


LEITURA E ENSINO DE LITERATURA: REFLEXÕES DE UMA PRÁTICA VIVENCIADA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

*LITERATURE READING AND TEACHING:
REFLECTIONS OF A PRACTICE EXPERIENCED WITH HIGH SCHOOL
STUDENTS*

Raimundo Mélo Segundo Neto  0000-0002-9387-3470
Universidade Estadual da Paraíba
raimundo.segundo@yahoo.com.br

Marcelo Medeiros da Silva  0000-0003-1055-910X
Universidade Estadual da Paraíba
marcelomedeiros_silva@yahoo.com.br

Recebido em 28 de julho de 2022

Aceito em 29 de agosto de 2022

Resumo: Este trabalho reflete sobre o ensino de literatura e a formação de leitores no ensino médio com base na proposta de letramento literário (COSSON, 2018) e nos pressupostos da Estética da Recepção e do Efeito (ISER, 1996; JAUSS, 1994). A experiência da qual decorrem as nossas reflexões foi realizada em uma escola estadual da Paraíba e envolveu o trabalho sistemático com a leitura de dez textos literários que tematizam a diversidade amorosa. Neste artigo, atemo-nos apenas ao conjunto de procedimentos aplicados à leitura do conto “...Crime perfeito não deixa suspeito” (2006), de Antonio de Pádua Dias da Silva, momento em que houve o aprofundamento da reflexão sobre as configurações das relações sexuais e afetivas não apenas como objeto de representação literária, mas também como práticas subjetivas exercidas no contexto sociocultural em que os estudantes estão inseridos.

Palavras-chave: Prática de Leitura Literária, Formação de Leitores, Diversidade Amorosa. Letramento Literário.

Abstract: This work reflects on the teaching of literature and the formation of readers in high school based on the literary literacy proposal (COSSON, 2018) and on the assumptions of the Aesthetics of Reception and Effect (ISER, 1996; JAUSS, 1994). The experience from which our reflections derive was carried out in a state school in Paraíba and involved systematic work with the reading of ten literary texts that address the theme of loving diversity. In this article, we stick only to the set of procedures applied to the reading of the short story “...Perfect crime does not leave suspect” (2006), by Antonio de Pádua Dias da Silva, when there was a deepening of reflection on the configurations of sexual and affective relationships not only as an object of literary representation, but also as subjective practices exercised in the sociocultural context in which students are inserted.

Keywords: Literary Reading Practice, Training of Readers, Loving Diversity. Literary Literacy.

1 Introdução

Neste trabalho, procuramos contribuir para a reflexão acerca das práticas de leitura voltadas para a formação de leitores de literatura a partir da apresentação dos dados de uma experiência ancorada nos procedimentos do letramento literário, consoante Cosson (2018) e nos pressupostos da Estética da Recepção e do Efeito, em conformidade com Iser (1996) e Jauss (1994). A experiência pautou-se na leitura de um conjunto de dez contos em torno da temática da diversidade amorosa e envolveu a participação de vinte e quatro estudantes (11 do sexo masculino e 13 do sexo feminino) matriculados, durante o ano de 2019, no segundo ano do ensino médio da Escola Estadual Cidadã Integral Técnica José Bronzeado Sobrinho na Cidade de Remígio – PB.

Para mediar a interação texto-leitor acerca da temática da diversidade amorosa, realizamos procedimentos de leitura com o gênero conto, nas aulas de literatura, por este normalmente ser constituído de pequenas narrativas que, dentro do tempo-espço curto que normalmente a escola dedica à prática de leitura de textos literários em seu interior, pôde ser lido, discutido e interpretado em sala de aula. Por isso, o objetivo deste artigo é apresentar os procedimentos de leitura realizados com o conto “... Crime perfeito não deixa suspeito”, de Antonio de Pádua, que nos permitiu discutir a temática “Amores Diversos” com estudantes do Ensino Médio, e ampliar os horizontes de leitura desses estudantes acerca das relações amorosas na promoção do letramento literário.

A opção pelo trabalho com narrativas curtas deveu-se ao fato de, em considerando-se o subterfúgio de, para justificar a falta de ações cotidianas de promoção à leitura no interior da escola, alegar-se que não há tempo para ler porque é preciso dar conta dos conteúdos, como se a leitura não fosse um dos mais importantes conteúdos e ações no ensino básico, acreditamos que o conto, por ser uma narrativa não tão longa como o romance ou a novela, poderia atender aos limites de tempo impostos pela instituição escolar e, assim, fazer parte de práticas que visem à leitura integral de textos literários, o debate e a troca de impressões sobre o que foi lido entre os estudantes.

Já a escolha da temática foi decorrente do fato de que, em sendo a escola uma instituição social responsável pela formação integral e cidadã dos estudantes, compete a ela não se esquivar da reflexão sobre aspectos da vida em sociedade. Assim, a discussão sobre a diversidade amorosa é relevante pelos seguintes aspectos: primeiro, porque, sendo a faixa etária de nossos colaboradores entre 19 e 20 anos, muitos deles já viveram suas primeiras relações amorosas e sexuais ou estão prestes a experienciá-las. Logo, esse foi um aspecto que contribuiu para a participação deles nas ações de leitura. Segundo, o trabalho com uma temática confere unidade à ação leitora e pode agir sobre o leitor, despertando-lhe o interesse e procurando cativar a sua atenção, pois “o interesse atrai, a atenção retém” (TOMACHEVSKI, 2013, p. 308). Nesse caso, a leitura de textos agrupados em torno de uma temática pode ser mais aprazível do que a memorização de dados biográficos, datas, nomes de autores, características de estilos de época ou figuras de linguagem mais recorrentes nesta ou naquela escola literária, como, geralmente, ocorre no ensino médio.

Nesse sentido, é preciso reafirmar que o ensino de literatura precisa estar pautado em práticas que levem os jovens leitores à compreensão e à reflexão tanto do objeto lido – o texto literário – quanto das relações e contextos sociais em que texto e leitor estão inseridos. Por fim, tendo em vista os limites deste artigo, vamos nos ater à experiência de leitura com o conto “... Crime perfeito não deixa suspeito”, de Antonio de Pádua Dias da Silva, e refletir acerca dos posicionamentos e das reações dos estudantes frente ao texto lido. A reação dos estudantes diz muito de como eles

enxergam a temática da diversidade amorosa e revela valores sociais que podem estar em consonância com a diretriz discursiva que determina o que é ou não legítimo socialmente. Esperamos que os procedimentos utilizados por nós possam servir de parâmetro para subsidiar outras práticas de leitura a serem realizadas por docentes preocupados com a ressignificação da entrada do texto literário em sala de aula.

2 Leitura, literatura e ensino: o lugar da temática da diversidade amorosa na formação de leitores literários

A leitura possui uma natureza universal e faz parte da natureza humana, uma vez que, desde sempre, o homem lê e lê não só o verbo, mas todos os significantes que lhe estão disponíveis (ZILBERMAN, 1986). Nesse caso, o ato de ler é o próprio modo pelo qual o homem organiza o mundo e, por isso, tornou-se um precioso instrumento de reaproximação à vida por meio do qual “o deslocamento de horizonte provocado pelo texto, pela interação que mobiliza o sujeito do desejo, ressitua o leitor e faz com que ele possa atualizar o texto no ângulo da sua historicidade, de sua experiência, dando-lhe também vida nova” (YUNES, 2002, p.12).

Desde sempre, a leitura devolveu ao mundo o homem de forma mais autônoma, abrindo-lhe os olhos para um domínio cada vez mais amplo sobre o código de que se servia. O ato de ler, compreendido de forma ampla, caracteriza, pois, toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca, o que faz com que a leitura seja a mola-mestra de sociedades letradas como a nossa, principalmente porque tornou-se a porta de entrada do indivíduo ao universo do conhecimento e à assimilação dos valores da sociedade.

A leitura é, então, uma produção da experiência humana que corresponde a práticas valorizadas na transmissão cultural e de cuja consolidação ou não, “advém uma série de consequências, as quais envolvem tanto o domínio cognitivo do aluno, como suas emoções e preferências, já que o livro, quando de ficção ou de poesia, entra em sintonia com sentidos múltiplos na intimidade de cada indivíduo” (ZILBERMAN, 1986, p. 07). Ler, portanto, é uma prática obrigatória para todas as coisas que fazemos: “todo o tempo estamos lendo - ler é uma condição de sobrevivência. Aos homens que não leem, e não apenas o verbal, não é fácil sobreviver” (YUNES, 2002, p. 42), uma vez que a leitura não só requer a disponibilidade para ir além do já sabido como também exige a construção de relações significativas.

Sendo algo que marca o ingresso do indivíduo numa comunidade de leitores e que cria uma rede de solidariedade, pois ler é solidarizar-se pela reflexão, pelo diálogo com o outro, a quem altera, a leitura é, portanto, iniciada no próprio contexto sociocultural onde vivemos, é fruto de nossas histórias de vida, de nossos ideais, de nossos conhecimentos sobre o mundo.

No caso específico da literatura, a escola não pode esquecer que a formação do leitor literário objetiva formar “um leitor para quem o texto é objeto de intenso desejo, para quem a leitura é parte indissociável do jeito de ser e viver” (RANGEL, 2003, p.137-138). Ela é, enfim, algo que, em determinados momentos ou situações, precisa driblar sérias dificuldades, inclusive as representadas por outros desejos. Desse modo, ainda segundo esse autor, o texto literário é indispensável não só para o ensino/aprendizagem da leitura mas evidentemente para a formação do gosto literário. Análoga a essa reflexão, Cosson (2018, p. 36) defende que a literatura, enquanto elemento formador, consiste em um “poderoso fator de inclusão social” porque através do diálogo que se estabelece entre leitores e textos literários são produzidos sentidos

que vão além de um simples contato entre ambos.

Ler literariamente este ou aquele texto é uma competência necessária e importante para o crescimento intelectual e cognitivo do ser humano e está ligado a “um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto.” (COSSON, 2018, p. 36), os quais concorrem para que a obra de arte possa exercer a sua função comunicativa e, configurando-se como fonte de prazer, possa levar o leitor a um conhecimento, contribuindo assim para a sua emancipação e efetivação da experiência estética. Esta

consiste no prazer originado da oscilação entre o eu e o objeto, oscilação pela qual o sujeito se distancia interessadamente de si, aproximando-se do objeto e se afasta interessadamente do objeto, aproximando-se de si. Distancia-se de si, de sua cotidianidade, para estar no outro, mas não habita o outro, como na experiência mística, pois o vê a partir de si (LIMA, 1979, p. 19).

De maneira que a experiência estética é um alargamento e não a conformação dos saberes que o sujeito já traz consigo. Se apenas conforma, a experiência estética falha.

Na análise da experiência do leitor, devemos compreender que a relação entre texto e leitor é marcada por dois polos: o do efeito (aquilo que o texto provoca no leitor) e o da recepção (como o leitor reage ao efeito provocado pelo texto). O sentido depende, pois, de um duplo horizonte: um interno, condicionado pela obra, e outro externo, dependente do leitor e de suas experiências de vida (LIMA, 1979). Nesse caso, o leitor, que antes ocupava um espaço pouco privilegiado dentro dos estudos literários, passa, a partir da Estética da Recepção e do Efeito, a desempenhar uma posição importante e se torna parte integrante no movimento de leitura, pois, “[...] para que a literatura aconteça, o leitor é tão vital quanto o autor” (EAGLETON, 2006, p. 113)”. Com isso, a concepção de leitor ganha uma nova característica, já que ele, enquanto receptor (a quem se destina a obra), passa a ser o centro da comunicação, produção e apreciação das obras literárias.

Para Iser (1996), é no contato com o texto literário que o leitor estabelece uma certa negociação (diálogo) como se preenchesse os espaços “vazios”, que foram deixados pelo autor, de modo que, preenchendo tais vazios, vai dando sentido e vida à obra. Nessa perspectiva, Jauss (1994) destaca que o leitor não é um ser “em branco”, mas, sim, aquele que carrega consigo um “saber prévio” (vivências) que sustenta os horizontes de expectativas do próprio leitor. Além disso, cada obra também é pautada em horizontes de expectativas criados pelo autor no momento em que a produziu. Tais horizontes (da obra) se alinharão com os dos leitores no ato da leitura e poderão ser confirmados, infirmados ou renovados. Assim, no encontro do leitor com o texto, espera-se que o primeiro possa fundir seus horizontes de expectativas com os do segundo e ampliar seu entendimento de mundo, fazendo com que a leitura realizada cause efeitos em seus comportamentos sociais e, assim, contribua para a sua formação cidadã e humana.

Para Cândido (2004), a literatura é um direito e deve ser tratada como tal, em busca de igualdade e justiça. Entendemos que falar de direito é dar aos estudantes acesso a todos os conhecimentos que circulam nos espaços escolares e dentre os quais se destacam os saberes advindos da leitura de obras literárias: saberes sobre si, sobre o mundo e sobre o outro. Por isso, Colomer (2014, p. 27) defende que o texto literário é uma grande ferramenta para renovar os laços humanos, porque “cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma

cultura”. Para que haja essa negociação de valores entre texto e leitor, acreditamos que o trabalho com temáticas pode contribuir significativamente porque se articula, em muitos casos, aos anseios dos próprios estudantes, contribui na formação cidadã deles e, também, se torna, dentro do planejamento, um instrumento importante no conjunto das ações que nortearão as práticas de leitura dentro da sala de aula.

Como reiteram Bordini e Aguiar (1988), a falta de uma proposta metodológica nas práticas voltadas para a formação de leitores ocasiona o esvaziamento do ensino de literatura e contribui para a perpetuação de equívocos nessas práticas, como a realização de atividades e exercícios pouco originais que “se fecham nos limites da escola, sem intercâmbio com a comunidade, o que torna as aulas estanques e desvinculadas do real” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 35) e forma estudantes que, apassivados pelas práticas por que passaram, não aprenderam a agir e a intervir na realidade e nos grupos em que vivem. Por isso, tendo consciência da importância do planejamento para o andamento das ações de promoção à leitura que realizamos na escola, organizamos os nossos encontros com os estudantes a partir da realização das seguintes atividades:

- a) *Atividades prévias* com intenção de despertar o interesse da turma pelo objeto de leitura, que pode ser um jogo, a exibição de imagens, músicas em áudio ou vídeos, entre outros; desde que estejam em consonância com o contexto que a obra irá abordar e, conseqüentemente, com o escopo do encontro. No entanto, ressaltamos que é preciso atentar para que essas atividades não se tornem mais importantes do que o objeto de leitura em si, mas que funcionem como um “convite” para que os leitores entrem em contato com o universo da obra;
- b) *Atividade de leitura* para promover o contato corpo a corpo com o texto selecionado para a aula que pode ser compartilhada e/ou individual; desde que seja realizada no transcurso da aula e se faça presente durante o encontro marcado e planejado para esse fim;
- c) *Atividade de interpretação do texto* para a promoção dos diálogos e espaço de compartilhamentos das impressões/posições de leituras pelos leitores-estudantes, de maneira que esse momento, realizado imediatamente à leitura, contribua para a construção de significados que conduzem à formação de leitores ativos e eficazes. Para isso, o mediador deve estar atento àqueles posicionamentos, adotados pelos estudantes, que se aproximem ou se distanciem do objeto de estudo da obra para não perder sua finalidade. Assim, a escuta atenta é primordial. Para isso, é importante estruturar alguns questionamentos que privilegiem os sentidos das obras, mas que, sem encerrar tais sentidos, deem margem a participações individuais e coletivas para efetivar as experiências, de modo que os estudantes, enquanto leitores, se sintam incentivados a se expressarem sobre o que leram.

Dessa forma, seguindo esses procedimentos acima, construímos um planejamento de ações leitoras que privilegiassem o texto literário a partir do seu enredo e todo o universo que compõe a narrativa para levar os estudantes (leitores em formação) a interagirem com a obra literária escolhida para a leitura que se deu tanto de forma coletiva quanto individual.

Antes de passarmos ao relato e à reflexão sobre a experiência de leitura com o

conto de Antonio de Pádua Dias da Silva, convém registramos que, em se tratando da temática que norteou o nosso trabalho em sala de aula, lembremos que, nos anos de 1990, o ensino brasileiro passou por mudanças significativas, como, por exemplo, a inserção dos temas transversais nas escolas brasileiras a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997). De acordo com esse documento, a transversalidade se refere à associação do conhecimento científico articulado a temas do cotidiano, correlacionando a teoria com a prática social. Os temas transversais atuam, portanto, como eixos unificadores em torno dos componentes curriculares desenvolvidos dentro das salas de aulas e se agregam, de forma coordenada, aos trabalhos educacionais para que estes não sejam descontextualizados e os estudantes possam construir significados e atribuir sentidos àquilo que aprendem.

Os PCN (1997) relacionam seis áreas importantes para o desenvolvimento de temas transversais que poderão ser desenvolvidas no ambiente escolar: ética, orientação sexual, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo. Isso possibilita: o trabalho com diversos valores ligados à cidadania como o respeito às diferenças, a abordagem de conceitos democráticos que conduzem a uma sociedade constituída de diversidade; a discussão de questões diversas como: raça, etnia, classe, gênero e sexo/sexualidade.

A presença dos temas transversais no espaço escolar chama para essa instituição a necessidade de “estar atenta para dialogar com [a] diversidade” (LINS, 2016, p. 84) de temas, pois, ao não fazer isso, termina compactuando com muitas formas excludentes e não cumprindo com o seu papel social de conduzir os estudantes à reflexão sobre toda e qualquer forma de “preconceitos que geram discriminação e violência” (LINS, 2016, p. 64). Além disso, “situações em que pessoas tenham seus direitos violados não podem ser negligenciados ou minimizados pela escola” (LINS, 2016, p. 64) porque termina perpetuando e reproduzindo desigualdades e legitimando as estruturas hegemônicas que fomentam a discriminação e a violência sociais. Nesse sentido, a literatura se torna um veículo importante para fomentar discussões que nos conduzam a atuar no combate à discriminação. Sendo repositório de experiências humanas diversas, o texto literário propicia múltiplas reflexões, levando os estudantes a pensarem sobre o respeito às diferenças para conviverem com as alteridades.

Sobre o tema transversal “Orientação Sexual e Pluralidade Cultural”, os PNC (1997) orientam que o professor deve oferecer aos estudantes oportunidades de conhecimentos de suas origens como brasileiro e como participantes de grupos sociais e culturais específicos. Além disso, afirmam que “[...] a discussão sobre relações de gêneros tem como objetivo combater as relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para a sua transformação dentro dos temas transversais” (BRASIL, 1997, p. 144), o que dá margem à reflexão/discussão sobre, por exemplo, as configurações das relações amorosas-sexuais-afetivas, temática que abordamos em sala de aula com estudantes da segunda série do ensino médio.

Entendemos que negar o acesso a determinados temas/assuntos é, de certa forma, mutilar os estudantes de uma parte importante em suas formações. Por isso, as formas como as relações amorosas e/ou sexuais se configuram devem ser discutidas dentro do campo da diversidade, inclusive na escola, já que depende da satisfação de necessidades humanas básicas, como “desejo de contato, intimidade, expressão emocional, prazer, carinho e amor” (FURLANI, 2016, p. 25). Nesse sentido, advogamos que a educação deve ser baseada nos direitos humanos e viver a própria sexualidade e os afetos sem culpa deve ser um direito, não uma forma de condenação

para as pessoas.

No 13º Congresso Mundial de Sexologia, realizado em Valência (Espanha) em 1997, foram construídas as Declarações dos Direitos Sexuais¹, em cujo artigo 6º afirma que se expressar “sexual é mais que prazer erótico ou atos sexuais. Os indivíduos têm o direito a expressar sua sexualidade através da comunicação, do toque, da expressão emocional e do amor” (FURLANI, 2016, p. 25). Assim, sendo o *amor* um sentimento multiforme, esse deve ser discutido a partir da sua diversidade, pois, enquanto parte integrante do humano, não está necessariamente atrelado apenas ao copo físico, já que tem em sua base expressiva os campos dos desejos, dos sentimentos e das emoções, e estes são, igualmente, múltiplos e diversos.

Como lugar para (trans)formar sujeitos, a escola deve discutir as relações amorosas com os estudantes. Primeiro, porque a abordagem de tal temática contribui para que os estudantes reflitam sobre suas realidades subjetivas, já que muitos deles e delas, possivelmente, estão vivenciando suas primeiras descobertas amorosas, sexuais e afetivas. Segundo, porque o silenciamento acerca desse tema em suas mais variadas formas de configuração contribui para a manutenção de determinados comportamentos baseados na rejeição e/ou agressões às pessoas que se relacionam diferentemente do padrão sexual-afetivo aceito socialmente: a heteronormatividade compulsória. Por isso, a escolha de “... Crime perfeito não deixa suspeito.”, de Antonio de Pádua Dias da Silva, auxiliou na problematização dos desejos e dos afetos quando manifestados fora do padrão heterossexual, como veremos na seção a seguir.

3 Crime perfeito não deixa suspeito em sala de aula: uma brechada literária

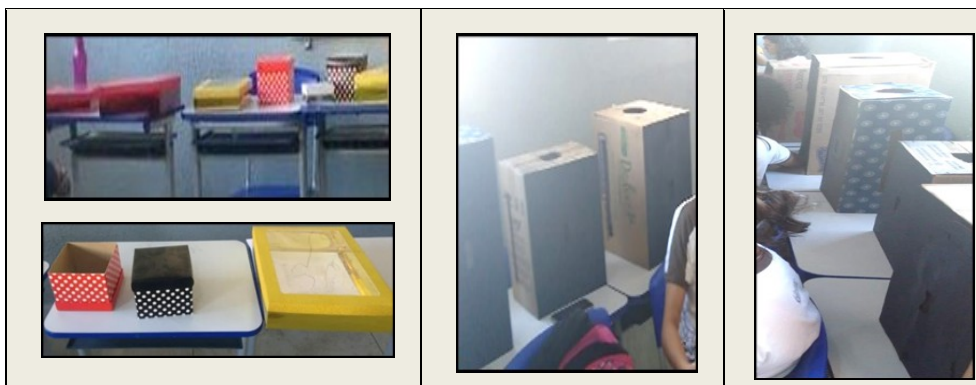
O conto “...Crime perfeito não deixa suspeito.”, de Antonio de Pádua Dias da Silva (2006) é um texto erótico, narrado em primeira pessoa e centrado em um episódio sexual da vida de Cidinho, homossexual assumido, que é objeto de desejo do narrador-personagem e a quem este observa, vez em quando, pela fenda de um muro que dá acesso à casa de Cidinho. Em uma dessas vezes, o narrador presencia uma tórrida relação sexual e amorosa entre Cidinho e Zenóbio, o cara mais machão do lugar, o mais namorador entre as meninas e, também, o que, publicamente, mais odiava os homossexuais. Estupefacto pelo que vê, o narrador se deixa denunciar e é descoberto por Cidinho, que o convida a participar da cena erótica que ele estava, até então, apenas presenciando.

Antes da leitura do conto, como atividade prévia, distribuímos, pela sala de aula, caixas numeradas e de vários formatos. Cada uma das caixas continha parágrafos do texto a ser lido. A ordem de leitura de cada parágrafo estava sinalizada numericamente nas caixas (ver **Figura 01**):

¹. De acordo com Jimena Furlani (2016), a Declaração dos Direitos Sexuais foi criada pelo Congresso Mundial de Sexologia, realizado em 1997, em Valência na Espanha, revisada em 1999 pela Associação Mundial de Sexologia (WAS – World Association for Sexology) e aprovada no 14º Congresso Mundial de Sexologia (Hong Kong, República Popular da China) de 23 a 27 de agosto de 1999. Traduzida a partir do texto original em Inglês por Furlani (2004), sobre a orientação de Guacira Louro.

Disponível em: <<http://www.tc.umn.edu/~colem001/was/wdeclara.htm>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2021.

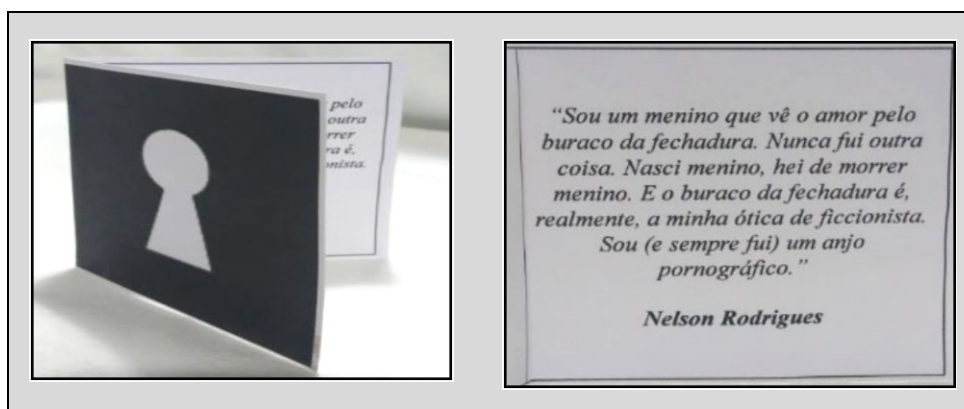
Figura 01: Caixas utilizadas na aula do texto “...Crime perfeito não deixa suspeito.”



Fonte: dados da pesquisa

Ao ver as caixas distribuídas pela sala de aula, os estudantes ficaram muito curiosos para saberem o que havia dentro delas. Por isso, antes de a aula começar, ficaram “brechando” pelos buracos que havia em cada uma das caixas e que imitavam uma fechadura. Ao se depararem com o texto no interior da caixa, começaram a chamar os demais colegas, inclusive, de outras turmas, para lerem o conteúdo porque foram fígados pela linguagem despudorada com que a narrativa é construída. Prova disso eram as risadas e os cochichos entre pequenos grupos. Antes mesmo de ser integralmente lido, o texto passara a ser o foco das “conversinhas” entre os “pés de ouvidos”. Ainda dentro das atividades prévias de leitura, com a finalidade de fazer os estudantes pensarem sobre o ato de observar a vida alheia, prática importante no enredo do conto a ser lido, entregamos-lhes um cartão-convite (**ver Figura 02**), em cuja frente, em molde vazado, havia o contorno de um buraco de fechadura e em cujo interior era possível ler uma frase do autor Nelson Rodrigues na qual a fechadura aparece como metáfora para o ato de espiar a vida dos outros.

Figura 02: Cartão-convite



Fonte: dados da pesquisa

Logo após a leitura do cartão-convite acima, alguns estudantes destacaram nomes de filmes, séries e novelas a que assistiram e nos quais espiar pelo buraco da fechadura tinha sido um elemento importante para o desenrolar das ações das histórias,

por eles pensadas. Exemplificaram com uma cena da novela “A Dona do Pedaço²” (2019), em que o personagem Agno (interpretado pelo ator Malvino Salvador), apaixonado pelo personagem Rock (interpretado por Caio Castro), foi espiá-lo tomando banho e terminou sendo flagrado. Em seguida, destacaram que a cena da novela atualizava o que estava dito na frase do cartão-convite, isto é, pelo buraco da fechadura, podemos ter acesso à intimidade, à privacidade dos outros, enfim, àquilo que é vivenciado, mas não necessariamente pode ser publicizado. Aproveitamos o ensejo para reiterar que o autor Nelson Rodrigues construiu uma obra que causou espanto, justamente por revelar os comportamentos íntimos da sociedade brasileira no início do século XX, trazendo à tona os desejos, as taras, as violências de sujeitos presos a um discurso repressor e castrador que condenavam como imoral, obsceno e vulgar tudo o que estivesse relacionado à ordem do desejo e da sexualidade.

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

A partir disso, perguntamos se, em algum momento, eles costumavam utilizar a internet para “brechar” a vida alheia e quais eram as ferramentas que mais utilizavam para isso. As respostas foram dadas quase que de forma automática. A maioria dos estudantes respondeu que “brechava” a vida dos amigos e familiares através das redes sociais como *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *Messenger* e *YouTube*. Destacaram também que a ferramenta mais utilizado era o *WhatsApp*. Por fim, acrescentaram que “brechar” a vida dos outros é inerente ao ser humano, principalmente no mundo atual, onde as imagens estão por toda parte, e que, através das redes sociais, circulam fotos e vídeos, exatamente, para serem observados/assistidos. Nesse caso, a espetacularização da vida privada tornou-se mais que imperativa.

Indagamos, em seguida, se concordavam com a afirmação de que as pessoas, ao emitirem opiniões sobre o que “brechavam”, muitas vezes, direcionavam seus comentários para julgar aquilo que consideravam diferente e o que achavam desse procedimento das pessoas que assim agiam. Alguns estudantes ressaltaram que não é direito de ninguém julgar, mas que é muito comum isso acontecer, principalmente, em relação àqueles que, por não estarem dentro dos padrões exigidos pela sociedade, são vistos como diferentes, por isso, alvo das mais variadas discriminações. Pedimos que apontassem quais eram as discriminações que mais observavam nos meios digitais. Responderam que havia várias, mas destacaram aquelas quanto à classe social, à orientação sexual, aos papéis de gênero, à aparência ou deficiência física dos sujeitos, à idade/geração, à cor da pele, à religião e ao lugar de origem.

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

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

Michel Foucault, em *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (1999), mostra que a sociedade, no século XVIII, já determinava “prisões” com severas punições físicas, psicológicas e patrimoniais para aqueles que não se comportassem, mesmo em seus momentos de intimidades, dentro de padrões estabelecidos socialmente como legítimos. De acordo com este autor, as prisões de hoje são apenas mais uma etapa das outras a que as pessoas eram (ou permanecem sendo) submetidas durante a vida. Assim, as escolas, as famílias, os ambientes de trabalhos atuam no processo de controle dos corpos, impondo-lhes uma disciplina e normas rígidas de comportamentos, inclusive para as relações sexuais e amorosas, já que o objetivo do poder disciplinar é fabricar “corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (FOUCAULT, 1999, p. 165), portanto, corpos educados para seguirem o que a sociedade, em nome do poder, espera deles.

A estratégia de convidá-los, com um cartão que continha uma frase cujo autor se autointitulava um “anjo pornográfico” e de fomentar discussões sobre o ato de observar a vida alheia pelos meios sociais, aguçou ainda mais a curiosidade da turma sobre o texto e preparou o terreno para a próxima etapa: a do contato efetivo com o texto em sua inteireza. Para tanto, procedemos à leitura de duas formas: parte compartilhada e parte individual. Para a leitura compartilhada, entregamos cópias da narrativa e lemos até o momento em que o personagem/narrador *voyeur* vai “brechar” os personagens Cidinho e Zenóbio através da fenda do muro. Com a finalização da leitura dessa parte do conto alguns estudantes se posicionaram.

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

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

Elisa – Feio é ficar se escondendo, como muitos fazem. Todo mundo gosta de brechar a vida dos outros. O ser humano é curioso por natureza.

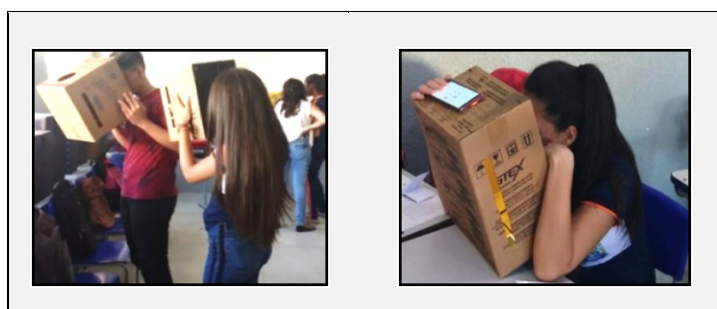
Jackson – Não concordo com Elisa não. Acho que brechar é parte da vida, mas não é certo. Invade a vida dos outros. Na minha opinião, ninguém tem direito de ficar escondido, brechando... como esse cara aí [personagem-narrador].

Kevin – O ser humano é, por natureza, curioso. Concordo com Jackson que ninguém tem o direito de ficar brechando a vida das pessoas. Mas, discordo quando ele fala que quem “bisbilhota” invade a vida dos outros. O que mais vejo é gente com esse comportamento, inclusive aqui na sala mesmo... quando ficam “curiando” pelos celulares as postagens das pessoas [risos]. Então todos somos invasores.

Perguntamos o que esperavam encontrar nas caixas espalhadas pela sala de aula. Responderam que a continuação da narrativa, pois alguns já haviam curiado anteriormente e espalharam sobre isso, mas estavam ansiosos para saber o que seria relatado pelo personagem-narrador, principalmente, o que o Zenóbio ia fazer na casa do Cidinho às escondidas.

Levantadas hipóteses acerca dos eventos que poderiam acontecer na narrativa, passamos à leitura individual do restante do conto. Assim, entregamos-lhes as caixas, umas imitando buracos de fechaduras e outras como se fossem caixas-de-presente, a fim de, espiando por elas, os estudantes pudessem prosseguir com a leitura integral do texto original que se encontrava distribuído dentro das caixas enumeradas de tal forma que a leitura pudesse transcorrer na ordem em que os eventos foram publicados em sua versão no suporte livro (ver Figuras 03 e 04).

Figura 03: Estudantes lendo o texto pelas caixas *imitação-de-fechadura*



Fonte: dados da pesquisa

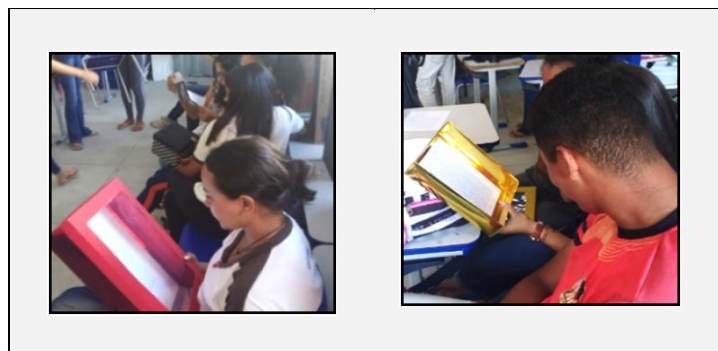
Para evitar uma leitura caótica do texto, mantivemos cada modelo de caixa de um lado da sala de aula: as modelo *caixa-de-presente* no lado direito e as modelo *imitação-de-fechadura* do lado esquerdo. Com isso, dois estudantes iniciaram a leitura a partir das caixas de número 1 (um estudante no modelo *imitação-de-fechadura* – lado esquerdo, e outro estudante no modelo *caixa-de-presente* – lado direito), enquanto os outros esperavam na fila a sua vez para começarem o ciclo individual de leitura a partir do modelo de caixa escolhido.

Conforme os estudantes que iniciaram a leitura nas caixas de número 1 iam terminado passavam as caixas para o próximo estudante da fila, do lado a que pertencia seu modelo de caixa, e prosseguiram suas leituras nas caixas de número 2, que, contendo a continuação da história até certo ponto, quando lidas, eram repassadas para os estudantes que ainda não tinha lido o conteúdo da caixa. Assim, sucessivamente, prosseguimos até que, lida a sequência do conto distribuídas nas setes caixas, todos se inteiraram do enredo da história.

Um dado importante observado durante essa etapa dos procedimentos de leitura foi que, como as caixas modelos *caixa-de-presente* eram abertas, muitos estudantes realizaram as leituras, através delas, juntos com outros colegas (ver figura 04). Já aqueles que optaram pelas caixas modelo *imitação-de-fechadura* (sendo essas fechadas) se mantiveram dentro de suas individualidades, embora tenham se aproximado uns dos outros, de forma a confidenciarem algumas impressões durante a leitura. Além disso, também constatamos que a escolha do modelo de caixa tinha a ver com a personalidade dos estudantes: os mais participativos nas aulas optaram pelo modelo *caixa-de-presente* e realizavam as leituras em duplas ou trios, enquanto aqueles que se mantinham mais reclusos optaram pelo modelo *imitação-de-fechadura*, como se estivessem lendo às escondidas, indicando que essas escolhas falavam muito dos seus comportamentos

enquanto leitores do tipo de história que estava sendo lido, isto é, por ser erótica, muitos estudantes, ao se isolarem para ler a narrativa, parecem atualizar aquilo que, de certa forma, ficou tomado com marca do erótico: “o domínio do implícito, do não-dito, das entrelinhas, do sussurro, que, com o tempo, passaram a ser aceitos quase como suas características absolutas” (DURIGAN, 1985, p. 11).

Figura 04: Estudantes lendo o texto pelo modelo *caixa-de-presente*



Fonte: dados da pesquisa

Dessa maneira, sendo o ato de “brechar” o mote que conduz o conto escolhido para este encontro, proporcionamos aos estudantes-leitores experimentarem sensação análoga à do personagem-narrador. Se, por uma fenda no muro, foi possível ao narrador-personagem sentir prazer em ver o Cidinho mantendo relações com Zenóbio, os estudantes puderam, a partir das estratégias que utilizamos, sentir um duplo prazer: o da leitura e, conseqüentemente, o da participação na descoberta dos prazeres que arrastaram narrador e personagens para um *ménage à trois*.

Com a finalização da leitura integral do texto por todos os estudantes, passamos para o terceiro e último momento da aula: *a interpretação do texto*. Para isso, levantamos algumas questões que consideramos importantes na condução desse momento. Ao serem questionados sobre o que acharam do texto, consideraram diferente daqueles que costumavam ler em sala de aula em virtude da forma como o “amor” se apresentou, através de uma relação sexual entre três homens de forma explícita e de uma linguagem pouco usual nos textos que circulam na escola, já que o conto lido era perpassado por palavras cruas, palavrões. Além disso, destacaram que a relação *gay* presente no conto expunha um ato sexual, descrito de forma direta com os mínimos detalhes, o que provocava, em alguns momentos durante a leitura, sensações de repulsa, não por ser uma relação *gay*, mas pelo ato sexual ser quase explícito.

Como a linguagem foi um aspecto que incomodou a turma, talvez mais do que o tipo de amor representado (amor *gay*), perguntamos se o fato de a narrativa apresentar palavras que os estudantes consideravam palavrões, embora muitas delas fossem ditas em algumas rodas de conversas no dia a dia deles, não seria um artifício, utilizado pelo autor, que instigava ainda mais a curiosidade e o prazer pelo texto. Para alguns estudantes, muitas palavras presentes na narrativa não são usuais no cotidiano das pessoas, mas contribuíram, sim, para aguçar o interesse pelo conto. Para outros, embora algumas possam ser vistas como pornográficas, fazem parte do vocabulário da Língua Portuguesa e devem ser usadas. Além disso, entendiam que não haveria outras palavras que pudessem ser usadas pelo autor para expressar os atos praticados pelos personagens que mantivessem o mesmo efeito de sentido que ele queria dar às ações, por isso, consideraram que, embora fossem fortes, ainda assim, elas eram essenciais dentro da narrativa. Nesse sentido, entendemos que, para os estudantes, o fato de as palavras se

apresentarem de forma direta e objetiva, sem subterfúgio, instigou a curiosidade e funcionou como mais um artifício dentro da trama narrativa não só para representar a irrupção do desejo dos personagens e gerar fascínio para os leitores.

Sobre o fato de o personagem-narrador estar “brechando” Cidinho não só por curiosidade, mas também por desejá-lo, os estudantes assim se pronunciaram:

Elisa – Acho que ele não só desejava como também tinha uma paixão escondida pelo Cidinho porque não era a primeira vez que ficava “brechando” no muro, né? [risos]

Joilson – Não vejo isso como uma paixão não. Acho que era uma forma de descobrir as coisas [sexo]. Nessa fase [adolescência] os meninos tão com os nervos [hormônios] “à flor da pele”, por isso, acredito que era uma forma dele saciar o desejo sexual dele [risos].

Gilberto – Então por quê ele não saciou esse tal “desejo” com uma menina? Foi logo se envolver com outro homem... [risos]. Acho que tem mais coisa aí...

Kevin – Pra mim, tem a ver com o fato dos meninos terem curiosidade por outros [meninos], principalmente na fase de descobertas... pra vê como é, etc... como a [curiosidade] desse personagem [por estar na adolescência]. Na minha opinião, o fato dele ter ido ver Cidinho não era somente pra saciar seu desejo sexual não. Era também pra matar a curiosidade... só pode... Porque não era a primeira vez que ia brechar lá [no muro]. Teve outras vezes.

Wesley – Concordo com Kevin. Como Cidinho se relacionava [sexualmente] com várias pessoas e era excrachado mesmo, pra ele [personagem-narrador] era mais fácil se satisfazer sexualmente com Cidinho. Nessa idade, as meninas são mais fechadas... [risos], dificilmente uma menina nessa fase tá dando pra todo mundo... [risos], nesse caso, pro coitado [personagem-narrador], era mais difícil encontrar uma menina...

Como podemos ver, a maioria dos estudantes não descarta a curiosidade como sendo algo que move, em um primeiro momento, o personagem-narrador até a fenda no muro, no entanto, o desejo foi indicado pela maioria como o responsável pelas atitudes do narrador-personagem. O estudante Joilson defendeu que o personagem estava apenas em um momento de descobertas porque os hormônios estavam em ebulição e curiar a transa alheia era uma forma de saciar a vontade sexual. Esse pensamento foi compartilhado por mais dois outros estudantes. No entanto, para a estudante Elisa, o personagem-narrador nutria uma paixão incubada porque estava sempre à espreita, observando Cidinho.

Além de ter sido a única estudante menina a tecer opinião sobre o comportamento do personagem enquanto observa à cena de sexo, Elisa também analisa a atitude deste, vendo-a como demonstração de um sentimento (a paixão) que o move até à cena e não simplesmente expressão de uma tara sexual. Para ela, foi certo afeto que conduziu o personagem-narrador até o local onde o seu afeto/desejo podia, mesmo que a distância, participar do enlace erótico entre Cidinho e Zenóbio. Já para os demais (todos meninos), não havia envolvimento afetivo algum. O narrador-personagem desejava apenas sentir prazer observando os outros transando e, depois, sentir prazer participando do evento erótico. Tanto que, depois de saciado, o personagem-narrador foi embora e a vida seguiu normalmente.

Em seguida, perguntamos o que a turma definia como sendo o desejo. A maioria respondeu que é algo ligado à vontade de possuir o outro, funcionando como uma ligação do olhar sobre o outro que nos atrai. Por isso, o desejo era um impulso para a realização do sexo e, muitas vezes pode ser incontrolado, mas contribui para a realização e concretização das relações amorosas e sexuais.

Logo depois, instigamos os estudantes a pensarem sobre o fato de Zenóbio, aos olhos dos outros, *ser machão, bater em viado*, e, às escondidas, estar ali na casa de Cidinho, sendo recebido com um beijo. Das respostas obtidas, destacamos estas:

Kevin – A maioria dos homens que “ficam” com outros [homens] não assume isso. Tem medo dos comentários dos outros. Se esconde atrás de máscaras para escapar dos comentários, fingem... se não, vão dizer que ele não é macho, né? [chateado].

Francisca – Isso mesmo Kevin, acho que tem a ver com o medo das opiniões alheias para não “manchar” sua imagem. Mas, acho que as pessoas, hoje em dia, não aceitam mais esse tipo de gente [comportamento de macho]. As coisas mudaram.

Aproveitamos esse momento para levar à turma uma reflexão sobre a construção social do macho, a exemplo do personagem Zenóbio apontado por eles, que é responsável por diversos tipos de violência contra pessoas que, pelo fato de se relacionarem sexual e amorosamente com outras do mesmo sexo, sofrem todos os tipos de atrocidades, inclusive, assassinatos. Para isso, perguntamos se os estudantes tinham conhecimento de que, segundo as estatísticas, consultadas em 2019³, a cada 23 horas, um crime de homofobia era registrado no Brasil. Responderam que não tinham conhecimento e demonstraram surpresa em relação à quantidade de assassinatos no Brasil, cometidos contra pessoas LGBTQIAP+. Disseram não imaginar que o machismo pudesse ser tão nocivo à sociedade e que, portanto, era preciso lutar para combatê-lo, pois, nada justifica a homofobia ou qualquer outra forma de violência e discriminação. Talvez, por isso, a relação entre Cidinho e Zenóbio se desse sempre às escondidas.

Como podemos perceber, ao longo da leitura e das trocas de impressões sobre o conto, os estudantes puderam refletir, a partir do texto, sobre algumas questões sociais importantes, dentre elas, o fato de olhar para o outro e aceitá-lo como parte integrante de uma sociedade que teima em repudiar e eliminar o que é considerado diferente. Além disso, o fato de o personagem Zenóbio dar uma de machão, de pegador de mulheres, de estar se relacionando com Cidinho e de omitir isso não deveria ser apenas um indício de “mancha”, como apontou a estudante Francisca, sobre a condição de macho do referido personagem, mas também poderia indicar um comportamento construído socialmente sobre desprezar quem assume a homoafetividade, como o personagem Cidinho. Nesse sentido, Louro (2007) destaca que

Desprezar alguém por ser gay ou por ser lésbica é, para mim, intolerável. No entanto, na nossa sociedade, essa parece ser uma atitude comum, corriqueira, talvez mesmo ‘compreensível’. Conviver com um sistema de leis, de normas e de preceitos jurídicos, religiosos, morais ou educacionais que discriminam sujeitos porque suas práticas amorosas e sexuais não são heterossexuais é, para mim, intolerável. Mas esse quadro parece representar, em linhas mais ou menos gerais, a sociedade brasileira. Por isso, sinto-me autorizada a afirmar que a sexualidade ou as tensões em torno da sexualidade constituem-se numa questão que vale a pena colocar em primeiro plano. (LOURO, 2007, p. 203).

Dentro desse contexto, a sociedade brasileira, embora tenha avançado ao tornar crime a prática da LBGTfobia, no artigo 20 da Lei 7.716/1989⁴, ainda assim, mantém o

3. Disponível em <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/05/17/brasil-registra-uma-morte-por-homofobia-a-cada-23-horas-aponta-entidade-lgbt.ghtml>> Acesso em: 10 de setembro de 2019.

4. **LEI 7.716/89** (Lei de combate ao racismo) - O art. 20 adota a redação dada pela Lei nº 9.459, de 13-5-1997, que prevê como figura típica apenada com reclusão de um a três anos e multa a conduta de praticar,

modelo da heterossexualidade compulsória como o hegemônico e se pauta em preceitos morais, levando à discriminação e a atitudes graves como o desprezo, a homofobia e o sexismo. Por isso, a diversidade amorosa deve ser discutida dentro dos espaços escolares, na formação desses jovens, não apenas para evitar a perpetuação desse tipo de comportamento mas, também, levar à reflexão sobre o quanto é nocivo reprimir seus sentimentos para agradar outras pessoas, como ocorreu com o personagem Zenóbio, que em seu convívio social tinha atitudes e discursos diferentes daqueles que realmente praticava com Cidinho no privado.

No entanto, embora o personagem Zenóbio tenha, inicialmente, se preocupado com a sociedade, com sua macheza, como os estudantes destacaram no momento de discussão sobre o conto, ainda assim, estava lá se relacionando sexualmente com o Cidinho, independentemente, do julgamento que sofreria, caso fosse descoberto. Desse modo, o personagem se entrega às suas vontades e, juntamente com o personagem-narrador, dá vazão aos seus desejos sem objetivo prévio algum, a não a consecução do prazer.

Nesse sentido, o texto literário contribui para uma reflexão sobre as práticas sociais e não pode ser visto como um instrumento meramente pedagógica porque a leitura, conforme Petit (2009), é uma importante ferramenta social, principalmente quando estamos falando de textos que abordam os sentimentos amorosos como as paixões e os desejos:

Mitos, contos, lendas, poesias, peças de teatro, romances que retratam as paixões humanas, os desejos e os medos ensinam às crianças, aos adolescentes, aos adultos também, não pelo raciocínio, mas por meio de uma decifração inconsciente, que aquilo que os assusta pertence a todos. São tantas as pontes lançadas entre o eu e os outros, tantos os vínculos entre a parte indizível de cada um e a que é mostrada aos outros. (PETIT, 2009, p. 59).

Dentro desse contexto, os textos literários contribuem para que os jovens desenvolvam múltiplos olhares sobre si mesmos e sobre o que está à volta deles, ampliando seus horizontes de expectativas e alargando a sua própria compreensão sobre o ser e estar no mundo.

4 Considerações finais

Acreditamos que os procedimentos efetuados, a temática sobre diversidade amorosa, foram importantes não só porque instigaram discussões dos estudantes acerca do enredo da obra, mas também por que nos possibilitou trabalhar um aspecto importante dos direitos humanos: o direito de viver a própria sexualidade sem culpa e longe de qualquer violência física ou julgamento moral.

Assim, ao final do percurso trilhado pela leitura do conto aqui apresentado bem como dos demais que integraram a experiência de que, sucintamente, aqui falamos, acreditamos que os estudantes, em sua maioria, saíram com seus horizontes de expectativas ampliados no que tange a práticas diferentes de leitura literária em sala de aula, mas também no que se refere à importância do combate à discriminação contra

induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, etnia, religião ou procedência nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm>. Acesso em: 26 julho de 2020.

formas sexuais e/ou amorosas não-hegemônicas.

Enfim, ao término do percurso ao longo do qual atuamos como mediadores, vemos que proporcionamos aos jovens estudantes uma formação leitora mais crítica, cidadão e socialmente responsável, mas também criamos as condições para que o texto literário cumprisse seu papel social como agente de transformação dos sujeitos e da confirmação da humanidade que nos singulariza como seres que, por isso mesmo, são chamados de humanos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade cultural e Diversidade Sexual**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à Literatura**. In: *Vários escritores*. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007, 3ª reimpressão, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: Teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.

DURIGAN, Jesus Antônio. **Literatura e Erotismo**. São Paulo: Ática, 1985.

EAGLETON, Terry. **O que é literatura**. In: *Teoria da Literatura: uma introdução*. Tradução de: DUTRA, Waltensir. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 1–24.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: vozes, 2007.

LIMA, Luiz Costa. **O leitor demanda (d) a literatura**. In: ___. (org.). *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p 9-36.

LINS, Beatriz Accioly. **Diferentes, não desiguais: uma questão de gênero na escola / Beatriz Accioly Lins, Bernardo Fonseca Machado e Michele Escoura**. 1. ed. São Paulo: Reviravolta, 2016.

PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resitir à adversidade**. São Paulo. Editora 34, 2009.

SILVA, Antonio de Pádua Dias da. “... **Crime perfeito não deixa suspeito**” in *Sobre Rapazes e Homens*. Campina Grande: EDUEP. 2006.

ISER, Wolfgang. **O ato da Leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: ed. 34, 1996 2v.

JAUSS, Hans R. **A história da literatura como provocação à teoria da literatura**. São Paulo: Ática, 1994.

RANGEL, Egon de Oliveira. **Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “os amores difíceis”**. In: PAIVA, Aparecida et al: *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica 2003, p.137-138.

TOMACHEVSKI, Boris. **Temática**. In: TODOROV, Tzvetan (org.). *Teoria da Literatura: textos dos formalistas russos*. Tradução de Leal Ferreira. São Paulo: UNESP, 2013, p. 305-356.

YUNES, Eliana (Org.) **Pensar a leitura: complexidades**. São Paulo: Loyola, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura na escola**. In: — *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.