, portanto, não poderão sugerir. Nesta perspectiva, acreditamos que devemos levar aos nossos alunos textos novos que poderão integrar seu universo de leitura. Não é aconselhável ficar apenas nos temas que foram sugeridos por eles. (PINHEIRO, 2007, p. 27)

Além disso, o autor salienta a importância do ambiente para leitura da poesia, sugere utilização de música para criar ambiente, leituras em duplas, e observa que, além

disso, a biblioteca deve ser um espaço de acesso da comunidade toda. Não apenas os alunos devem ter acesso, mas todos. Isso serve como uma experiência de contato e de escolha. Quanto mais livros os alunos tiverem contato, de poesia inclusive, permite que o interesse aumente.

Após essas considerações, Pinheiro aponta itens importantes para o trabalho oral dos poemas, partindo das dificuldades comuns a todos na leitura oral desse gênero e sugerindo partir da leitura individual para depois a leitura em voz alta. A releitura do poema também é apontada como uma forma de trabalhar melhor o ritmo dos poemas e entender as pausas propostas pelo texto. E ele sugere três normas para leitura de poema lírico: a) ler sem parar, quer entenda, quer não; b) ler o poema todo novamente em voz alta; c) questionar as palavras, o ritmo, a rima, ou o que mais traz atenção do leitor para o texto. São sugestões que, segundo o autor, “podem ajudar na apreensão mais ampla do poema.” (PINHEIRO, 2007, p. 36)

A escolha do autor para sugestão de trabalho em sala de aula foi pautada na constatação que pouco se produz de poesia homoerótica. Muito se produz sobre erotismo, mas pouco sobre homoerotismo. Na internet há um livro disponível que possui uma coletânea de poemas homoeróticos de Paulo Azevedo Chaves e Raimundo de Moraes. Os reproduzidos são do segundo autor.

### **Descanse em Paz**

mandaram que ele matasse  
vários homens  
– e lhe deram medalhas  
quando resolveu  
amar outro homem  
– lhe deram facadas

### **Mi Corazón Arde por Ti**

Ainda rutilavam  
as últimas cinzas  
das Fogueres de San Joan  
Descabelada em grandes cachos castanhos  
gardênia floradas no pátio  
– entre os olivais de Valência  
A Rainha de Copas desceu do seu castelo  
Nada a deteve  
– e suas aias lamentavam cruel desatino  
Rasgada as saias  
corvos transformados azuis sob a lua cheia

– a Rainha corria  
 Escutou os lobos que seguiam a trupe de ciganos  
 e seu grito era também como um uivo:  
 – Juanitaaaaaaaaaaaaaaaaa...  
 Depois disso, foram duas bocas e um mesmo desejo  
 duas rainhas e nenhum Rei de Paus.

A partir desses poemas, para se trabalhar em sala de aula pode ser refletida a seguinte sequência didática:

<b>Etapa</b>	<b>Proposta</b>
<b>Motivação</b>	Como o poema escolhido, tanto quanto todos são de temática do homoerotismo, o professor irá propor que os alunos digam quais sentimentos e sensações estão ligados ao humano e ir anotando todos no quadro. É importante que direcione os alunos a pensar a “paixão” como um sentimento comum a todos e quando eles disserem, falar sobre as diversidades de demonstrar a paixão na poesia.
<b>Introdução</b>	Apresentar o autor e dizer que os poemas são retirados da internet e explicar que o autor é de Pernambuco, é jornalista e publicitário e seus poemas surgem a partir de sua vivência com o Movimento de Escritores Independentes de Pernambuco, que agitou as ruas do Recife na década de 1980. O autor já publicou poemas com heterônimos e foi premiado em diversos concursos de poesia.
<b>Leitura</b>	Nessa etapa o professor pode levar os poemas impressos e recortados, ou até mesmo projeta-los, caso os recursos midiáticos da escola permitam. Por se tratar de um poema, não é necessária uma leitura prévia, pois essa pode ser feita em sala de aula. É possível que essa etapa seja realizada na mesma aula que a próxima etapa ou ao fim da etapa de Introdução, pois permitirá aos alunos reler em casa e trazer pensamentos a respeito do texto para a etapa. Para uma segunda leitura, o professor pode realizar a leitura em voz alta para toda a turma acompanhar. E uma terceira leitura pode ser realizada por um ou mais alunos. A etapa de leitura de poema em voz alta e várias vezes é

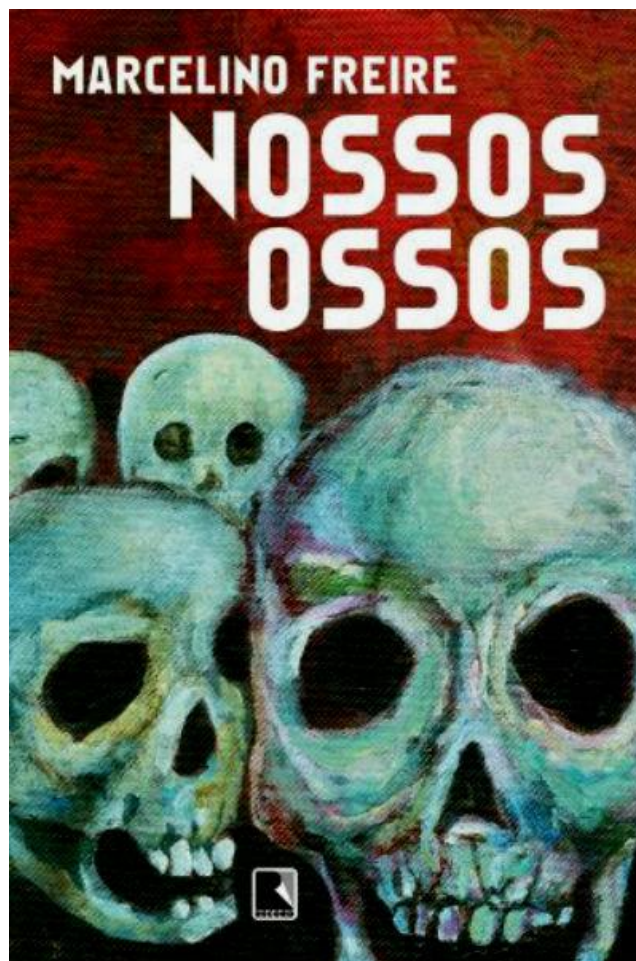
	imprescindível para apreensão do texto e das imagens propostas.
<b>Primeira interpretação</b>	Nessa etapa de interpretação é importante que o professor perceba quais as percepções dos alunos sobre as imagens do poema e ir mediando os debates. Para uma apreensão mais geral da obra, o professor pode ir falando das imagens do poema e ir questionando o que eles pensam nessa representação no texto poético. É importante, também, que o professor peça que os alunos digam o que acham que representa o poema. Uma atividade interessante é debater a definição do tema do poema em uma única palavra e compartilhar essas com os colegas e debater. O professor nessa etapa também pode dirimir as dúvidas de léxico e referenciais com as palavras que estão no poema.
<b>Segunda interpretação</b>	Na segunda interpretação podem ser trabalhadas as imagens dos poemas. Do primeiro poema destacar a questão da violência e das relações de poder, de amor etc. Do segundo poema destacar as referências a feminino e masculino e da paixão do eu-lírico.
<b>Contextualização</b>	Na etapa de contextualização o professor pode fazer leituras comparadas com outros poemas de mulheres que falam de desejo a exemplo de: Safo, Florbela Espanca, Hilda Hilst, dentre outras. Discutir a temática do erotismo na poesia.
<b>Expansão</b>	Na etapa de expansão o professor poderá aprofundar sobre as questões de violência trabalhada no primeiro poema e a escassez de produção na literatura sobre relações homoeróticas femininas. Silenciar essas questões é um problema de gênero e essa questão também pode ser debatida em sala de aula.

Outra forma que pode ser trabalhada com os alunos, porém um pouco mais complexa, é o romance. O romance é a forma literária mais produzida e mais

reconhecida pelos leitores. O problema em se trabalhar esse formato em sala de aula é a pouca aderência dos alunos. Em experiências precedentes, os estudantes não costumam ler muito mais que 2 romances, ainda que de forma requerida como obrigatoriedade da disciplina. Assim, a disposição e o trabalho de engajamento por parte do educar vai ser muito maior. E o tempo de trabalho das etapas também.

### **Nossos Ossos**

Sugere-se trabalhar o livro *Nossos Ossos*, de Marcelino Freire. Devido à extensão do texto literário, aqui fica reproduzida a imagem da capa para ilustração. O livro conta a história narrada por um narrador póstumo, que manipula sua narrativa, tipifica as personagens homoeróticas envolvidas nas suas relações e encerra com o traslado de seu corpo e de um michê para o interior de Pernambuco. Além disso, para justificar sua melancolia e o suicídio, traz aspectos de suas decepções amorosas, sua condição sorológica de HIV positivo e a vida na capital paulista, segundo o próprio, nunca ter se adaptado.



Para esse romance, fica sugerida a seguinte sequência expandida:

<b>Etapa</b>	<b>Proposta</b>
<b>Motivação</b>	A motivação pode ser feita a partir da capa do livro. Pedir que os alunos infiram sobre a história é uma boa forma de provocar para leitura.
<b>Introdução</b>	Nessa etapa é importante apresentar a biografia do autor e dizer sobre as principais obras. Falar sobre as premiações que o autor ganhou é uma boa forma de dar destaque à obra dele. Nessa etapa pode ser lido um pequeno conto produzido por ele, para mostrar a linguagem, o ritmo da escrita e as características do autor. Pode ser trabalhado um conto de <i>BaléRalé</i> .
<b>Leitura</b>	Os dois primeiros capítulos do livro podem ser lidos em sala de aula. O primeiro narra a parte que o narrador e protagonista conta ter ido a funerária e ao Instituto Médico legal. O segundo narra que o michê está morto e como o personagem descobriu e vai começar a saga de transporte do corpo do morto para a cidade natal.
<b>Primeira interpretação</b>	A primeira interpretação pode ser realizada em trabalhos em grupo e focada em três aspectos principais: narrador, personagens e enredo. Invariavelmente o professor deverá realizar várias orientações, bem como trabalhar em sala de aula aspectos do texto antes de socializar os trabalhos com a sala.
<b>Segunda interpretação</b>	A segunda interpretação pode ser focada na marginalidade das personagens e nas violências sofridas por elas. No processo migratório de cidades menores para cidades maiores em busca de aceitação de si mesmo referente às sexualidades das personagens, a questão de trabalho da travesti e do michê.
<b>Contextualização</b>	Nessa etapa pode ser discutida a violência de travestis e garotos e garotas de programa. Questionar os alunos e

	provocar sobre as personagens, ainda que ficcionais, se há alguma ligação com a realidade. Sem perder a ligação com o texto do livro e suas características literárias, pensar a obra no contexto atual e sua importância social.
<b>Expansão</b>	Na etapa de expansão o professor pode relembrar os narradores em primeira pessoa, a função deles na literatura e de Brás Cubas, primeiro narrador póstumo da Literatura Brasileira e quais artifícios ele utilizava para convencer os leitores e qual a relação dele com Heleno, narrador póstumo de Nossos Ossos.

Vale ressaltar que as formas sugeridas não são estanques e em um ponto de vista literário e metodológico não poderia mesmo ser. Cada professor, invariavelmente, deverá adequar as atividades e as reflexões ao seu público. As sugestões feitas são a partir da reflexão de uma educação emancipadora para a diversidade sexual e as constatações do silenciamento da temática, conforme abordado nos capítulos anteriores. Assim, as possibilidades de reflexão da temática e enfrentamento do tema sem receios para se trabalhar em sala de aula poderão ser ampliadas no decorrer dos anos de prática docente.

## CONSIDERAÇÕES

À guisa de conclusão, propomos um retorno ao percurso desse trabalho para refletir sobre a importância do que foi levantado e dos autores e autoras fundamentais para esse enfrentamento a partir de uma disciplina muito presente em sala de aula e que pode expandir sua formação de cidadãos e cidadãs preparados para a diversidade: os professores.

Algo que finalizasse seria insuficiente para fechamento do trabalho, pois na verdade tratam-se de considerações iniciais. Essa é uma proposta para se iniciar a discussão e empoderar os professores de Língua Portuguesa de que a Literatura é um instrumento de transformação e que o letramento literário permite que os alunos expandam suas visões sobre o mundo e a diversidade.

A partir das análises realizadas, comprova que os LDs e o mercado editorial não possuem preocupações relevantes para tal temática. Há, sem dúvida alguma, o silenciamento das diversidades sexuais no âmbito escolar e problematiza-se a questão de se educar para uma diversidade e trabalhar currículos que se emancipem das posições hegemônicas baseadas na heterossexualidade e que eduque os alunos para viverem em sociedade e com os mais diversos sujeitos.

Enquanto a diversidade sexual estiver ocultada nos LDs, nas editoras e nas escolas, caberá ao/à professor realizar esse movimento de olhar para seus/suas alunos/alunas, monitorar as violências e ampliar a discussão, a partir de uma vivência e experiência para diversidade, além do exemplo.

E, mais que isso, o professor deverá ficar atento às produções que estão apenas começando a surgir das mais diversas formas e propor modos de se trabalhar tão diversos quanto os textos escolhidos, como os propostos nesse trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Caio Fernando. Morangos Mofados. Rio de Janeiro: Agir, 2005.
- ABREU, Mácia. Cultura letrada: literatura e leitura. São Paulo: Unesp, 2006.
- CAMARGO, Fábio Figueiredo; PAGANINI, Luiz Antônio; PASSOS, Vinicius Lopes (Orgs.) Inventários do corpo: recortes e rasuras. Belo Horizonte: Veredas e cenários, 2011.
- CANDIDO, Antonio. Textos de intervenção. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.
- COSTA, Jurandir Freire. A Inocência e o Vício: estudos sobre o homoerotismo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.
- FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: um debate contemporâneo na educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. Cap. 5, p. 66-81.
- FREIRE, Marcelino. Nossos Ossos. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação. 3ª edição Petrópolis: Vozes, 2007.
- LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 90 p.
- MISKOLCI, Richard. Sexualidade e Orientação Sexual. In: Richard Miskolci. (Org.). Marcas da Diferença no Ensino Escolar. 1ed.São Carlos: EdUFSCar, 2010, v. 1, p. 75-111.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Flores na escrivadinha: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras: 1990.
- PINHEIRO, Hélder. Poesia na sala de aula. 3. ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.
- ROSENFELD, Anatol. Reflexões sobre o romance moderno. In: ROSENFELD, Anatol. Texto/Contexto. São Paulo: Perspectiva, 1996. p. 75-97.
- SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Linguística Geral. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.
- SORA, Gustavo. Tempo e distâncias na produção editorial de literatura. Mana, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 151-181, Oct. 1997.
- TREVISAN, João Silvério. Devassos no paraíso. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.